



Universidad de Valladolid

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS: ESPECIALIDAD EN INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA

Trabajo Fin de Máster

Síndrome de *burnout* y expectativas docentes:
el papel del género y los años de experiencia

Alumna: Sandra Martín Sampedro

Tutor: Asur Fuente Barrera

Palencia, junio de 2021

RESUMEN

El síndrome de *burnout* constituye uno de los problemas psicosociales más importantes en el ámbito laboral. Se caracteriza por el agotamiento emocional, la despersonalización y un sentimiento de baja autorrealización, y se encuentra con mayor frecuencia entre los profesionales que trabajan de forma directa con personas, como el personal sanitario, los cuerpos de seguridad o los docentes.

El objetivo principal del presente trabajo es analizar la posible relación de este síndrome con las expectativas que tienen los docentes hacia sus alumnos, así como la posible influencia de otras variables como el género y los años de experiencia. Para ello, utilizamos la escala CESQT (Gil-Monte, 2011) y, además, una serie de preguntas cualitativas para recopilar información más rica en una muestra de 100 docentes de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de España.

Los resultados muestran que el género parece tener influencia tanto en las expectativas generadas sobre de los alumnos como en el nivel de *burnout* sufrido, mientras que la experiencia laboral no parece tener influencia.

Estudios como este muestran la importancia de la educación emocional, una asignatura pendiente que, en el caso de su buen desarrollo, puede ser de gran utilidad en el control de las expectativas y la prevención del *burnout*.

Palabras clave: *Estrés, burnout*, expectativas, docentes, género, experiencia y educación emocional.

ABSTRACT

Burnout syndrome is one of the most important psychosocial problems in the workplace. It is characterized by emotional exhaustion, depersonalization and a feeling of low self-realization, and it is found more frequently among professionals who work directly with people, such as health personnel, security forces or teachers.

The main objective of this work is to analyze the possible relationship of this syndrome with the expectations that teachers have towards their students, as well as the possible influence of other variables such as gender and years of experience. To do this, we used the CESQT scale (Gil-Monte, 2011) and, in addition, a series of qualitative questions to collect richer information in a sample of 100 teachers of Secondary Education, Baccalaureate, Vocational Training and Language Teaching in Spain.

The results show that gender seems to influence both the expectations generated about students and the level of burnout suffered, while work experience does not seem to have an influence.

Studies like this show the importance of emotional education, a pending subject that, in the case of its good development, can be very useful in controlling expectations and preventing burnout.

Keywords: Stress, *burnout*, expectations, teachers, gender, experience and emotional education.

ÍNDICE DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS.....	2
3. MARCO TEÓRICO.....	3
3.1 Estrés, malestar docente y género.....	3
3.1.1 Síndrome de <i>burnout</i>	9
3.1.2 Variables mediadoras del estrés docente.....	12
3.1.3 Herramientas de reducción del <i>burnout</i>	17
3.2 Estrés y expectativas docentes.....	19
4. ESTUDIO EMPÍRICO.....	23
4.1 Objetivos	23
4.2 Metodología.....	23
4.2.1 Procedimiento muestral.....	23
4.2.2 Muestra.....	24
4.2.3 Instrumentos.....	24
4.2.4 Análisis	26
4.3 Resultados.....	30
4.4 Discusión	46
5. CONCLUSIONES	48
BIBLIOGRAFÍA.....	51
ANEXOS.....	56

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: <i>Experiencia docente</i>	30
Gráfico 2: <i>Nivel formativo en el que se imparte docencia</i>	31
Gráfico 3: <i>Situación laboral</i>	31
Gráfico 4: <i>Provincia en la que se ejerce la docencia</i>	32

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Proceso general de creación de burnout</i>	12
Figura 2: <i>Factores determinantes en la Profecía Autocumplida</i>	22
Figura 3. <i>Profesión docente en una palabra (general)</i>	37
Figura 4. <i>Profesión docente en una palabra (género masculino)</i>	38
Figura 5. <i>Profesión docente en una palabra (género femenino)</i>	39
Figura 6. <i>Cualidades como docentes (general)</i>	40
Figura 7. <i>Cualidades como docentes (género masculino)</i>	41
Figura 8. <i>Cualidades como docentes (género femenino)</i>	42
Figura 9. <i>Defectos como docentes</i>	43
Figura 10. <i>Defectos como docentes (género masculino)</i>	44
Figura 11. <i>Defectos como docentes (género femenino)</i>	45

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Conflictos más denunciados por los docentes</i>	8
Tabla 2: <i>Niveles y perfiles de SQT</i>	27
Tabla 3: <i>Puntuación promedio en la escala de culpa</i>	28
Tabla 4: <i>Puntuaciones promedio definitorias de los niveles de culpa</i>	28
Tabla 5: <i>Puntuaciones generales y por escalas en el CESQT</i>	33
Tabla 6. <i>Puntuaciones por escalas en el CESQT según el género</i>	34
Tabla 7: <i>Expectativas en el género femenino</i>	35
Tabla 8: <i>Expectativas en el género masculino</i>	36

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se enmarca, dentro del ámbito de la profesión docente, en el nivel formativo de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional, Bachillerato y Enseñanza de Idiomas, y surge de la preocupación por el estrés en el sector docente y por cómo éste influye en diversos ámbitos del individuo, tanto en el plano físico como en el psicológico.

El síndrome de *burnout* o *síndrome de estar quemado por el trabajo* (SQT) es una consecuencia directa del estrés profesional. Se considera una problemática social y de salud pública, ya que constituye uno de los principales problemas psicosociales en el ámbito del trabajo.

Algunos profesionales, por las particularidades de su trabajo, se ven implicados durante muchas horas en problemas y preocupaciones de las personas con las que trabajan. Este puede ser el caso de los docentes, cuya relación profesional se basa en una intervención directa con los alumnos y sus problemáticas que pueden suponer una fuente de estrés. Pero es que, además, un inadecuado afrontamiento de las demandas del entorno de trabajo, la dificultad de la conciliación laboral- familiar o la mala relación con la organización educativa, por citar algunos factores de riesgo, también pueden repercutir en la salud de los docentes, disminuyendo así calidad de la enseñanza impartida.

Con el fin de conocer un poco más sobre el tema, realizamos un repaso bibliográfico sobre el estrés y el *burnout*, con el fin último de diseñar una investigación que pueda responder en cierta forma a preguntas como las siguientes: ¿está relacionado el *burnout* con las expectativas docentes? ¿Puede influir la experiencia docente en las expectativas creadas sobre los alumnos? ¿Está el género relacionado con el desarrollo del *burnout*? ¿Existe algún tipo de relación entre la experiencia laboral y la posibilidad de sufrir *burnout*?

Las expectativas docentes constituyen uno de los ejes vertebradores de la educación ya que de ellas dependerá, en parte, la relación docente-alumno. Se ha comprobado en estudios anteriores que las bajas expectativas docentes repercuten negativamente en los resultados académicos de los alumnos.

Las bajas expectativas se generan por la falta de confianza en el alumno, las ideas preconcebidas, así como los prejuicios y estereotipos que el docente proyecta. Además, pueden hacer que exista una diferencia de trato de unos alumnos hacia otros, provocando una desmotivación en ellos que puede traducirse en falta de motivación, desinterés o incluso absentismo escolar.

Además, con este trabajo pretendemos indagar si existe una diferencia entre géneros en cuanto a las expectativas docentes, y si la experiencia laboral hace que éstas sean más negativas con el tiempo. Con todo ello, se pretenden conocer ciertos elementos que pueden estar fallando dentro del sistema educativo.

La educación emocional resulta una parte imprescindible en la intervención educativa y, sin lugar a dudas, no se le da la importancia necesaria. Sólo una mayor preocupación por el estado emocional de los docentes puede hacer que la forma en la que se enseña sea más cercana y humana, y que tanto profesores como alumnos disfruten del proceso educativo. Además, con un mayor y mejor conocimiento de los riesgos psicosociales que pueden derivar en *burnout*, las relaciones organizacionales pueden mejorarse, creándose un buen ambiente de trabajo. Cuando se disfruta de la profesión es cuando se encuentra la verdadera motivación para seguir, por muchos obstáculos que aparezcan en el camino.

2. OBJETIVOS

Objetivos generales

- Profundizar en el concepto de estrés y sus efectos psicosociales.

Objetivos específicos

- Analizar el *burnout* en el ámbito docente.
- Identificar qué variables influyen en el estrés docente: género, años de experiencia profesional, etc.
- Investigar, en el ámbito de la Educación Secundaria, la posible influencia del estrés en las expectativas docentes.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Estrés, malestar docente y género

La rapidez e inmediatez que configuran la sociedad actual hacen que en muchas de las ocasiones se desarrollen situaciones donde el estrés condiciona la forma de actuar o incluso de ser de la persona.

La evolución del concepto de estrés comienza, según Cassidy (1999), en las ciencias físicas del siglo XVII. En este contexto histórico, el estrés es visto como un proceso de equilibrio originado por el organismo, como se aprecia en las ideas de Claude Bernard (S-XIX), en las que se relaciona el concepto de armonía con el principio de homeostasis fisiológica interna, considerándolo como un proceso fisiológico coordinado necesario para mantener estable la función corporal. Por su parte, Lazarus y Folkman (1986) apuntan que el término pudo surgir ya a principios del siglo XIV, como sinónimo de dificultad o adversidad, desvinculando así la idea de equilibrio orgánico del concepto de estrés.

Todas estas deliberaciones, sitúan al estrés como una variable médica, relacionada con la salud. Pero no será hasta tiempos posteriores cuando el estrés comience a relacionarse con variables sociales, contextuales o personales.

A lo largo de la historia han existido diferentes aproximaciones al concepto de estrés, dependiendo de si surge como estímulo, como respuesta o como interacción (Brannon y Feist, 2001). Rice (1999) sostiene que es más apropiado hacer referencia al estrés en función del modelo de estímulo, el modelo de respuesta o modelo transaccional. El primero de estos modelos alude a cualquier experiencia, evento o estímulo externo y ambiental que causa cierta tensión en el individuo. El segundo de ellos, se correspondería a una respuesta subjetiva. Por su parte, autores como Cannon (1929; en Rodríguez, 1995) sostenían que el estrés es una respuesta de alarma que sirve para poner en alerta al organismo, rompiendo el equilibrio interno, y por lo tanto se podía relacionar con el concepto de enfermedad.

Desde otro punto de vista, ciertos autores como Lazarus (1966) creen que el estrés no se inicia ni en la situación, ni en la persona, sino en la interacción entre ambas. Así, el estrés surge cuando las exigencias del entorno sobrepasan los

recursos que el individuo tiene para hacerles frente. Partiendo de esta base, se considera que el estrés se produce como consecuencia de un desequilibrio entre las demandas del entorno y los recursos disponibles del sujeto (Cano, 2002; Holmlund-RYtkonen y Strandvik, 2005).

Desde una posición más positiva sobre el estrés, se le considera a éste como un factor indispensable para la supervivencia humana, que hace que la persona se adapte al medio, así como una característica necesaria para el funcionamiento del organismo. Sin embargo, si bien es cierto que el estrés tiene un componente orgánico importante para la persona, su sintomatología es negativa, llegando a provocar dolores de cabeza, dolores musculares, fatiga, dolor de espalda, reactividad del ritmo cardiaco o incremento de presión sanguínea sistólica, entre otras muchas cosas (Landsbergis, Schmall, Belkic, Baker, Schwartz & Pickering, 2003; González & Gutiérrez, 2006).

Hasta ahora, el repaso por las diferentes investigaciones sobre estrés se ha centrado en cuestiones conceptuales pero es momento de adentrarse en el ámbito laboral y de la prevención de riesgos. En este sentido, la Ley Orgánica de Prevención de Riesgos Laborales (1995), tiene como objetivo principal el asegurar la salud y seguridad de los trabajadores. Dentro de este concepto de salud, incluye ciertas consideraciones como el clima y las condiciones justas de trabajo. Tal y como señala Moreno-Jiménez (2000), el concepto de condiciones óptimas de trabajo no se reduce a las condiciones físicas o ambientales, sino que comienza mucho antes como en las formas de contratación, en la forma de trato al trabajador y en la organización de la tarea laboral a desarrollar. Todo ello lleva a asumir que los factores psicosociales no pueden considerarse como variables secundarias de la salud laboral, sino como factores primarios que marcarán la efectividad de la salud laboral.

