



**LOS CAMBIOS LEGISLATIVOS EN EDUCACIÓN Y OTROS
FACTORES QUE INCIDEN EN LA APARICIÓN DEL
BURNOUT EN LOS DOCENTES DE SECUNDARIA**

Titulación: Pedagogía

Autora: Ana María García Corrales

Tutor: Jose Manuel Lavié Martínez

Modalidad: Investigación en el ámbito de educación

Resumen: El presente estudio se centra en los factores que inciden en el Burnout en los docentes de enseñanza secundaria. La población de estudio se ha compuesto de 22 docentes del Castillo de Matrera. Se ha realizado una investigación mixta, ya que se han recogido datos cualitativos mediante un cuestionario y cuantitativos mediante entrevistas. En el análisis descriptivo de la primera parte del cuestionario, vemos que los ítems positivos son realizados con más frecuencia que los negativos. Con los resultados del análisis descriptivo de la segunda parte del cuestionario hemos podido observar que los factores individuales, en las relaciones sociales y en las condiciones de trabajo afectan a los participantes superando una media de 3'23 en el 78% de los ítems. Por último, en las entrevistas sobre los cambios de leyes, se ha podido ver que estos cambios les afecta de manera negativa, aunque se cumplan las medidas de estas nuevas leyes. Se comparan y discuten estos resultados con otros estudios.

Palabras claves: burnout, secundaria, síntomas, factores, ley.

Abstrac: The present study focuses on the factors that affect Burnout in secondary school teachers. The study population consisted of 22 teachers from Castillo de Matrera. A mixed research approach was conducted, as qualitative data was collected through a questionnaire and quantitative data through interviews. In the descriptive analysis of the first part of the questionnaire, we see that positive items are performed more frequently than negative ones. With the results of the descriptive analysis of the second part of the questionnaire, we have been able to observe that individual factors, social relationships, and working conditions affect participants, surpassing an average of 3.23 in 78% of the items. Finally, in the interviews about changes in laws, it has been observed that these changes negatively affect them, even if the measures of these new laws are followed. These results are compared and discussed with other studies.

Key words: burnout, secondary, symptoms, factors, law.

ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	4
2.- MARCO TEÓRICO.....	6
2.1.- Síndrome del agotamiento profesional o “ <i>Burnout</i> ”.....	6
2.2.- Teorías explicativas del burnout.....	7
2.3.- Factores desencadenantes	8
2.4.- Síntomas del <i>burnout</i>	9
2.5.- Métodos para detectar burnout.....	10
2.6.- Incidencia en secundaria.....	11
2.7.- Etapa de Educación Secundaria.....	11
2.7.1.- Antecedentes	11
2.7.2.- Las leyes educativas en secundaria.....	12
3.- OBJETIVOS	14
4.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	14
4.1. Planteamiento del problema.....	14
4.2.- Muestra	15
4.3.- Instrumentos y procedimientos de recogida de datos	16
5.- ANÁLISIS DE RESULTADOS	17
5.1.- Proceso para el análisis de datos.....	17
5.2.- Análisis descriptivo.....	17
5.3. Análisis interpretativo	23
6.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	25
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	29
ANEXOS	31
Anexo 1: Cuestionario.....	31
Anexo 2: Transcripciones de entrevistas.....	31
Anexo 3: Género	38
Anexo 4: Experiencia laboral.....	38
Anexo 5: Gráfico de barras MBI.....	39
Anexo 6: Gráfico de barras Factores.....	39

1.- INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El síndrome del docente quemado, o burnout, es un trastorno afectivo ligado con el ámbito profesional, pero, a su vez, con el estrés asociado a este y su forma de vida. La bibliografía científica relaciona este síndrome con un alto grado de estrés del docente, afecta a personas de todas las edades y profesiones, y puede ser especialmente común en aquellas que trabajan en profesiones de alta presión, como la medicina, la educación y la atención al cliente. Este síndrome, según Saborío e Hidalgo (2015), fue declarado por la Organización Mundial de la Salud en el año 2000 “como un factor de riesgo laboral por su capacidad para afectar la calidad de vida, salud mental e incluso hasta poner en riesgo la vida” (p. 2).

La primera vez que se conceptualizó esta patología lo hizo Freudenberg, quien se dio cuenta que sus compañeros de trabajo, llevados más de 10 años en el puesto, se veían más cansados y menos enérgicos, con menor empatía hacia los padres y madres y con ansiedad, depresión, entre otros (Saborío e Hidalgo, 2015).

En este estudio se ha tomado una muestra de un contexto específico, es decir, un caso único no extrapolable, con el objetivo de conocer los principales factores que son relevantes para los docentes de secundaria para poder llegar a padecer el síndrome de burnout. Es algo que suele pasar desapercibido, pero muy notorio cuando nos hacen conocimiento de ello. El burnout puede manifestarse de diversas maneras, como sentimientos de cansancio extremo, falta de motivación y apatía hacia el trabajo, dificultades para concentrarse y problemas de sueño. Si no se trata, el burnout puede tener efectos graves en la salud física y mental, así como en la vida personal y profesional de las personas. Los principales factores que son notorios para este síndrome son los factores en las relaciones sociales, los factores individuales y los factores en las condiciones de trabajo.

El estudio que se realizó sobre este síndrome por Saborío e Hidalgo (2015) lo dividió en cuatro niveles siendo estos un nivel leve, donde sufren, por ejemplo, de cansancio; moderado, sufriendo de negativismo y desconfianza; grave con ausentismo y aversión; extremo, donde puede llegar hasta al suicidio. Es importante reconocer los síntomas del burnout y tomar medidas para prevenirlo o tratarlo antes de que se convierta en un problema grave

Desde mi punto de vista, el burnout es un problema común en el ámbito laboral, especialmente en profesiones que implican una gran carga emocional, como la docencia. Los docentes de secundaria, en particular, enfrentan una serie de desafíos únicos que pueden contribuir al desarrollo del burnout. Este puede tener efectos graves en su bienestar emocional, mental y físico, así como en la calidad de la educación que brindan a los estudiantes.

Si caemos en la cuenta, la enseñanza en secundaria puede ser especialmente exigente debido a la gran cantidad de alumnos y el amplio rango de habilidades y necesidades individuales que deben ser atendidas. Además, los docentes pueden enfrentar una mayor presión para cumplir con los estándares académicos y sociales, lidiar con problemas de disciplina en el aula y trabajar en un entorno a menudo desafiante. Por ello, es importante que los educadores y los administradores escolares reconozcan los signos del burnout y tomen medidas para prevenirlo y tratarlo para mantener a los docentes saludables y comprometidos en su trabajo.

Antes de llegar a este síndrome podemos pasar por varias fases que nos llevarían a padecer este. La primera de ellas es la fase entusiasmo, donde, debido a nuestra gran energía nos creamos expectativas son poco realistas y nos involucramos de manera desmedida. La segunda fase es la de estancamiento, donde al ver que las expectativas creadas no han dado su fruto y empiezan a sentir frustración por ello, por lo que creen que todo esfuerzo no es válido para desarrollar su labor. Después tenemos la fase de frustración, aquí el docente piensa que su esfuerzo es en vano y no tiene sentido, creándonos una actitud agresiva y ansiosa. La fase de apatía nos hace desarrollar actitudes perjudiciales dejando de lado nuestras tareas y, como bien dice su nombre, apatía. Por último, se daría el principio del desarrollo del Síndrome de Burnout donde este desgaste emocional y cognitivo va creciendo.

Estas fases no se cumplen en todos los individuos, es decir, no todas las personas deben sufrir cada fase para llegar al burnout, puede que no lleguen a pasar por las cuatro fases anteriores a este síndrome. Es por esto por lo que denota gran importancia la prevención y el conocimiento de todos y cada uno de estos aspectos que he mencionado para saber cómo sobrellevar nuestro caso en particular.

2.- MARCO TEÓRICO

Para abordar este proyecto, se han enumerado los puntos más relevantes para el conocimiento de este síndrome, además de, asociarlo a la etapa de educación secundaria. Para ello se van a tratar algunos apartados como: las diferentes definiciones del síndrome de Burnout; los factores desencadenantes; los principales síntomas de este síndrome; las incidencias en secundaria; los cambios de leyes educativas en secundaria, entre otros.

2.1.- Síndrome del agotamiento profesional o “*Burnout*”

El burnout o síndrome del agotamiento profesional se da debido a una respuesta extensa en el tiempo frente a estresores externos, los cuales son interpersonales crónicos en su vida laboral (Maslach, 2009). Según Schaufeli y Enzmann (1998; como se citó en Llopis, 2019) este es un trastorno psicosocial y lo definen como “Un estado mental persistente, negativo y relacionado con el trabajo, en individuos “normales”, caracterizado principalmente por agotamiento, acompañado por malestar psicológico, sensación de baja competencia, disminución de la motivación, y el desarrollo de actitudes disfuncionales en el trabajo” (p. 9).