Algunos autores como Sales y House (1971) o French et. al (1982), consideraron que los trabajos academicistas eran más satisfactorios y estaban libres de estrés, sosteniendo que factores como la claridad del puesto de trabajo, la estabilidad profesional o la autonomía, ayudaban a crear ese clima agradable para el trabajador. Sin embargo, Thorsen (1996) sugiere que los empleados investigadores y academicistas están sometidos a presiones similares que el resto de trabajadores.

Por otra parte, Kinman (2001) sostiene que los factores psicosociales más importantes que inciden en mayor grado en el profesorado universitario pueden ser la falta de oportunidades de formación, la sobrecarga de información, la falta de medios para la investigación y la presión por la publicación de sus investigaciones. Como se verá posteriormente, esto está relacionado no sólo con las condiciones de trabajo en las que se desarrolla la docencia, sino también con otras variables como la conciliación laboral-familiar o el género.

Las cuestiones relativas a las diferencias de género y la igualdad entre mujeres y hombres, traen consigo un gran interés en el contexto social actual. A pesar de que la incorporación de la mujer al mundo laboral es una realidad que lleva dándose desde hace ya muchos años, los estudios demuestran la existencia de desigualdades en relación con su incorporación y sus condiciones del trabajo. Existen diferencias significativas entre países en cuanto a la desigualdad en el trabajo. Ya en la cuarta Encuesta sobre Condiciones de Trabajo de la Unión Europea (2007), se ponía sobre la mesa que nuestro país era susceptible de mejora, mientras que, en otras regiones como los Países Bálticos, se alcanza prácticamente la situación de igualdad en cuanto a la incorporación de la mujer. La sexta encuesta realizada en el año 2020, pone de manifiesto que esta situación no ha mejorado, subrayando que las diferencias estructurales siguen presentes.

Pero esta igualdad no sólo debe darse en el grado de incorporación al mundo laboral sino en las condiciones en las que desarrollen el trabajo. Según diversos autores como Catalina, Corrales, Cortés y Gelpi (2008), el concepto de *segregación de género* hace referencia a “una representación de las mujeres por debajo de lo esperado en determinadas parcelas de la población trabajadora y una representación superior a la esperada en otras”. Para estos autores existen dos tipos de segregación. Por un lado, la *segregación horizontal* referida a la inestabilidad entre los diferentes sectores y ocupaciones de empleo. Las mujeres no ostentan las mismas oportunidades que los hombres de acceder a cualquier tipo de ocupación. De esta forma, se puede observar que, ciertos puestos de trabajo, como la enfermería o la asistencia social, se asocian a los cuidados y al estereotipo de mujeres cuidadoras. Por otro lado, estos autores hacen referencia a la *segregación vertical*, definida como aquella relacionada con aspectos asociados al estatus ocupacional y de carácter más jerárquico. Las mujeres no tienen las mismas oportunidades de acceso a la hora de

ocupar puestos con carácter decisorio y de poder. La docencia supone una vez más una de los ámbitos donde esta desigualdad se puede observar. De esta forma, en el *Informe Mujeres* creado por la UNESCO (2021), se aprecia que el 15 % de los rectores de las universidades miembros de la Asociación Europea de Universidades (EUA) en 48 países eran mujeres, frente al 85 % de hombres. En particular, 20 países no tenían ninguna rectora. En los países que cuentan con alguna presencia de rectoras, la situación varía según las regiones. Del mismo modo, las vicerrectoras son más numerosas que los vicerrectores (EUA, 2020).

Pocos estudios han investigado los riesgos psicosociales asociados al género y son frecuentes aquellos que inciden sobre una sola variable, como puede ser la doble carga de la mujer. Autores como Stenlund, Ahlgren, Lindahl, Burell, Knutsson, Stegmayr y Birgander (2007), han analizado, en función del género, variables relacionadas con el empleo que se asocian a la aparición del *síndrome de burnout*. Los resultados de su investigación muestran que las mujeres que sufren el síndrome tienen menos control sobre su trabajo, mayor cantidad de trabajo no remunerado y trabajan más de cara al público que los hombres. Por otra parte, parecen tener un menor soporte emocional, mayor tensión laboral y una postura laboral más sedentaria. Por su parte, los hombres que sufren el síndrome, disponen de una red de apoyo social mucho menor en el trabajo y tienden a informar de que trabajan más horas extras.

Desde la perspectiva del afrontamiento del estrés, se han realizado diferentes análisis que afirman que las mujeres utilizan el apoyo social en mayor medida que los hombres. Las mujeres parecen poseer estrategias de apoyo social, mientras que los hombres realizan estrategias de acción directa (González-Morales, Peiró, Rodríguez y Greenglass, 2006; Hurst, 1997). El apoyo social podría resultar beneficioso y estar influido por la variable género, ya que las mujeres lo utilizan con mayor frecuencia y de forma más positiva (Beehr, Farmer, Glazer, Gudanowski y Nair, 2003) y les sirve para protegerse ante diferentes tipos de estresores laborales (Bellman, Foster, Still y Cooper, 2003). Tolkelson y Muhonen (2004) advierten diferencias en cuanto a las estrategias de afrontamiento ante el estrés, dependiendo de los niveles ocupacionales y de la jerarquización: son manejadas en menor medida en aquellos puestos de trabajo con una jerarquía mayor.

Desde la óptica de la salud física, ciertos estudios señalan la existencia de un impacto diferente de los riesgos psicosociales en función del género. Autores como Hallman et al. (2001) o Radi et al. (2005) sostienen que los factores psicosociales podrían ser mejores predictores de la aparición de hipertensión arterial o de enfermedades de tipo coronario en mujeres. Por su parte, Roxburgh (1998), sostiene que existe una asociación entre riesgos psicosociales y un mayor consumo de alcohol en hombres que en mujeres.

A modo de resumen, se puede afirmar que la variable género está relacionada con el estrés y, por tanto, con el *burnout*. Las condiciones laborales, los estereotipos de género y el doble trabajo que en numerosas ocasiones realizan las mujeres, pueden contribuir al aumento del estrés.

Por otra parte, López y otros autores (2006) subrayan que, desde una perspectiva cuantitativa y numérica, el nivel de estrés docente en la etapa secundaria no ha disminuido, sino que los elementos estresores a los que se someten los educadores son cada vez más complejos. Por ejemplo, en el año 1988 los investigadores González y Lobato, relatan el malestar de gran parte del profesorado del País Vasco. En sus investigaciones comprueban que las variables con relación a situaciones de mayor malestar son las relacionadas con el desinterés de los alumnos, los alumnos problemáticos, la ratio de alumnos en comparación con el de profesores, la burocracia, la falta de interés por parte del resto de compañeros, así como la sensación de impotencia para motivar a los alumnos (González y Lobato, 1988).

Es importante resaltar, como bien subrayan Manassero et al. (2003), que el estrés no se relaciona con una sola causa, aunque pueden existir individuos con una sensibilidad mayor a un factor estresor concreto. Pues bien, el profesorado está sometido a factores estresores muy características dentro del puesto de trabajo. Según Salanova (2003), los factores estresores que los profesores consideran más relevantes son:

- Sobrecarga de trabajo por falta de tiempo o exceso de tareas.
- Sobrecarga emocional.
- Ambigüedad de rol (el docente no tiene claro su rol o lo que se espera de él).
- Conflicto de rol (instrucciones contradictorias).
- Falta de apoyo social.

- Falta de coordinación con los compañeros.
- Desmotivación, apatía e indisciplina de algunos alumnos.
- Obstáculos técnicos y sobrecarga burocrática.

Los conflictos interpersonales también hay que tenerlos en cuenta. En el caso de la docencia, estos conflictos suelen ocurrir en tres dimensiones: con los alumnos, con las familias y con los compañeros de trabajo. Además, estos conflictos son por los que los docentes realizan más denuncias. En la *Tabla 1* se pueden observar los conflictos más denunciados según el informe nacional del Sindicato Independiente al Servicio del Profesorado de la Enseñanza Pública (ANPE, 2014).

Tabla 1. *Conflictos más denunciados por los docentes*

Conflicto	Denuncias (%)
Acoso y amenazas de los padres	28
Faltas de respeto	27
Problemas para impartir la clase	25
Problemas administrativos y burocráticos	24
Falsas acusaciones	22
Denuncias de los padres	19
Problemas con el equipo directivo	18
Acoso y amenazas de los alumnos	16
Falta de apoyo por parte de la administración e inspección educativa	14
Conductas agresivas por parte del alumnado, tanto a otros alumnos como a profesores	14
Insultos y amenazas	14
Problemas con el equipo directivo de carácter administrativo	12
<i>Mobbing</i> en departamento y ciclos formativos	11

Fuente: ANPE (2014).

Todas estas variables influyen en el docente de forma directa provocando un malestar que poco a poco parece ir haciéndose mayor. A continuación, se presentan las consecuencias o efectos que pueden proyectarse en el docente.

3.1.1 Síndrome de *burnout*

Como hemos visto, el estrés en sí mismo genera ciertos efectos nocivos para el individuo llegando a influir en su día a día. Aquí nos centraremos en el *síndrome de burnout* y en la posible relación del estrés con las expectativas docentes sobre el alumnado.

Las primeras referencias sobre el síndrome de *burnout* o *síndrome de quemarse en el trabajo (SQT)* surgen en el ámbito de la literatura. El término aparece por primera vez en el año 1961 cuando el escritor Graham Greene escribe una la obra *A Burnout case*, en la que narra la historia de un arquitecto que siente desilusión por su trabajo y que decide romper con todo y cambiar su vida eligiendo la selva africana como su destino. Años más tarde, en 1984, Milan Kundera, escritor checo, publica su celebérrima novela titulada *La insoportable levedad del ser* en la que el protagonista del libro, Tomás, un importante doctor, padece un trastorno de identidad profesional cuyos síntomas más relevantes resultaban ser la pérdida de autoestima, el desánimo y la ausencia de expectativas de mejora como facultativo. Esta sintomatología del protagonista terminó referenciándose como *El Síndrome de Tomás*.

A partir de aquí, son múltiples los profesionales de la psicología que comienzan a hacer alusión a esta nueva alteración. El término *burnout*, es definido en 1974 por Herbert Freudenberger como un abatimiento y desgaste desarrollado en consecuencia de una demanda cada vez mayor de energía. En consecuencia, el profesional se agota (“se quema”) fracasando así en la consecución de sus metas laborales. Posteriormente, confeccionará en 1980 su obra clave denominada *El alto coste del alto rendimiento. Cómo sobrevivir a ello*.

Para otros autores como Maslach y Pines (1977), dicha perturbación está relacionada con el estado emocional y físico, que implica una pérdida de interés en el trabajo y trae consigo ciertas actitudes negativas tanto hacia a sus compañeros como a las personas con las que tiene trato en su desarrollo profesional.

Según Cristine Maslach, “El *burnout* es un síndrome de cansancio emocional, despersonalización y reducido logro personal que puede ocurrir en individuos que trabajan con personas proporcionándoles cuidados de algún tipo” (Maslach, 1982, p.3). A partir de esta premisa, afirma que el síndrome de estar quemado solo afecta

a los profesionales del ámbito asistencial. Junto a Susan Jackson, presentó su tesis en el Congreso de la APA (1977) defendiendo el *burnout* como un agotamiento personal, despersonalización y baja realización personal, en profesionales que desarrollan su faceta laboral en el ámbito social y por lo tanto, en profesiones en contacto directo con las personas.

Aunque en los últimos años se ha observado que este fenómeno no ocurre solo en carreras profesionales de tipo asistencial, sino también en otras de diversa índole, en lo que coinciden varios autores es que se produce por un fallo en las estrategias de afrontamiento empleadas por la persona para solventar las demandas que le hace su entorno, sobre todo aquellas de tipo emocional.