Muchos otros autores definen el *burnout* como “Un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal que puede aparecer en personas que trabajan con gente de alguna forma” (Maslach y Jackson, 1981; como se citó en Llopis, 2019, p. 9). Además, Maslach (1993; como se citó en Maslach, 2009) delimita este síndrome en tres dimensiones siendo estas el agotamiento extenuante, el sentimiento de cinismo y el desapego por el trabajo.

En cuanto a la primera dimensión propuesta por Maslach (2009), la del agotamiento extenuante, se hace referencia al “componente del estrés individual básico del burnout” (p. 37). Cuando un docente se muestra en esta dimensión, este se siente sobre exigido y vacío en cuanto a los recursos afectivos y físicos. Esto provoca gran carencia de energía a la hora de hacer frente a las problemáticas que puedan surgirles, así como causando agotamiento y conflicto consigo mismos en la ocupación (Maslach, 2009).

La dimensión del cinismo hace referencia al “componente del contexto interpersonal del burnout” (Maslach, 2009, p. 37), es decir, la existencia de respuestas negativas, excesiva apatía e insensibilidad ante ciertos estímulos en el trabajo. Cuando un docente está emocionalmente agotado de manera excesiva, este tiende a tener gran desapego y puede derivar en la deshumanización como consecuencia de ello. Esto lleva al docente a ejercer su labor de manera mínima, es decir, sigue llevando a cabo su trabajo, pero su desempeño disminuye (Maslach, 2009).

Por último, la dimensión de la ineficacia representa “el componente de autoevaluación del burnout” (Maslach, 2009, p. 37) donde el docente se siente incompetente y con carencia de logro, es decir, su autoeficacia es baja y se intensifica debido a la falta de recursos en el trabajo y de apoyo social. Esto puede hacer en los docentes que se sientan desubicados en su profesión llegando a tener una consideración negativa propia y de los demás (Maslach, 2009).

2.2.- Teorías explicativas del burnout

Existen diversos modelos y teorías para explicar este fenómeno que es el *burnout*. Diferentes autores hablan de este síndrome refiriéndose a distintas variables de estudio entre ellos Gil-Monte (1997; como se citó en Sánchez, 2013), Aris (2009; como se citó en Sánchez, 2013), Lóngas (2010; como se citó en Sánchez, 2013), Bakker y Demerouti (2013; como se citó en Llopis, 2019) y Gil-Monte, Peiró y Valcarcel (1995; como se citó en Sánchez, 2019).

De este modo podemos hablar de 4 teorías gracias a estos investigadores:

1. Teorías sociocognitivas del yo (Cherniss, 1993; Harrison, 1983; Pines. 1993; Thompson, Page y Cooper, 1993; Bandura, 2001; como se citó en Sánchez, 2013). Se centran en el individuo que lo experimenta. “Estos autores manifiestan que las cogniciones se modifican por los efectos y las consecuencias observadas” (Sánchez, 2013, p. 78). Además, la autoconfianza, junto con el autoconcepto y la autoeficacia son fundamentales en este modelo (Bandura, 2001; como se citó en Sánchez, 2013). Destacando el modelo de competencia social de Harrison (1983; como se citó en Sánchez, 2013) el cual se centra en las barreras o apoyo que obtienen los profesionales,

- haciendo que estas aumenten o disminuyan la competencia profesional (Sánchez, 2013).
2. Teorías del intercambio social (Buunk y Schaulefi, 1993; Hobfoll y Freddy, 1993; como se citó en Sánchez, 2013). Estas teorías se centran en la relación entre el individuo y los sujetos con las que trabaja. Se plantea que cuando un individuo, en este caso el profesional, da más de lo que recibe, puede generarle un malestar incitando a la aparición del *burnout* (Sánchez, 2013).
 3. Teorías organizacionales (Golembiewski et al., 1983; Cox et al., 1993; Winnubst, 1993; como se citó en Sánchez, 2013). En estos modelos el centro de estudio es la “estructura organizativa del centro de trabajo. Una mala estructura organizativa puede provocar problemas a la hora de afrontar el burnout” (Sánchez, 2013, p. 79). Por lo tanto, Golembiewski et al. (1983) da gran peso al rol de la persona y a su ambigüedad ya que esto es lo que puede provocar que aparezca el síndrome de burnout.
 4. Teoría de demandas y recursos laborales (Bakker y Demerouti, 2013; como se citó en Llopis, 2019). En esta teoría se describen dos líneas de actuación donde la primera “afirma que todas las profesiones tienen sus propios factores de riesgo y que estos son afines al estrés laboral y a la motivación, y la segunda asegura que son los procesos subyacentes los que desempeñan un papel fundamental en relación con las demandas y recursos laborales” (Llopis, 2019, p. 10).