Por su parte, Maslach y Jackson (1986) consideran dicho síndrome como una respuesta inadecuada ante el estrés, que se manifiesta en tres vertientes: el agotamiento físico, la actitud fría y despersonalizada, y un sentimiento de inadecuación con las tareas a desarrollar. Así, estas autoras elaboraron la *Escala Maslach Burnout Inventory* (1996), compuesta de tres áreas:

- A) La realización personal en el ámbito laboral, variable que se ve afectada negativamente inclinándose hacia la autoevaluación negativa en relación con su persona y desempeño laboral.
- B) El agotamiento emocional, es decir, el decaimiento de la energía y de los recursos personales y emocionales como consecuencia de la monotonía y rutina laboral.
- C) La despersonalización que hace referencia a todas las actitudes y sentimientos negativos hacia otros, como el maltrato o el trato inhumano.

En esta misma línea, Perlman y Hatman (1982) considerando dicha afección como *“una respuesta a un estrés emocional crónico con tres componentes: a) cansancio emocional y/o físico, b) descenso de la productividad laboral, y c) despersonalización”*.

Gil-Monte y Peiró (2000), desde una perspectiva psicosocial, consideran el *burnout* como un proceso en el que intervienen diversos componentes cognitivo-actitudinales, emocionales y actitudinales. Dichos autores definen el Síndrome como una respuesta ante el estrés laboral crónico el cual se caracteriza por la aparición en el individuo de una idea de fracaso profesional, sentirse emocionalmente agotado y tener actitudes negativas con compañeros y personas hacia las que trabaja.

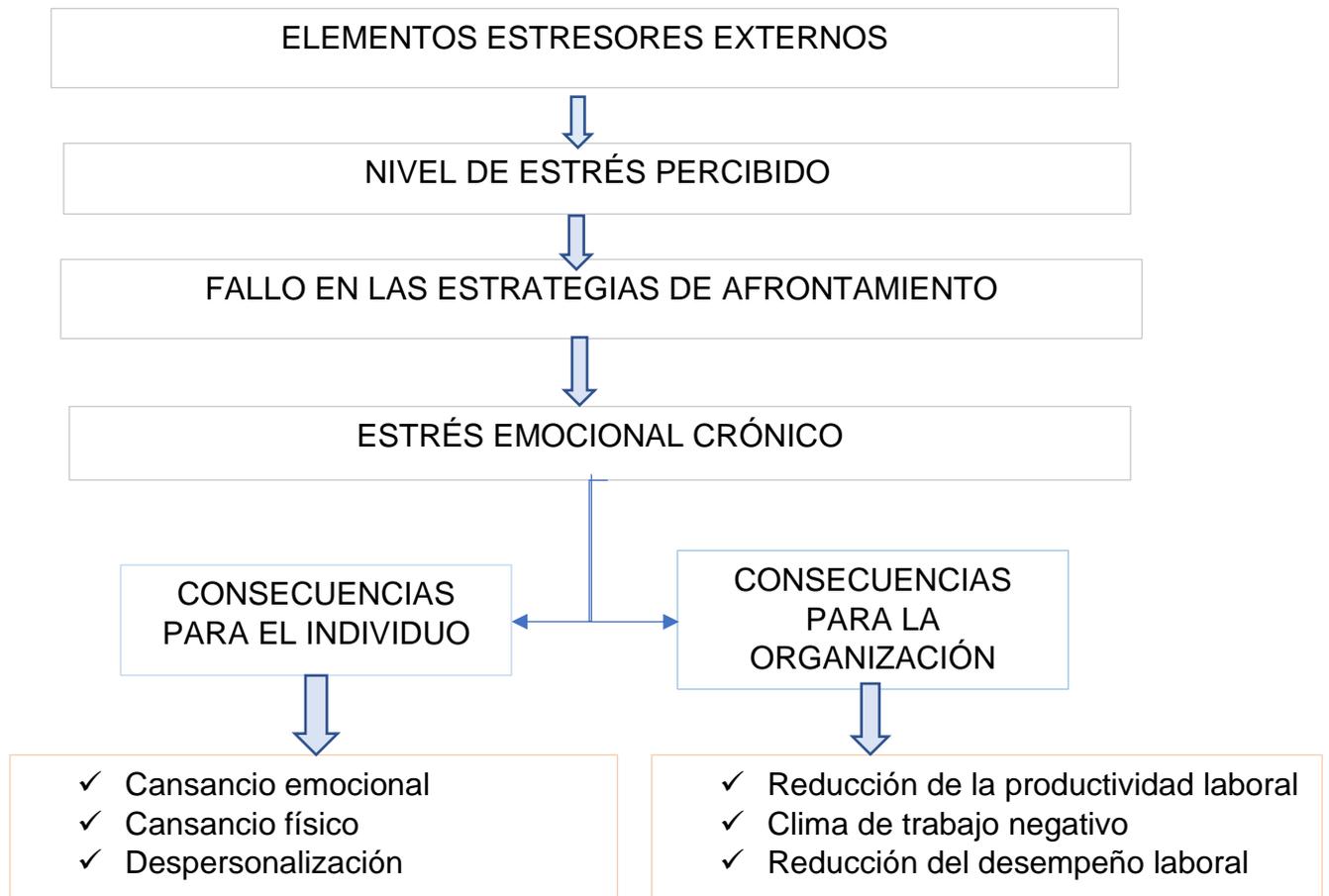
Cabe señalar que SQT se diferencia de otros conceptos relacionados, y por lo tanto, tiene entidad propia. En primer lugar, se distingue del estrés laboral dado que, aunque este síndrome nace en respuesta al estrés laboral, éste solo tiene consecuencias negativas para el individuo, diferenciándose del estrés laboral, puesto que éste puede tener tanto consecuencias positivas como negativas, debido a que puede funcionar como activador de la conducta pero también como un depresivo de la misma.

Por otro lado, también se diferencia de la fatiga física, pues su recuperación es más lenta y progresiva, porque en la mayoría de ocasiones se añaden sentimientos de fracaso profesional y personal profundos. La fatiga física conlleva un proceso de recuperación mucho más rápido, y suele estar acompañada por sentimientos de realización personal o incluso de éxito (Martínez, 2010).

Por último, también se diferencia de la depresión que lleva aparejados, normalmente, sentimientos de culpa que no tienen lugar en el SQT, presentándose en su lugar sentimientos de rabia e ira (Pines, 1993; Meier, 1984). Además, diversos autores coinciden en que la depresión es una consecuencia del *burnout*.

A modo de síntesis, se presenta en la *Figura 1* un resumen de lo que sería el proceso genérico de cómo se produce el *burnout*, aunque hay que tener en cuenta que puede diferir dependiendo de las peculiaridades de cada individuo y caso.

Figura 1. *Proceso general de creación de burnout*



Fuente: Elaboración propia.

3.1.2 Variables mediadoras del estrés docente

Como se ha detallado con anterioridad, los elementos estresores externos influyen de manera directa en la generación de estrés percibido y por lo tanto en la posibilidad de padecer *burnout*. Sin embargo, existen ciertos elementos personales, sociales y comportamentales, tales como la autoeficacia y la autorregulación, que parecen influir directamente en la construcción del estrés.

Ambas se consideran variables personales mediadoras ya que en función de su desarrollo positivo o negativo servirán de propulsoras del estrés o, por el contrario, de amortiguadoras del mismo.

Partiendo del planteamiento realizado por Bandura (1977) sobre la relación entre pensamientos, acciones y emociones, las personas influyen sobre lo que ellas mismas perciben y hacen y, a su vez, sus cogniciones se ven reconstruidas por los efectos de sus acciones y por la acumulación de consecuencias observadas en los demás. Todo ello está relacionado con las expectativas que se tienen sobre los demás, influyendo además los prejuicios y estereotipos creados a lo largo del ciclo vital.

Por otro lado, Bandura considera que la creencia o grado de seguridad en sí mismo que tenga el sujeto sobre sus propias capacidades influirá de forma directa en el empeño y motivación de éste para conseguir sus propios objetivos y, por tanto, en la facilidad o dificultad en conseguirlos, además de influir en sus reacciones emocionales.

Desde este punto de vista, la *autoeficacia* funciona como mecanismo cognitivo mediador del impacto que puedan tener las condiciones ambientales o estresores externos sobre la conducta. Este concepto es definido por Bandura (1986) como “las opiniones o creencias que las personas tienen acerca de sus capacidades para organizar y llevar a cabo cursos de acción requeridos para conseguir tipos designados de ejecución” (p.391). La relación entre la autoeficacia y el estrés aparece ya en el análisis realizado por los autores Lazarus y Folkman (1984) como un proceso cognitivo complejo y de carácter evaluador relacionado con las diferentes formas de afrontar el estrés que tienen los individuos y la seguridad que tienen en ellos mismos a la hora de aplicar estrategias particulares y que funcionen.

Para lograr estrategias eficaces, los seres humanos deben acudir a la *autorregulación*, un concepto que se relaciona con las acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados que son planificados y adaptados de forma cíclica con la finalidad de conseguir objetivos personales (Zimmerman, 2005, p.14). De esta forma, la autorregulación se presenta como una competencia necesaria a la hora de anticipar consecuencias futuras, tomar decisiones y llevar a cabo planes sabiendo cuáles serán, en cierto modo, sus consecuencias. Según Hamama, Ronen y Rahay (2008), esta capacidad lleva a posponer las recompensas y se relaciona con las competencias tanto cognitivas como afectivas desarrolladas a lo largo de la vida de la persona.

Dentro de las nociones planteadas por Rotter (1966), se encuentra la idea de *locus de control interno*, definido como el grado en que las consecuencias de las conductas corresponden a factores personales o externos (Cano, Rodríguez, García y Antuña, 2005). Tomando las palabras de Woolfolk (2006), cuando las personas ubican su locus de control en sí mismos (locus de control interno), las expectativas que construyen sobre la tarea o las posibilidades de éxito se basan sobre sus propias capacidades, por lo tanto, asumen la tarea con mayor responsabilidad y un alto nivel de control, responsabilizándose de las consecuencias de sus acciones. Por el contrario, quienes sitúan el locus de control fuera de sí mismo (*locus de control externo*), desplazan la posibilidad del éxito o fracaso hacia factores externos o el azar, sin llegar a implicar sus propias capacidades en ello.

Tomando como base la investigación propuesta por Rotter, se han desarrollado diversos estudios en relación con la idea de locus de control y la docencia. Así, diversos autores como Armor et al. (1977), Guskey (1981), Rose y Medway (1981) o Friedman y Kass (2002), sostienen que la eficacia del profesorado estará determinada por sus capacidades personales para ejercer cierto control en sus acciones, refiriéndose al tipo de locus de control usado. Un docente con locus de control interno creará que el aprendizaje construido por los estudiantes está directamente relacionado con su forma de actuar profesionalmente y las estrategias que utilice, así como con los recursos metodológicos que desarrolle. Sin embargo, un profesor con locus de control externo, relacionará los resultados del aprendizaje a ciertos elementos que escapan de su control, como pueden ser la situación social o institucional, ciertas negligencias, las situaciones familiares, etc.

Sin embargo, el locus de control parece carecer de un impacto directo a la hora de predecir y mejorar los aspectos del funcionamiento en los contextos educativos. Pajares (citado en Bembenuitty, 2007) afirma que la atribución externa o interna de las acciones de las personas actúan como un factor de identificación pero no de predicción, a diferencia de la autoeficacia, que implica conocer que el ser humano es capaz de gestionar, regular y administrar sus esfuerzos, los recursos y las capacidades.

A lo largo de sus investigaciones, Bandura sostiene, como elemento determinante de la autoeficacia, la diferencia que debe darse entre las expectativas que presenta

el sujeto sobre su propia eficacia y las expectativas de los resultados que espera obtener, en tanto que las expectativas de resultados se corresponderían con la estimación de los resultados que el sujeto conseguirá tras la realización de la acción. Para el autor, los comportamientos llevados a cabo influyen de manera directa en los resultados obtenidos, los cuales dependen a su vez de la gestión de los propios recursos, por lo que la autoeficacia no se corresponde con una característica inalterable del ser humano, sino que puede cambiar. De esta manera, la autoeficacia se reconstruiría continuamente a partir de las experiencias sociales que la persona tiene en su día a día, los retos y triunfos e incluso los fracasos, ya que constituyen parte fundamental de su construcción.