Por lo tanto, hay multitud de situaciones por las que puede aparecer este síndrome del malestar docente y de las cuales se deben analizar para ver los factores detonantes de este analizando así los síntomas que se padecen.

2.3.- Factores desencadenantes

El principio del síndrome del agotamiento profesional se establece en el entorno laboral y a las condiciones en las que esté el sujeto sometidas en el trabajo, pero no solo afecta en el trabajo, sino también en la vida personal. Hasta la fecha no se ha descubierto un factor específico que detone este síndrome. Sin embargo, se pueden clasificar los distintos factores que pueden llegar a ocasionarlo en personales o individuales, laborales y sociales (Castro et al., 2016).

Haciendo referencia a la categoría de factores personales, Edelwich y Brodsky (1980; como se citó en Castro et al., 2016) dicen que “las mujeres jóvenes y solteras son proclives a sufrir este síndrome” (p. 6). Por otro lado, en relación con los factores laborales, las largas jornadas de trabajo son un factor que afecta a las personas a desencadenar este síndrome y, sin embargo, los individuos que poseen gran experiencia laboral y con gran autonomía no son proclives a padecerlo (Castro et al., 2016). En cuanto al punto de vista social de cada individuo, se tiene en cuenta las habilidades sociales de las que se dispone, ya que mientras más capacitado de estas estén, menos propenso a desarrollar *burnout* (Castro et al., 2016).

2.4.- Síntomas del *burnout*

Cuando se da más de uno de los factores anteriormente mencionados, aparecen los primeros síntomas. Estos síntomas se han ido estudiando y tienen relación directa con este síndrome del agotamiento profesional, sin embargo, se debe tener en cuenta que no siempre existe una relación directa entre padecer este síndrome y estos síntomas, para ello debería tenerse en cuenta el contexto por el que surge el *burnout* y su desarrollo (Gil-monte, 2015; como se citó en Llopis, 2019).

Ahora bien, estos síntomas se clasifican en los siguientes (Gil-monte, 2015; como se citó en Llopis, 2019):

- Síntomas cognitivos: “sentirse contrariado, sentir que no valoran tu trabajo, percibirse incapaz para realizar las tareas, pensar que no puedes abarcarlo todo, pensar que trabajas mal, falta de control, verlo todo mal y todo se hace una montaña” (p. 12).
- Síntomas afectivo-emocionales: “nerviosismo, irritabilidad y mal humor, disgusto y enfado, frustración, agresividad, desencanto, aburrimiento, agobio, tristeza y depresión, desgaste emocional, angustia y sentimientos de culpa” (p. 12).
- Síntomas actitudinales: falta de ganas de frente al trabajo, apatía, imprudencia, inflexibilidad, desasosiego, evaluar negativamente, actitud fría, no aguantar a los estudiantes, culpar al resto, entre otros.
- Otros síntomas: además de los síntomas anteriormente mencionados pueden darse otros como los conductuales, donde el individuo se aísla, no quiere colaborar, responde mal al resto de personas y situaciones, tiene enfrentamientos, entre otros.

Cabe destacar, según Castro et al. (2016) que no existe un método totalmente definido para diagnosticar este síndrome, ya que, a pesar de haber desarrollado tantos cuestionarios de autoevaluación, no se ha podido llegar a “a un consenso con respecto a la definición específica del síndrome y, por lo tanto, tampoco se tiene una postura sobre si estos cuestionarios son capaces de medir el trastorno o de diferenciarlo de otros desórdenes” (p. 6).

2.5.- Métodos para detectar burnout

A pesar de la postura de Castro et al. (2016) mencionada anteriormente, a lo largo de los años, científicos como Emener i Luck, que crearon el primer test llamado “Emener-Luck Burnout Scale” para detectar el Burnout en 1980; Cooper et alter, “Occupational stress inventory” en 1988; o Schaufeli, Leiter, Maslach i Jackson, “MBI-General Survey (MBI-GS)” en 1996; han creado, modificado y mejorado test para detectar el Síndrome del agotamiento profesional o Burnout.