Al experimentar experiencias de éxito, el sujeto fortalece las expectativas que tiene respecto a la situación que está viviendo, lo cual influye en la creación de un mejor autoconcepto en dicho ámbito. Por el contrario, los resultados negativos contribuyen a reducir la confianza en sí mismo y disminuir la autoeficacia percibida.

Los auto-mensajes generados a partir de las experiencias vividas con anterioridad tienen una gran influencia psicológica. Por tanto, una de las propuestas de la *Teoría de la Autoeficacia Social* es la preservación de pensamientos positivos con el fin de que sirvan de catalizadores de la autoeficacia percibida. Pero con ello no es suficiente ya que, según Bandura (1977), el sentimiento de autoeficacia puede llevarse a cabo a partir de cuatro fuentes:

- a. Las experiencias de dominio, entendidas como la principal fuente de autoeficacia percibida al tratarse de vivencias reales para el sujeto.
- b. Las experiencias vicarias, provenientes de las experiencias de terceros y que sirven de modelado para la propia conducta.
- c. La persuasión social, considerada como el conjunto de mensajes positivos que el sujeto incorpora del exterior, ya que son los que le comunican que tiene la capacidad de resolver la acción.
- d. Las experiencias afectivas, que constituyen estados emocionales y cognitivos tanto positivos como negativos que afectan a la autoeficacia percibida.

En ciertas profesiones como la docente, la autoeficacia percibida en el ámbito de la vida privada afecta al desempeño en ámbito laboral. Según Chacón (2006), el enfoque sociocognitivo resulta trascendental en el estudio del sentimiento de autoeficacia del profesor, dada la influencia del ámbito privado.

El nivel de autoeficacia personal influye en los niveles de realización y logro que tiene la persona ya que, al ser un elemento dinámico, afecta directamente a los resultados esperados y logrados (Pajares, 2006). En este sentido, según diversos autores (Zimmerman, 2000; Blanco, 2009), la autoeficacia se sustenta en cinco características: el dinamismo, su sentido cíclico, su multidimensionalidad, su especificidad y, por último, su permeabilidad, además de su carácter predictivo.

Por otra parte, algunas investigaciones como las de Klassen, Tze, Betts y Gordon (2011), muestran que los docentes con un nivel alto de confianza en sus propios conocimientos, capacidades, habilidades y competencias, desarrollan con mayor grado una práctica socioeducativa asertiva, enfocada en los logros y potencialidades de los estudiantes y, al mismo tiempo, adoptan un nivel de compromiso mayor.

Tomando como base lo expuesto hasta ahora, para muchos autores la autoeficacia percibida constituye el detonante de una adecuada práctica docente. Así, por ejemplo, Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) ponen el punto de mira en las capacidades de organización y ejecución del docente, imprescindibles para lograr el éxito en la enseñanza, mientras Ross y Bruce (2007) se centran en cómo la autoeficacia puede generar expectativas en los discentes promoviendo su aprendizaje.

A modo de resumen, se puede afirmar que, a la hora de llevar a cabo una buena práctica educativa como docente, no basta con disponer de una gran cantidad de conocimientos e información, sino que a ello debe unirse la obtención de una confianza total en la práctica profesional, así como la convicción y preocupación por obtener los elementos necesarios para poder llevar a cabo la tarea de la mejor forma posible. Todo ello no es tarea fácil y constituye un aprendizaje a lo largo de la experiencia educativa y vital. Y es que el docente deberá, en primer lugar, darse cuenta de aquellos aspectos a mejorar en cuanto a su faceta profesional pero sin descuidar aquellos aspectos personales que pueden estar condicionando su práctica laboral.

3.1.3 Herramientas de reducción del *burnout*

Los estudios realizados sobre el tratamiento del *burnout* suelen resultar “imprecisos, ambiguos y bastante contradictorios” (Polaino-Lorente, 1982, p.35.). Sin embargo, son numerosas las investigaciones centradas en las estrategias de afrontamiento, tanto a nivel individual como a nivel grupal.

Tomando como referencia el análisis realizado por Ortiz y Peña (2010), se expondrán ciertas técnicas o herramientas para reducir el *burnout* y, por consiguiente, el estrés. La aplicación efectiva de estas estrategias puede permitir la reducción de los sesgos cognitivos relacionados con las expectativas y prejuicios, tema central de nuestra investigación.

Entre los primeros autores que elaboraron un modelo de reducción del *burnout* se encuentra Paine (1982), que determinó cuatro pasos claves: la identificación del *burnout*, la prevención a través de la información y el afrontamiento, la mediación con el fin de conseguir reducir o invertir el desarrollo del síndrome y el restablecimiento, a partir de la aplicación de un diagnóstico y tratamiento de los trabajadores.

Por otra parte, Peiró, Ramos y González-Romá (1994, citado en Hombrados, 1997), clasificaron en tres niveles los programas de intervención destinados a la reducción del burnout: individual, organizacional e individuo-organización. Además, construyeron otra clasificación basada en el objeto de cambio, centrándose en los niveles denominados organizacional y social. Pues bien, nos serviremos de estas aproximaciones para abordar diferentes tipos de estrategias contra el burnout.

Estrategias individuales

Son estrategias de afrontamiento del estrés que se adquieren y mejoran de forma individual. Según Matteson e Ivancevich (1987), se centran en dos tipos de programas:

1. Programas dirigidos a la adquisición de herramientas instrumentales, centrados en la resolución de los conflictos tales como la adquisición de habilidades de solución de problemas, asertividad, organización, mejora de la comunicación, manejo del tiempo y habilidades sociales.

2. Programas destinados a estrategias de tipo paliativo, las cuales tienen como función la adquisición y mantenimiento de competencias de control de las emociones tales como la relajación, la expresión de la ira y hostilidad o el manejo de sentimientos de culpa.

Desde esta perspectiva, algunas de las estrategias aconsejadas pueden ser la formación continuada, el repaso de la organización personal, la planificación del ocio y tiempo libre, el descanso, la alimentación equilibrada y saludable, etc. Para ello, es muy importante la creación de objetivos claros, concisos y, sobre todo, alcanzables. En este sentido, la elaboración de pequeñas metas diarias resulta ser muy recomendable.

Por otra parte, Poter (1987) incide en la importancia que tiene el humor como herramienta para lograr el control de pensamientos y emociones. Además, otros autores como Ramos (1999) y Manassero y cols. (2003) aportan en sus distintas investigaciones ciertas técnicas o herramientas para el tratamiento personal del *burnout*, entre las que destacan:

1. Ejercicio físico (efecto tranquilizante y ansiolítico).
2. Técnicas de relajación.
3. *Biofeedback*, basado en estrategias de autocontrol voluntario de funciones corporales, tales como el ritmo cardiaco, la tensión muscular o la presión sanguínea.
4. Técnicas cognitivas, con el fin de que la persona evalúe aquellas problemáticas estresantes para que pueda afrontarlas con eficacia y control.
5. Inoculación del estrés, basado en técnicas paulatinas que ayudan al individuo a simular pequeñas situaciones de estrés y así poder hacerles frente.
6. Desensibilización sistemática, para que la persona pueda superar una situación de ansiedad específica.

Finalmente, si no se consigue avanzar, algunos autores recomiendan el tratamiento psicoterapéutico o farmacológico (Grau y cols., 1998).

Estrategias organizacionales y sociales

Las fuentes estresoras externas explican en gran medida el *burnout* que padece un sujeto. Resulta curioso que aquellas variables organizacionales propias

del entorno de trabajo sí hayan sido estudiadas mientras que aquellas variables relacionadas con la esfera organizacional que rodea la vida personal del individuo (ambiente familiar, de salud, etc.) no se han considerado tanto.

Aunque el estudio de las habilidades sociales está en alza, son pocas las investigaciones que las relacionan con el tratamiento del *burnout* (Grau, 1996). Sin embargo, existe un acuerdo general en que son imprescindibles a la hora de fomentar el apoyo social entre los individuos dentro de un grupo (Matterson e Ivancevich, 1997). De esta forma, la persona podrá ser más consciente de su entorno social y de aquellas personas que le apoyan, incluyendo el ámbito laboral (Ramos, 1999).

Según Manassero y Cols (2003), existe un avance en la intervención sobre las familias y grupos en los que el sujeto se desarrolla, pero hay que poner atención en que esta intervención no dificulte la situación, ya que todo cambio puede ser fuente potencial de estrés y, por tanto, debe implantarse con precisión, rigor y cuidado (Ramos, 1999).

3.2 Estrés y expectativas docentes

La forma de ser, sentir o incluso de pensar, lleva al ser humano a formar una perspectiva propia de su personalidad y expectativas sobre los que le rodean. La asociación es una característica inherente a nosotros. El ser humano tiende a asociar todo lo que le rodea, etiquetando los elementos con el fin de ayudar mentalmente a ordenar los pensamientos de la forma más eficiente posible. Así, por ejemplo, se asocia la forma de vestir de una persona con su rango social o incluso económico. Se trata de mecanismos mentales que facilitan el entendimiento de un mundo cada vez más complejo (Etxebeste, 2006).

Las expectativas son definidas por el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE) como “la esperanza de realizar o conseguir algo” o bien como “la posibilidad razonable de que algo suceda”. Pero más allá de estas definiciones genéricas, lo importante aquí son las expectativas que nos generamos y las que generamos hacia los demás, que pueden o no corresponderse con la realidad.

Según Miller (1982), estos pensamientos en numerosas ocasiones resultan erróneos por diversas cuestiones, siendo una de las más importantes el hecho de

estar vinculados con el *etnocentrismo*: la sobrevaloración del propio grupo y rechazo u hostilidad hacia exogrupos. Ashmore y Del Boca (1981) subrayan que incluir pensamientos diferenciadores puede servir como valor predictivo y que a nivel cultural permite organizar los grupos sociales, pero resultan un arma de doble filo, ya que probablemente sólo se utilicen para poner el punto de mira sobre rasgos generales obviando aquellos individuales y diferenciadores, que son los que hacen a las personas únicas dentro de la sociedad y de los grupos sociales en los que ésta se divide.

Cuando se posee una imagen construida de una persona o grupo social, existe una tendencia a comportarse con esa persona o grupo de tal manera que resulte fácil el cumplimiento de la expectativa. Así, el comportamiento de la persona puede provocar en la otra u otras una conducta que apoye o confirme dicha expectativa, formándose así los prejuicios o estereotipos. Cuando esto ocurre, el pensamiento se radicaliza más y, por tanto, el prejuicio se agrava, haciendo que surja, tal y como afirman Pérez-Grande, García del Dujo y Martín García (1999), un *feed-back automantenedor* que hace que se seleccione, interprete y recuerde mejor una información coincidente con el prejuicio, con lo que éste, observado con más detenimiento, se refuerza, filtra y fortalece.

Por otro lado, cuando la información resulta contraria a la creencia ésta tiende a reducirse. Según la Teoría de la Disonancia Cognitiva de Festinger (1957), cuando se produce una incongruencia de este tipo la persona se ve obligada a construir nuevas ideas para así reducir la tensión y conseguir que otras encajen entre sí, logrando una coherencia interna. Esto puede provocar un cambio a favor o en contra del prejuicio o estereotipo ya que, en cierta forma, puede hacer que el pensamiento pueda llegar a radicalizarse.

Por su parte, autores como Goleman (1997) subrayan que el pensamiento estereotipado que es repetido tiende a activar de una forma más sencilla el prejuicio. Además, Calvo Buerzas (1990), sostiene que el contacto con la persona o colectivo con el que se tiene el prejuicio no hará que éste se reduzca, sino que puede que se intensifique dependiendo de la interacción que la persona tenga con ellos.

Unido a todo lo expuesto anteriormente, se encuentra el concepto de *profecía autocumplida*, que explica el proceso por el que los individuos materializan las

expectativas. Robert Merton (1948) elabora su teoría basándose en lo que denominó el Teorema de Thomas, tomando de ejemplo a W. I. Thomas que señalaba: *“si los individuos definen las situaciones como reales, son reales en sus consecuencias”* (Merton, 1995; con cita en Thomas, 1928). Merton alude a un proceso en el que las creencias falsas sobre algo o alguien determinan el comportamiento tanto individual como grupal hacia la persona o grupo sobre la que se tiene la falsa creencia. En otras palabras, la Profecía Autocumplida (PA) constituye el proceso por el cual la expectativa de que un evento o suceso ocurrirá aumenta las posibilidades de que ocurra (Castillo, 2014).