La Tabla 1 muestra los cuestionarios más importantes para evaluar el burnout, haciéndonos ver el año de su publicación, el nombre de la prueba y el autor/es.

Tabla 1. Cuestionarios más importantes para evaluar el burnout.

Año	Prueba	Autor
1980	Emener-Luck Burnout Scale	Emener i Luck
1980	Staff Burnout Scale for Health Professionals (SBS-HP)	Jones
1981	Maslach Burnout Inventory (MBI)	Maslach
1981	Tedium Scale (TS) o (BM)	Pines, Aronson i Kafry
1982	Teacher Stress Inventory	Petegrew i Wolf
1983	Perceptual Job Burnout Inventory (PJIB)	Ford, Murphy i Edward
1984	Meier Burnout Assessment (MBA)	Meier
1984	Teacher Attitude Scale (TAS)	Farber
1984	The Gillespie-Numeroff Burnout Inventory (GNBI)	Gillespie i Numeroff
1985	Burnout Scale	Kremer i Hofman
1985	Matriz Interpersonal del Yo Profesional del Enseñante (MISPE)	Abraham
1985	Stress profile for Teachers	Klas, Kendall y Kennedy
1986	Burnout Index (BI)	Shirom i Oliver
1986	Educators Survey (MBI form Ed)	Maslach, Jacson i Schwab
1987	Energy Depletion Index	Garden
1987	Escalas de evaluación del estrés, satisfacción laboral y apoyo social	Reig i Caruana
1988	Occupational stress inventory	Cooper et alter
1988	Teacher Burnout Questionnaire	Hock
1988	Teacher Stress Inventory	Schutz i Long
1989	Quality of Teacher Work Life Survey	Pelsma et alter
1990	The Nurse Stress Checklist	Benoliel et alter
1990	Matthews Burnout Scale for employees (MBSE)	Matthews
1991	Work Related Strain Inventory (WRSI)	Revicki et alter
1992	Escala para la evaluación del burnout	García
1992	Shirom-Melamed Burnout Questionnaire (SMBQ)	Melamed, Kushnir i Shirom
1993	Cuestionario de Burnout del Profesorado (CPB-R)	Moreno i Oliver
1993	Holland Burnout Assessment Survey	Holland i Michael
1994	Rome Burnout Inventory	Venturi, Dell'Erba i Rizzo
1995	Cuestionario sobre el estrés en el lugar de trabajo	Kompier i Levi
1995	Escala de Burnout de Directores de Colegios	Friedman
1996	MBI-General Survey (MBI-GS)	Schaufeli, Leiter, Maslach i Jackson
1997	Cuestionario Breve del Burnout (CBB)	Moreno i Oliver
2000	Cuestionario de desgaste profesional en enfermería (CDPE)	Moreno, Garrosa i González
2001	OLBI- Oldenburg Burnout Inventory	Demeurouti et alter

Fuente: Sánchez, 2013

2.6.- Incidencia en secundaria

Desde la perspectiva de Fuentes et al. (1997; como se citó en León, 2011), el síndrome es más común entre los profesores de secundaria que entre los de primaria. Esto se puede deber a que los estudiantes de esta etapa de adolescencia requieren más atención y, además, pueden presentar mayores conductas disruptivas frente a los docentes (León, 2011). Además, al ser un mayor número de matriculados en sus aulas, hace que el desconocimiento de la situación individual de cada chico/a sea mayor que en otra etapa educativa; se hace más difícil prestar atención a cada uno de ellos y a sus necesidades, esto puede hacer que la frustración sea mayor (León, 2011).

Por otro lado, Sevilla y Villanueva (2002; como se citó en León, 2011) dicen que “la formación académica de los docentes de secundaria no coincide con las expectativas reales de su responsabilidad, es decir, la labor del docente implica mucho más que poseer el conocimiento de un área en particular, sino que acorde a la realidad actual debe ser psicólogo, sociólogo, madre o padre, médico o enfermero, sexólogo, entre muchas otras necesidades presentes en el proceso de dar respuesta a esta gran cantidad de requerimientos” (p. 181).

Todo lo mencionado contribuye a la aparición del síndrome y, junto a lo anterior, nos hace reflexionar sobre lo que se debe brindar en la educación secundaria proporcionándoles una formación básica y formarles de manera personal para poder continuar sus estudios en un futuro o integrarse a la vida laboral (León, 2011). Es por esto, por lo que el riesgo de padecer burnout en los docentes de secundaria puede reflejarse en esta enseñanza.