Un claro ejemplo de aplicación de esta teoría puede verse en las aulas. Se tiene la creencia de que los alumnos más aventajados son los que se sientan en las primeras filas y, por el contrario, que los más rebeldes o menos aventajados toman asiento en las filas traseras. Esta suposición puede ser errónea, pero si el docente llega a creerlo puede desencadenar en él ciertas actitudes que propicien que los alumnos se terminen comportando como se espera que lo hagan. Esto se debe al sesgo por el que los humanos se basan en expectativas y estas, a su vez, influyen en comportamientos y actitudes de terceros (Robinson, 2009).

Es precisamente en el ámbito educativo donde se producen las primeras investigaciones sobre el fenómeno de las expectativas. En 1968, Rosenthal y Jacobson demostraron cómo las expectativas que el docente tiene sobre el alumnado inciden en los resultados finales de estos. En la investigación, se escogieron ciertos alumnos al azar. Los investigadores comunicaron a los docentes que los alumnos elegidos sacarían mejores notas al final del curso. Por el contrario, afirmaron que los demás alumnos no mejorarían su rendimiento. Una vez terminado el curso escolar, se pudo comprobar que aquellos alumnos de los que se esperaba más o se tenía unas mejores expectativas, habían tenido mejores notas en comparación con aquellos de los que no se esperaba tanto. En la realidad, ambos grupos tenían las mismas capacidades y limitaciones, sin embargo, al inducir a los profesores ciertas expectativas, éstas terminaron cumpliéndose.

A partir del experimento, los autores expusieron cuatro factores principales que habían incidido en la diferencia de trato de unos alumnos a otros: el clima, los inputs,

la oportunidad y el feed-back. En la *Figura 2* se muestran estos cuatro elementos propuestos por Jacobson y Rosental (1968).

Figura 2: Factores determinantes en la Profecía Autocumplida.



Fuente: Elaboración propia.

Con todo lo analizado hasta aquí, es lógico pensar que pudiera darse una relación entre las expectativas que los docentes crean sobre sus alumnos y el estrés sufrido o el *burnout*. Pues bien, ese es el punto de partida que nos ha llevado a realizar el presente trabajo de investigación que, entre otras cuestiones, también pretende someter a prueba si el género o la experiencia docente, es decir, los años dedicados

a la profesión, influyen en el *burnout* y en las expectativas generadas sobre los alumnos.

4. ESTUDIO EMPÍRICO

4.1 Objetivos

- Examinar el nivel de *burnout* en docentes de Educación Secundaria.
- Indagar en la percepción de los docentes sobre su profesión.
- Analizar si existe algún tipo de relación entre el desarrollo del *burnout* y variables como las expectativas docentes, el género o los años de experiencia.

4.2 Metodología

Teniendo en cuenta los objetivos del presente trabajo, realizamos una investigación de carácter descriptivo y sincrónico con una muestra de docentes de Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional de España. Para su desarrollo, utilizamos una metodología mixta capaz de combinar información cuantitativa y cualitativa que nos permitiera obtener datos diversos para su posterior análisis.

4.2.1 Procedimiento muestral

Para la recogida de información, con el fin de llegar al mayor número de docentes posible, realizamos un formulario con la aplicación *Google Drive*, la cual ofrece la posibilidad de crear cuestionarios con diversos tipos de respuestas a través de la opción *Google Forms*.

Una vez realizado el cuestionario, se pidió colaboración para su difusión a través del correo electrónico y de la aplicación *WhatsApp*. También aprovechamos la oportunidad que supuso el desarrollo de las prácticas externas de Máster en uno de los institutos con más personal docente de la provincia de Palencia. Aun así, la tasa de respuesta fue superior a la esperada.

4.2.2 Muestra

La muestra está compuesta por un total de 100 docentes de Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional de toda España (72% mujeres y 28% hombres). Se creyó oportuno elegir este tipo de profesionales al tratarse de un Trabajo Final del Máster del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Además, siendo la especialidad del máster la Intervención Sociocomunitaria, nos parecía interesante abordar un problema de índole psicosocial de enorme importancia para los docentes, como es el caso del *burnout*.

Los encuestados participaron en el estudio de manera voluntaria y fueron informados sobre la preservación de su anonimato y la confidencialidad de los datos obtenidos. Por otra parte, el muestreo fue probabilístico, de tipo aleatorio simple o azar simple.

4.2.3 Instrumentos

En relación con los instrumentos de recogida de información, se toma como referencia, en primer lugar, el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT) de Pedro Gil-Monte (2011). Dicho instrumento evalúa los niveles de síndrome de *burnout* (SQT) en el trabajo. Concretamente, evalúa emociones, cogniciones y actitudes de la persona en su ámbito laboral.

Cabe resaltar que existen dos versiones del CESQT. La versión principal se aplica a todos los trabajadores que realizan su actividad laboral en el ámbito social y, por tanto, tienen un contacto directo con personas, siendo este modelo el utilizado para nuestra investigación. En esta versión, los ítems y variables se distribuyen en función de las siguientes escalas:

1. Ilusión por el trabajo (It): área formada por 5 ítems que definen el deseo del individuo de poder conseguir ciertas metas laborales ya que suponen una fuente de satisfacción personal. La persona concibe el entorno laboral como motivante y le ayuda a conseguir las metas profesionales, siendo ésta una fuente de realización personal. Como los ítems que componen esta área se formulan de manera positiva, bajas puntuaciones en los mismos resaltan altos niveles de SQT.

2. Desgaste psíquico (Dp): escala formada por 4 ítems que se refieren al inicio del agotamiento físico y emocional surgidos del trato diario en el trabajo con personas que presentan diversas problemáticas.
3. Indolencia (In): 6 ítems que evalúan actitudes negativas de indiferencia y cinismo hacia los protagonistas de la intervención. Los profesionales que puntúan con altos niveles en ella muestran insensibilidad y no se pueden llegar a conmover con los problemas de las personas sobre las que intervienen. Estos ítems ayudarán en la investigación a conocer las expectativas que tienen los docentes de la muestra sobre sus alumnos.
4. Culpa (C): elaborada a partir de 5 ítems que ahonda en el surgimiento de sentimientos de culpa provenientes del comportamiento y las actitudes desarrolladas en el trabajo hacia las personas con las que se crean vínculos laborales.

Aparte de la puntuación en estas cuatro escalas, el CESQT ofrece una puntuación total de SQT, obtenida de las escalas de ilusión por el trabajo, desgaste psíquico e indolencia. Y es que los ítems relacionados con el sentimiento de culpa no atribuyen un valor significativo al cálculo de la puntuación total de SQT, ya que dicho área tiene como función principal permitir distinguir entre dos perfiles diferentes del síndrome: con niveles bajos de culpa y con niveles muy altos de sentimiento de culpa.

A esta parte cuantitativa del trabajo se le suma otra, de corte cualitativo, basada en las diferentes percepciones de los participantes sobre el desarrollo de su labor docente. Así, se elaboraron 5 preguntas de tipo abierto sobre su percepción general de la profesión, sus propias virtudes y defectos en el quehacer profesional o sobre el síndrome de *burnout*.

Además, también utilizamos una serie de variables sociodemográficas que sirven tanto de control como para enriquecer el análisis: experiencia laboral, tipo de profesión docente, nivel formativo en el que se imparte la acción educativa, situación laboral actual y provincia donde se ejerce la docencia.

En el Anexo 1 se puede observar íntegramente la batería de preguntas utilizada para la recogida de información.

4.2.4 Análisis

Para el análisis de los datos cuantitativos obtenidos con la escala CESQT de Gil-Monte, en primer lugar, se requiere diferenciar dos tipos de escalas:

(A) Resultante del promedio entre las siguientes subescalas:

- Ilusión por el trabajo (ítems 1, 5, 10, 15 y 19).
- Desgaste psíquico (ítems 8, 12, 17 y 18).
- Indolencia (ítems 2, 3, 6, 7, 11 y 14).

(B) Resultante del promedio en la subescala de Culpa (ítems 4, 9, 13, 16 y 20).

(A) se corresponde con los niveles promedio de *burnout* (SQT), mientras que (B) se corresponde con la subescala de culpa, en la que, como ya citamos, se diferencian dos tipos de perfiles: perfil 1, con bajos niveles de culpa, y perfil 2, con altos niveles de culpa.

A continuación, se presentan 3 tablas que ayudan a situarse para el análisis de datos: la *Tabla 2*, que presenta los niveles y perfiles de SQT; la *Tabla 3*, que hace referencia a los niveles promedio de culpa; y la *Tabla 4*, que recoge las diferentes puntuaciones promedio necesarias para definir el tipo de perfil de culpa.

Tabla 2: Niveles y perfiles de SQT

Muy bajo $(A) \leq P10$

Bajo $P10 < (A) \leq P33$

Medio $P33 < (A) \leq P66$

Alto $P66 < (A) \leq P9$

Fuente: Pedro Gil-Monte (2011)

Tabla 3: Puntuación promedio en la escala de culpa

Crítico	> P89
Alto	P67-P89
Medio	P34-P66
Bajo	P11-P33
Muy bajo	<P11

Fuente: Pedro Gil-Monte (2011)

Tabla 4: Puntuaciones promedio definitorias de los niveles de culpa

Perfil 1 (Bajos niveles de culpa)	(A) \geq P90
Perfil 2 (Altos niveles de culpa)	(A) \geq P90 & (B) \geq P90

Fuente: Pedro Gil-Monte (2011)

Para analizar los datos se barajó la posibilidad de utilizar el *Software SPSS*, muy utilizado en ciencias sociales para el manejo de datos estadísticos, pero la poca familiarización con él hizo que nos decantáramos por la plataforma *Excel*. Además, la aplicación *Google Drive* que utilizamos para crear el cuestionario general del estudio, también genera un documento de *Excel*, lo que facilitó la recopilación de información.

Por tanto, todos los datos fueron recogidos en un documento *Excel* para, mediante la introducción de diversos comandos, poder hallar las relaciones e informaciones de interés. Así, se procedió al conteo de las diferentes puntuaciones, calculando porcentajes en función del género, los años de experiencia, la ubicación geográfica, la situación laboral y el tipo de profesión docente. También se calcularon medias de cada una de las escalas del CESQT, teniendo en cuenta el género. Finalmente, se hallaron los valores promedios de las escalas (A) y de (B) del mismo cuestionario, haciendo una distinción por género, para ver si existe alguna relación entre nivel de *burnout*, perfil de culpa y género.

De forma complementaria al análisis de los datos cuantitativos, se realizó un análisis de contenido (Tójar, 2006) de las respuestas relacionadas con las preguntas abiertas de tipo cualitativo. Con el fin de poder recoger las respuestas de manera gráfica, se elaboraron diferentes nubes de palabras. En este caso, se introdujo el listado de conceptos correspondientes a cada pregunta en un generador de nubes de palabras, resultando una figura compuesta por todas ellas. Aquellas palabras que más se repiten se muestran en un mayor tamaño y viceversa. Decidimos hacer una nube de palabras general de las preguntas cualitativas seleccionadas y, posteriormente, una filtrada por género con el fin de poder ver las diferentes expectativas y valoraciones que tienen los componentes de la muestra en función de esa variable.

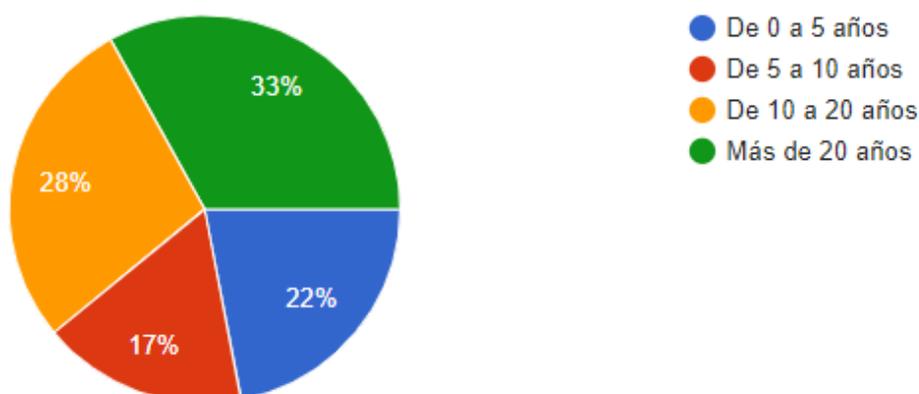
4.3 Resultados

En primer lugar, abordaremos algunos datos sociodemográficos de interés para el análisis. Como ya citamos, la mayoría de la muestra está compuesta por mujeres (72%), lo que podría constatar la feminización de la profesión. Sin embargo, este alto porcentaje también podría explicarse desde otras variables como, por ejemplo, el mayor nivel de participación por parte de las mujeres en distintas actividades como la que plantea este estudio. En todo caso, es un dato importante a tener en cuenta.

En general, los participantes tienen una amplia experiencia docente ya que, por ejemplo, el 61% tiene más de 10 años de experiencia. En el *Gráfico 1* se puede ver con detalle la distribución de la muestra en torno a esta variable.

Gráfico 1: *Experiencia docente*

100 respuestas

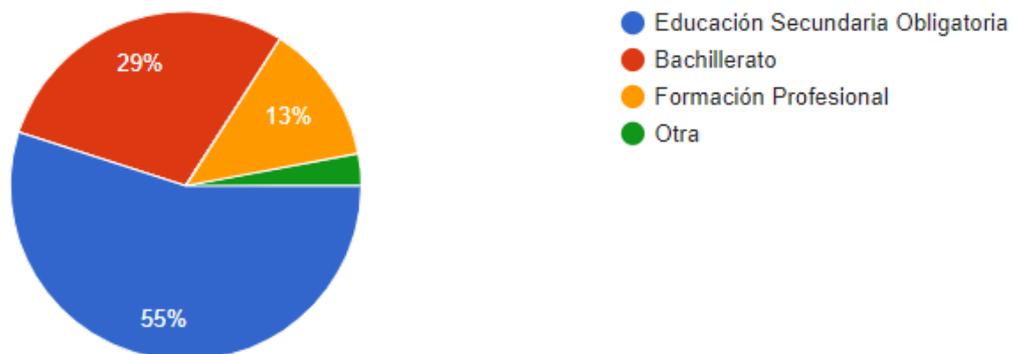


Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación *Google Drive*.

En cuanto al nivel formativo en el que se imparte docencia, como refleja el *Gráfico 2*, la mayoría de participantes lo hacen en Educación Secundaria Obligatoria (55%) y Bachillerato (29%).

Gráfico 2: Nivel formativo en el que se imparte docencia

100 respuestas

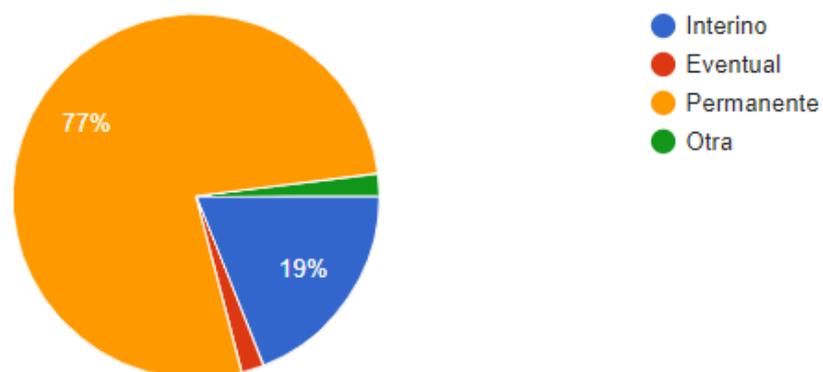


Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación *Google Drive*.

En lo que se refiere a la situación laboral, la mayor parte de la muestra goza de estabilidad: el 77% de los participantes son permanentes, el 19% interinos y sólo el 4% se encuentra en una situación de trabajo eventual o diferente (ver *Gráfico 3*).

Gráfico 3: Situación laboral

100 respuestas

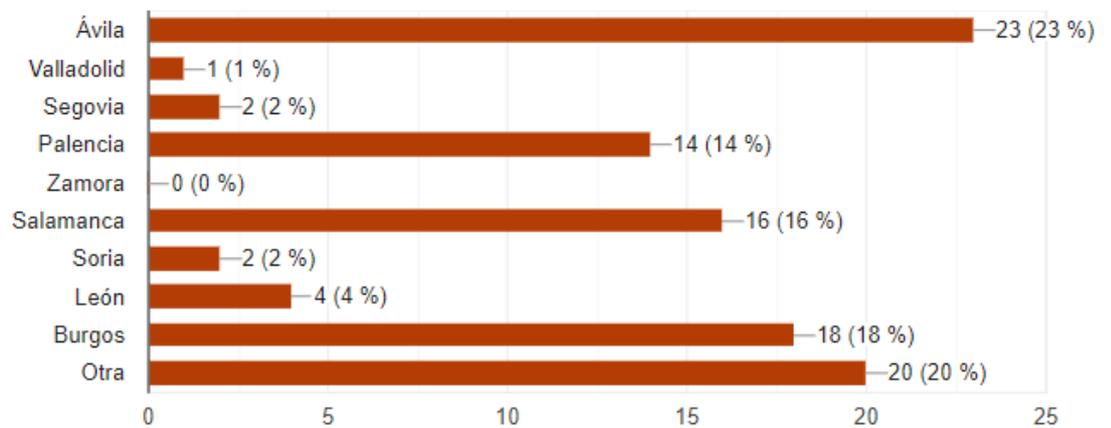


Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación *Google Drive*.

Geográficamente hablando, como se puede ver en el *Gráfico 4*, el 23% de la muestra ejerce la docencia en la provincia de Ávila, el 18% en Burgos, el 16% en Salamanca y el 14% en Palencia. Otras provincias de la Comunidad de Castilla y León han tenido menor representación. Por otra parte, un 20% de los participantes ejercen docencia fuera de esta comunidad.

Gráfico 4: *Provincia en la que se ejerce la docencia*

100 respuestas



Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación *Google Drive*.

Más allá de los datos sociodemográficos, hemos recogido datos de tipo cuantitativo a partir del cuestionario CESQT de Gil-Monte (2011), cuyas escalas, valores y tablas de referencia para el análisis, se han especificado con anterioridad.

Como se puede apreciar en la *Tabla 5*, tomando como referencia los valores propuestos por los creadores del instrumento, los niveles de *burnout* encontrados no son altos. Así, la puntuación total de la escala (A) es de 10,43, correspondiente al nivel bajo de *burnout* ($P10 < (A) \leq P33$) (ver *Tabla 2* de referencia).

Tabla 5: Puntuaciones generales y por escalas en el CESQT

General	Ilusión por el trabajo	Desgaste psíquico	Indolencia	Culpa
	16,51	8,07	6,73	5,70
TOTAL (A) 10,43				TOTAL (B) 5,70

Fuente: Elaboración propia.

La variable *ilusión por el trabajo* resulta ser la de mayor puntuación de entre las variables seleccionadas. Recordemos que como los ítems de esta subescala se formulan de forma positiva, bajas puntuaciones en los mismos significarían altos niveles de SQT. Así, se podría decir que esta variable no supone un riesgo alto de *burnout* para los participantes.

La variable *desgaste psíquico* sí que muestra una puntuación más preocupante y acorde con el resultado general de la escala (A). Y es que un número sustancial de participantes parece sufrir un desgaste psicológico importante debido a su trabajo, lo que podría provocar ciertos problemas como depresión, ansiedad, trastornos alimentarios, etc.

Por otro lado, la variable *indolencia*, que el autor relaciona con la presencia de actitudes negativas o de indiferencia hacia el alumnado, se puede decir que este dato puede llegar a preocupar ya que de él dependerán, en cierta parte, las expectativas que los docentes generan del alumnado.

Respecto a la variable *culpa*, resultante de la escala (B), se puede apreciar que la muestra general se corresponde con el Perfil 1, ya que los sentimientos de culpa por cuestiones relacionadas con el ambiente laboral son muy bajos (<P11), teniendo en cuenta los valores de referencia presentados en la *Tabla 3*.

Incorporando el género al análisis, las puntuaciones femeninas son más altas que las masculinas en *ilusión por el trabajo*, por lo que se podría afirmar que son las mujeres las que, en cierta forma, tienen una mayor motivación (ver *Tabla 6*).

Tabla 6. Puntuaciones por escalas en el CESQT según el género

	Ilusión por el trabajo	Desgaste psíquico	Indolencia	Culpa
Masculino	15,7	6,03	7,3	5,3
TOTAL (A) 9,68				TOTAL (B) 5,3
Femenino	17,3	10,4	6,1	6,1
TOTAL (A) 11,27				TOTAL (B) 6,1

Fuente: Elaboración propia.

Las puntuaciones de *desgaste psíquico* también son mayores entre las mujeres, superando en más de 2 puntos la media muestral, pudiéndose relacionar con ciertas consideraciones implícitas en la variable género.

Los datos de nuestra investigación arrojan cierta información en cuanto a los niveles de *indolencia*, especialmente en el género masculino, que nos alertan sobre las expectativas que pueden generar los docentes sobre sus alumnos en caso de padecer síntomas de *burnout*. La puntuación en los ítems relacionados con la subescala *indolencia* resultan mayores en los hombres (8,9) que en las mujeres (7,1) y lo mismo ocurre con los diferentes rangos de experiencia, por lo que se podría afirmar que la predisposición de los varones respecto a sus alumnos es ligeramente más negativa que la de las mujeres.

Tabla 7: Expectativas en el género femenino

Experiencia	2	3	6	7	11	14	TOTAL
0-5 años	0,7	0,8	1	0,6	2,1	1	6,2
5-10 años	1	0,9	0,6	1,8	1,8	1	7,1
10-20 años	0,7	1,1	1,4	0,1	1,4	0,7	5,4
+20 años	1,2	1,2	1	0,7	1,7	1,1	6,9

Tabla 8: *Expectativas en el género masculino*

Experiencia	2	3	6	7	11	14	TOTAL
0-5 años	0,9	1	1,3	0,3	2	1,5	7
5-10 años	0,5	0,9	1,8	0,9	2,5	2,3	8,9
10-20 años	1,4	1,4	1,6	0,4	2,2	1,2	8,2
+20 años	1,3	1	0,3	0,3	3,3	1,6	7,53

Esto podría estar relacionado con la menor motivación comentada anteriormente, que podría llevar a la generación de actitudes negativas e indiferentes ante el trabajo. Y es que estas actitudes, podrían derivar en la generación de unas expectativas negativas del alumnado, que repercutan en su aprendizaje y que se pueden apreciar en el sistema educativo reflejadas, en muchas ocasiones, en la desmotivación, la falta de interés e incluso en el absentismo escolar.

En cuanto al nivel de *culpa*, ambos géneros se posicionan en el Perfil 1 con niveles bajos de culpa, siendo mayor en las mujeres que distan casi un punto de la media. Este último dato podría relacionarse con el alto nivel de desgaste psíquico visto anteriormente.

Teniendo en cuenta las puntuaciones anteriores, podemos afirmar que, aunque el nivel de SQT de los participantes no es muy alto, sí que es mayor en las mujeres. Aunque el *burnout* no se manifieste en todas las variables que componen las áreas o escalas del CESQT, este dato tendería a confirmar una de las hipótesis de este estudio, a saber: el género, en detrimento de las mujeres, influye en la probabilidad de sufrir *burnout*.

Más allá de los datos cuantitativos, hemos analizado también otros datos de corte cualitativo para enriquecer el análisis. Partiendo de las preguntas abiertas, presentaremos algunos datos en forma de nubes de palabras, procedimiento ya comentado anteriormente.

En la Figura 4, que representa las respuestas al mismo ítem por parte exclusivamente del género masculino (por eso hay menos palabras), prácticamente sólo aparecen palabras positivas (pasión, evolución, ilusión...), salvo el caso de “difícil”, o el de “desafío” y “reto” que son más ambiguas. Así, parece que los participantes de género masculino tienen expectativas positivas sobre su profesión.

Figura 4. Profesión docente en una palabra (género masculino)



Fuente: Elaboración propia.

Las mujeres, por su parte, como muestra la Figura 5, responden con palabras mayoritariamente positivas (maravillosa, apasionante, motivadora, estimulante...) pero también con más palabras negativas que los hombres (desesperante, complicada, aburrida, infravalorada o desgaste). Sin embargo, no debe perderse de vista que el 72% de la muestra son mujeres y, por tanto, es lógico que aporten más respuestas tanto negativas como positivas. Por otra parte, vemos como esta nube carece, por ejemplo, de la palabra empatía, que sí que se encuentra tanto en la general como en la del género femenino. Esto puede verse reflejado en las expectativas generadas, ya que resultan conceptos estrechos.

Figura 5. Profesión docente en una palabra (género femenino)



Fuente: Elaboración propia.

La *Figura 6* se corresponde con el ítem “*Destaque una cualidad propia como docente*”. En esta nube, en la que, en principio, sólo pueden aparecer cuestiones positivas, destacan las palabras “*empatía*”, “*paciencia*”, “*resiliencia*” y “*justa*”. Tal y como hemos dicho en la nube anterior, la *empatía* se puede relacionar estrechamente con la generación de unas mejores expectativas por parte del género femenino. Esta *empatía* ayudará al docente a poder ponerse en el lugar del alumno, y poder apreciar mejor los propios fallos. Si esta cualidad no está desarrollada se podría caer en la *apatía* reflejada en los niveles de *indolencia* y de *poca preocupación* por el trabajo desempeñado.

Figura 7. Cualidades como docentes (género masculino)



Fuente: Elaboración propia.

“Paciencia” y “empatía” también son las palabras más repetidas por el género femenino, como se refleja en la *Figura 8*. Otro concepto muy repetido es el de “escucha”. Se puede apreciar la aparición de la palabra empatía anteriormente comentada. Parece ser que los docentes de género masculino si que se consideran a sí mismos empáticos, pero no lo consideran como una parte imprescindible o a resaltar de su acción educativa, como hemos podido apreciar en las anteriores nubes de palabras.

Por último, gracias a la segunda pregunta del Bloque 3: Cuestiones de tipo abierto (véase en Anexo 1), se pueden deducir ciertas visiones negativas que tienen los propios individuos sobre su estilo docente que pueden verse plasmadas en el trato hacia sus alumnos. Llama la atención que por ejemplo las respuestas más repetidas hayan sido “*aburrido*”, “*exigente*”, “*dura*”, “*anticuada*”, “*borde*” y “*laxo*”. Todas estas palabras hacen prever que estos individuos pueden no tener niveles de autorrealización altos, lo cual influye en sus niveles de motivación frente la tarea educativa y, en último término, en el *burnout*.

Además, llama la atención el desconocimiento del SQT entre los profesionales de la muestra. Un total de 30 personas afirman no saber lo que es el síndrome de *burnout*, llegando a ser 10 de ellos pertenecientes al rango de profesionales con más de 20 años de experiencia. Aunque el número no es muy alto, esto denota que el síndrome sigue siendo desconocido por muchos docentes.

4.4 Discusión

Teniendo en cuenta las limitaciones del estudio en cuanto a la muestra, el análisis de datos o la deseabilidad social¹, podemos intentar responder ahora a algunas de las hipótesis que nos formulábamos al inicio de la investigación.

En primer lugar, respecto a la posible influencia de la experiencia docente en las expectativas generadas, no se puede apreciar una relación directa, ya que teniendo en cuenta los ítems relacionados con la indolencia de la escala CESQT (*Tabla 7* de referencia), las mayores puntuaciones se presentan en docentes, tanto hombres como mujeres, cuya experiencia laboral se sitúa entre los 5 y los 10 años, sin haber, por tanto, ninguna relación lineal al respecto. La lógica puede llevar a pensar que, al contrario de los resultados del estudio, podrían ser los docentes con más experiencia laboral los que tuvieran una mayor predisposición a obtener mayores puntuaciones en la escala de indolencia. Sin embargo, los datos de nuestra investigación concuerdan con los resultados de otros estudios. Por ejemplo, según el Informe Cisneros IX (2006) y los autores Rodríguez Mantilla y Fernández Díaz (2010), son los

¹ Necesidad de aprobación social y aceptación que los individuos presentan. También se refiere a la creencia de los individuos de conseguirlas a partir de comportamientos apropiados y culturalmente aceptados. (Crowne y Marlowe, 1961).

profesores que cuentan con una experiencia de entre 5 y 10 años los que presentan niveles inferiores de realización, pudiendo deberse a no haber alcanzado aún el punto álgido de desarrollo como profesionales.

En cambio, estos estudios parecen no tener en cuenta la diferencia entre géneros, ya que afirman que son los profesores que cuentan con una experiencia de entre 10-20 años los que muestran un mayor nivel de realización. En nuestro estudio, se puede apreciar cómo en esta etapa experiencial son las mujeres las que también presentan mayores niveles de realización, al tener puntuaciones de indolencia bajas (5,4) respecto a los hombres (8,2). Es decir, parece que, independientemente de la experiencia laboral, los hombres tienen unas expectativas más bajas de sus alumnos que las mujeres.

Por otro lado, en cuanto a la influencia del género en el desarrollo del *SQT*, se puede afirmar que, aunque la muestra no presenta niveles muy altos de *burnout* según la escala CESQT, y el perfil de culpa de ambos géneros es el 1 (nivel de culpa bajo), sí que se distinguen niveles superiores de *burnout* en el género femenino, presentando una diferencia de casi dos puntos. Se debe tener en cuenta que, posiblemente, el nivel de *burnout* en la muestra esté infrarrepresentado, dado que es poco probable que una persona con altos niveles de *burnout* quiera participar en una investigación como esta, sobre todo teniendo en cuenta algunos de sus síntomas característicos como el agotamiento psicológico o el sentimiento de despersonalización.

Por otra parte, si desglosamos las variables de la escala CESQT, se pueden ver más diferencias en cuanto al género. En las puntuaciones relacionadas con la *ilusión por el trabajo*, observamos cómo estas son más bajas en el género masculino. Sin embargo, el *desgaste psíquico* y el nivel de *culpa* son mayores en mujeres. Todo ello, como ya comentamos, podría deberse a las mayores dificultades de conciliación laboral y familiar que tienen las mujeres, ya que siguen soportando una mayor carga en el hogar, o a las desigualdades sociales a las que todavía se enfrentan en el ámbito laboral.

De todos modos, el presente estudio, como ya adelantamos, tiene una serie de limitaciones que nos invitan a ser muy cautos con cualquier conclusión. Además, queda pendiente para investigaciones futuras el indagar en la posible influencia de

variables como la tipología de centro (público/privado/concertado) o el contexto educativo (rural/urbano) en los niveles de estrés y *burnout* de los docentes.

5. CONCLUSIONES

En el inicio del presente trabajo se marcaron diversos objetivos relacionados con el diseño de una investigación sobre el *burnout* en docentes y la posible influencia en su desarrollo de variables como la experiencia laboral o el género. Para poder hacer posible ese diseño, se analizaron investigaciones previas, muchas de las cuales se centraban en las características individuales del sujeto, obviando ciertas variables sociales y contextuales que pueden incidir en el *burnout*.

Los datos de nuestra investigación arrojan un nivel bajo de SQT en los participantes, así como un nivel bajo de culpa. Sin embargo, hemos encontrado ciertos datos, como los niveles de indolencia, especialmente en el género masculino, que nos alertan sobre las expectativas que pueden generar los docentes sobre sus alumnos en caso de padecer síntomas de *burnout*. Estos niveles de indolencia, influyen en la creación de bajas expectativas sobre los alumnos y puede traer consigo diferentes problemáticas como la falta de motivación del alumnado por la tarea educativa, o en un caso más extremo el abandono escolar derivado del desinterés proyectado por parte de los docentes.

Además, nos hemos encontrado un desconocimiento del síndrome por parte de un número considerable de participantes de la muestra. Esto puede hacer que sea más complicada su erradicación ya que, al no saber de él, no se pueden llevar a cabo acciones para su prevención. Solo con un mayor y mejor conocimiento de los riesgos psicosociales a los que se puede hacer frente se conseguirá reducir el número de personas que sufren estos tipos de dolencias.

No hay que olvidar que son, fundamentalmente, factores sociales y contextuales como los problemas de horarios, las dificultades de conciliación laboral-familiar, la precariedad laboral, etc., los que hacen que los docentes desarrollen actitudes pesimistas hacia su trabajo y puedan derivar en estrés y *burnout*. Sin embargo, es necesario recordar que, al contrario de lo presupuesto, el nivel de *burnout* resulta ser mayor en docentes con poca experiencia laboral, por lo que las acciones empleadas para la erradicación de este tipo de dolencias deberían hacerse desde la prevención y un posible tratamiento del estrés a lo largo de toda la experiencia docente. Estas acciones deben llevarse a cabo con el fin de mejorar sus capacidades y habilidades de afrontamiento.

Muchos profesores parecen no tener adquiridas las habilidades necesarias para el control de las emociones, la resolución de los conflictos o la mediación, basadas en el respeto, la aceptación, la tolerancia y la propia regulación emocional. Esta última, sólo podrá llevarse a cabo si los educadores son conocedores de sus propios sentimientos y emociones, por lo que deberán conocer cuáles son y cómo afectan a la construcción de su personalidad.

La última fase de la intervención se debe basar en la delimitación de metas alcanzables y reales. Para su puesta en marcha, se puede realizar una investigación de recursos de la comunidad que puedan ayudar en esta fase más específica. Por ejemplo, si se delimita como meta el desarrollo de un taller de resolución de conflictos y mediación, se puede observar qué recursos existen en la comunidad que puedan llevar su acción al centro educativo. Así, por una parte, los docentes conocerán recursos de la comunidad a los que poder acudir, y además se convierte en una acción de desarrollo comunitario.

Gracias a estudios como el presente, se puede observar la importancia que tienen los diversos factores sociales que rodean a la persona en su día a día. Una vez más, también queda patente que el tratamiento de la educación emocional sigue siendo una tarea pendiente, sobre todo en profesiones de contacto directo con personas. Las emociones están inmersas en nuestra vida desde que nacemos, pero nadie nos enseña cómo gestionarlas.

Sólo un mejor conocimiento de aquellas situaciones que dificultan la tarea educativa y que, pueden desencadenar en problemas tan graves como el *burnout* que analizamos en este trabajo, propiciará que dicha tarea se lleve a cabo de una mejor manera y que los profesionales disfruten de su quehacer diario.

La motivación, el autoconocimiento y la innovación son las bases de la tarea educativa, por lo que deben ser cultivados para que puedan dar sus frutos.

Lo que es el maestro, es más importante que lo que enseña.

Karl A. Menninger

BIBLIOGRAFÍA

- Armor, D., Conry-Oseguera, P., King, N., McDonnell, L., y Pascal, A. (1976). *Analysis of the school preferred. Reading programs in selected Los Angeles minority schools*. Santa Mónica, EE UU: The Rand Corporation.
- Ashmore, R.D y Del Boca, F.K. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. En Hamilton, D.L (ed.). *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bellman, S., Forster, N., Still, L. y Cooper C.L. (2003). Gender differences in the use of social support as a moderator of occupational stress. *Stress Med*, 19(1), 45-58.
- Beehr T.A., Farmer S.J., Glazer S., Gudanowski D.M. y Nair V.N. (2003). The enigma of social support and occupational stress: source congruence and gender role effects. *J Occup Health Psychol*, 8(3), 220-231.
- Bembenutty, H. (2007). The last word: an interview with Frank Pajares: god, the devil, William James, the Little Prince, and self-efficacy. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 660-678. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/PajaresInterview2007.pdf>
- Blanco, A. (2009). El modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera: revisión de más de una década de investigación empírica. *Revista de Educación*, 350, 423-445. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_18.pdf
- Brannon, L. y Feist, J. (2001). *Definición y medición del estrés*. Psicología de la salud. Madrid: Thompson Learning.
- Calvo Buezas, T. (1990). *Los racistas son los otros*. Madrid: Popular
- Cano, A. (2002). *La naturaleza del estrés*. Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés. Extraído de http://www.ucm.es/info/seas/estres_lab/index.htm.
- Cano, F. J., Rodríguez, L., García, J., y Antuña, M. A. (2005). *Introducción a la psicología de la personalidad aplicada a las ciencias de la educación*. Sevilla, ES: Eduforma.
- Cassidy, T. (1999). *Stress, cognition and health*. London: Routledge.
- Castillo, R. (2014). *El efecto Pigmalión. ¿Hasta qué punto determina nuestro futuro la visión que los demás tienen de nosotros?* Trabajo de grado, Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Pontificia Comillas, Madrid.

- Catalina, C., Corrales, M.V., Cortés, J.A., y Gelpi. (2008). Las diferencias de género en el nivel de exposición a riesgos psicosociales entre trabajadores/as de la Comunidad Autónoma de Madrid. Resultados preliminares del Plan de Investigación del Estrés Laboral de Ibermutuamur. *EduPaykhé* 7, 185-200.
- Chacón, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica* 15, 44-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968869.pdf>
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Etxebeste, J. (2006). *Cuestión de confianza. Más allá de la inteligencia emocional*. Madrid.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Instituto de Estudios Políticos.
- Friedman, I., y Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 1(6), 675-686. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6)
- Gil-Monte, Pedro. (2011). *CESQT. Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo*. Manual. TEA Ediciones.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- González J. y Lobato, J. (1988). *El malestar de los enseñantes, problemas de salud en el País Vasco*, En: Villa, A. (Coed.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Congreso Mundial Vasco. Madrid: Ed. Narcea.
- González, E.L. & Gutiérrez, R.E. (2006). La carga de trabajo mental como factor de riesgo de estrés en trabajadores de la industria electrónica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(002): 259-270.
- González-Morales, M.G., Peiró, J.M., Rodríguez, I. y Greenglass, E.R. (2006). Coping and stress in organizations: the role of gender in work stress. *International Journal of Stress Management*, 13 (2), 228-248.
- Greene, G. (1961). *A Burnt-Out case*. Canadá: William Heinemann.
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic in successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 44-51. doi: 10.1177/002248718103200310
- Hamama, L., Ronen, T., & Rahav, G. (2008). Self-Control, Self-Efficacy, Role Overload, and Stress Responses among Siblings of Children with Can-cer. *Health & Social Work*, 33, 121-132.
- Hallman, T., Burell, G., Setterlind, S., Odén, A. y Lisspers J. (2001). Psychosocial risk factors for coronary heart disease, their importance compared with other risk factors and gender differences in sensitivity. *J Cardiovasc Risk*, 8(1), 39-49.
- Holmlund-Rytkönen, M. & Strandvik, T. (2005). Stress in business relationships. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 20(1): 12-22.

- Hombrados, M.I. (1997): *Estrés y Salud*. Valencia: Promolibro.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., y Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychological Re-view*, 23(1), 21-43. doi: 10.1007/s10648-010-9141-8.
- Kundera, M. (1984). *La insoportable levedad del ser*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Landsbergis, P.A., Schmall, P.L., Belkic, K.L., Baker, D., Shchwartz, J.E., & Pickering, T.G. (2003). The workplace and cardiovascular disease: Relevance and potential role for occupational health psychology. En J. Campbell & L.E. Tetrick (Eds), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 265-287). Washington, DC.: American Psychological Association.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer-Verlag.
- Manassero, M.A., Vázquez, A., Ferrer, V.A., Fornés, J. & Fernández, M.C. (1995). *Relaciones entre atribución causal y nivel de estrés en la enseñanza*. En M.T Vega y M.C Tabernero, (Comp.), *Psicología Social de la Educación y de la Cultura, Ocio, Deporte y Turismo*. Salamanca: Eudema
- Martinez, A. (2010). *El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión*. *Vivat Academia*, 112, 1-39.
- Marlow, D., & Crowne, D. P. (1961). Social desirability and response to perceived situational demands. *Journal of Consulting Psychology*, 25(2), 109–115.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1981) The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- MATTESON, M.T. e IVANCEVICH, J.M. (1987): *Controlling Work Stress: Effective resource and Management Strategies*. San Francisco, CA: Jossey- Bass
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Meier, S. (1984). *Toward a theory of burnout*, en McReynolds, J. (Comp): *Advances in psychology assessment*. San Francisco: Jossey. Bass; 4.
- Melillo, A. (2002). Sobre la necesidad de especificar un nuevo pilar de la resiliencia. In Melillo, A., Suárez-Ojeda, N. & Rodríguez, D. (Ed.), *Resiliencia y subjetividad: Los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193-210.
- Otero-López, J.M. (dir.), Santiago, M.J. y otros. (2006). *Estrés laboral y burnout en profesores de Enseñanza Secundaria*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill.
- PAINE, W.S. (1982): "Overview: Burnout stress syndromes and the 1980s", en W.S. PAINE (Ed.), *Job stress and burnout: research theory and intervention perspectives* (pp.11-29). Beverly Hills, CA: Sage

- Pajares, F. (2006). *Self-efficacy during childhood and adolescence*. En F. Pajares, y T. Ur-dan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, EE UU: IAP. Recuperado de https://sites.education.uky.edu/motivation/files/2013/08/18464-Self-Efficacy_During_Childhood_and_Adolescence-Implications_for_Teachers_and_Parents.pdf
- Perez-Grande, M., García del Dujo, A., y Martín García, A. (1999). Prejuicios, estereotipos y otras profecías autocumplidoras, Un reto para la educación intercultural. *Pedagogía social: Revista Interuniversitaria*. N°3, págs. 125-146.
- Pines, A. (1993). *Burnout An Existencial Perspective*, en Schaufeli, W.B., Maslach, C. & Marek, T. (Eds.). *Professional burnout: recent developments in theory and research* (pp. 31-51). London: Taylor & Francis.
- Polaino-Lorente, A. (1982). El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. *Revista Española de Pedagogía*, 157, 17-44.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martinez Roca.
- Radi, S., Lang, T., Lauwers-Cancès, V., Diène, E., Chatellier, G., Larabi, L. y De Gau-demaris, R. IHPAF group. (2005). Job constraints and arterial hypertension: different effects in men and women: the IHPAF II case control study. *Occup Environ Med*, 62(10), 711-7.
- Ramos, F. (1999): *El Síndrome de Burnout*. Madrid: Klinik, S.L
- Rice, P. (1999). *Stress and health*. USA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Robinson, K. (2009). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Editorial Conecta. Madrid.
- Rodríguez, J. (1995). *Estrés psicosocial y su afrontamiento*. Psicología Social de la Salud.
- Rose, J. S., y Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74(3), 185-190.
- Ross, J., y Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: re-sults of randomized field trial. *Journal of Educational Research* 101(1), 50-60. doi: 10.3200/JOER.101.1.50-60
- Rotter, J. B. (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. *Psychological Monographs*, 80(609), 1-28. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/161c/b7ac92d7571042bb11ebdaaa1175be8079f8.pdf>.
- Roxburgh, S. (1998). *Gender differences in the effect of job stressors on alcohol consumption*. *Addict Behav*, 23(1), 101-7.
- Salanova, M. (2003). *Burnout en profesores de enseñanza secundaria: un estudio longitudinal*. En Martínez, I., Salanova, M., Llorens, S., García, M., Grau, R. & Cifre, E. (Eds.). *La enseñanza y el burnout: ¿una simbiosis irreversible?* Castellón: Colección Psyque.

- Stenlund, T., Ahlgren, C., Lindahl, B., Burell, G., Knutsson, A., Stegmayr, B. y Bir-gander, L.S. (2007). Patients with burnout in relation to gender and a general population. *Scand J Public Health*, 35(5), 516-23
- Torkelson, E. y Muhonen T. *The role of gender and job level in coping with occupational stress*. *Work Stress*, 18(3), 267-27
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. Recuperado de http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf
- Unesco (2021). Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?. Recuperado de https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educacio%CC%81n-superior_12-03-21.pdf
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson-Educación.
- Zimmerman, B. J. (2005). *Attaining self-regulation. A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.

ANEXOS

ANEXO 1: INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Con el presente cuestionario queremos conocer su opinión sobre diferentes cuestiones relacionadas con la profesión docente. El fin último del cuestionario es la recogida de datos para su análisis y discusión en el marco de un Trabajo de Fin de Máster en Formación del Profesorado.

El cuestionario se compone de tres partes: una primera con datos de tipo demográfico relevantes para la investigación, una segunda con preguntas de tipo cuantitativo y una tercera parte con preguntas abiertas.

Por favor, conteste de manera sincera ya que es totalmente anónimo. Su realización le llevará un tiempo aproximado de 5 min.

Muchas gracias de antemano.

BLOQUE 1: DATOS DEMOGRÁFICOS

1. Género

- Mujer
- Hombre
- Otro

2. Experiencia laboral

- De 0 a 5 años
- De 5 a 10 años
- De 10 a 20 años
- Más de 20 años

3. Tipo de profesión docente

- Educación Secundaria Obligatoria

Bachillerato

- Formación Profesional
- Otra

4. Situación laboral

- Interino
- Eventual
- Permanente
- Otra

5. Provincia en la que ejerce la docencia

- Ávila
- Valladolid
- Segovia
- Palencia
- Zamora
- Salamanca
- Soria
- León
- Burgos
- Otra

BLOQUE 2: CUESTIONES CUANTITATIVAS

Por favor, en las siguientes cuestiones marque su grado de conformismo o inconformismo con la pregunta planteada siendo:

0=Nunca; 1=Raramente, algunas veces al año; 2= A veces, algunas veces al mes; 3=Frecuentemente, algunas veces por semana; 4= Muy frecuentemente, todos los días.

1.Mi trabajo me supone un reto estimulante	0_1_2_3_4
2. No me apetece atender a algunos alumnos	0_1_2_3_4
3. Creo que muchos alumnos son insoportables	0_1_2_3_4
4. Me preocupa el trato que he dado a algunas personas en el trabajo	0_1_2_3_4
5.Veo mi trabajo como una fuente de realización personal	0_1_2_3_4
6.Creo que los familiares de los alumnos son molestos	0_1_2_3_4
7.Pienso que trato con diferencia a algunos alumnos	0_1_2_3_4
8.Pienso que estoy saturado/a por el trabajo	0_1_2_3_4
9.Me siento culpable por alguna de mis actitudes en el trabajo	0_1_2_3_4
10.Pienso que mi trabajo me aporta cosas positivas	0_1_2_3_4

11. Me apetece ser irónico/a con algunos alumnos	0_1_2_3_4
12. Me siento agobiado/a por el trabajo	0_1_2_3_4
13. Tengo remordimientos por algunos de mis comportamientos en el trabajo	0_1_2_3_4
14. Etiqueto o clasifico a los alumnos según su comportamiento	0_1_2_3_4
15. Mi trabajo me resulta gratificante	0_1_2_3_4
16. Pienso que debería pedir disculpas a alguien por mi comportamiento	0_1_2_3_4
17. Me siento cansado/a físicamente en el trabajo	0_1_2_3_4
18. Me siento desgastado/a emocionalmente	0_1_2_3_4
19. Me siento ilusionado/a por mi trabajo	0_1_2_3_4
20. Me siento mal por algunas cosas que he dicho en mi trabajo	0_1_2_3_4

- Culpa
- Ilusión por el trabajo
- Desgaste psíquico
- Indolencia

BLOQUE 3: CUESTIONES DE TIPO ABIERTO

Por favor responda con sinceridad a las siguientes preguntas que se le plantean.

1. Describa en una palabra su profesión

2. ¿Qué cree que piensan sus alumnos sobre su estilo docente?

3. Destaque una cualidad propia como docente

4. Destaque un defecto propio como docente

5. ¿Sabría explicar lo que es el Síndrome de Burnout? Si es así defínalo brevemente a continuación.

Muchas gracias por su colaboración.