2.7.- Etapa de Educación Secundaria

2.7.1.- Antecedentes

“Todo el mundo sabe hoy lo que es la enseñanza primaria y todo el mundo sabe también lo que es la enseñanza superior. Lo que se ignora es la naturaleza de la enseñanza secundaria. Unos dicen que es la preparación para la vida, otros que es la transmisión de la cultura general;

para algunos es una continuación de la escuela primaria mientras que para otros es la antecámara de la Universidad” (Asegurado y Marrodán, 2021, p. 83). Estas palabras fueron dichas por Eduardo Vicenti en 1901, de las cuales podemos concluir la problemática que ha habido desde su nacimiento en la Educación Secundaria (Asegurado y Marrodán, 2021).

Esta etapa, en educación, ha sufrido grandes cambios desde el siglo XIX y continúan hasta hoy, como indica Puelles Benítez (2011; como se citó en Asegurado y Marrodán, 2021), “el político citado habló en esa misma sesión de 41 reformas, contadas desde 1857, con la aprobación de la Ley Moyano, hasta 1901” (p. 84).

2.7.2.- Las leyes educativas en secundaria

En la actualidad podemos considerar que existen siete leyes orgánicas reguladoras en materia educativa, aplicables a nivel estatal y autonómicas.

- **LODE** – Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, del Derecho a la Educación
- **LOU** – Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades
- **LOCFP** – Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las calificaciones y de la formación profesional
- **LOE** – Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación
- **LOMCE** – Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, de mejora de la calidad de la educación
- **LOMLOE** - Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- **Real Decreto 217/2022**, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

La LOU (2001) es la ley que regula el régimen universitario de España. La LOCFP (2002) regula aspectos no universitarios relacionados con la FP, competencias y cualificaciones profesionales. En cuanto a regulación de la estructura y organización del sistema educativo está la LOE (2006). La LOMCE (2013) modifica artículos de la LOE, junto a la LOMLOE (2020), y algunos aspectos de la LODE. Por último, el Real Decreto 217/2022, el cual modifica la LOE,

introduce cambios en Educación Secundaria Obligatoria definiendo el currículo, objetivos, metodologías, contenidos, entre otras.

Centrándonos en las leyes más recientes, las cuales son la LOE, la LOMCE y la LOMLOE, ordenadas por año de publicación. Podemos ver que la Ley Orgánica 3/2020 toma como punto de partida la LOE, estableciendo nuevos cambios, dejando de lado la legislación aplicada en la LOMCE.

Esta Ley Orgánica 8/2013 tenía discrepancias en cuanto a la LOMLOE, de ahí que se produjese una rotura entre estas dos. La LOMCE diferenciaba entre asignaturas troncales, específicas y de libre elección; proporcionaba diferentes trayectorias para los estudiantes de la ESO para obtener el título; se abandonó el modelo tradicional del currículo, entre otros. Por esto, la LOMLOE quiere revertir estos cambios.

La LOMLOE incluye el derecho a la infancia, la igualdad de género, la garantía de éxito en la educación, el desarrollo sostenible y el cambio digital, entre otros. Con respecto a Educación Secundaria Obligatoria se quiere fomentar la educación para la salud, la afectivo-sexual, la igualdad de género, la formación estética, el respeto y la cooperación. Para los estudiantes de 4º de la ESO se les proporciona orientación futura. Se recuperan los programas de diversificación curricular y pruebas de diagnóstico para los de 2º curso.

Por último, el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, establece cambios nuevamente en la ESO, esta normativa será aplicada este 2023 en los cursos de 1º y 3º, no obstante, los cursos de 2º y 4º siguen el currículo de la LOMCE. Esta ley no contiene cambios en cuanto a estructura, pero sí en contenidos o, ahora llamados, “saberes básicos”, y los objetivos conocidos ahora como “competencias específicas”. Es decir, se han modificado los nombres con los que referirse a cada área del currículo. Además, se añaden elementos ideológicos como la ideología de género o la diversidad afectivo-sexual. Se ha introducido un “Perfil de salida” que sería el alumno. Los objetivos no se establecen por asignaturas, si no por etapa educativa.

Algunos aspectos relevantes de este decreto son: la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje; centrarse en el desarrollo de las competencias; correspondencia de los centros en desarrollar el currículo de las diferentes etapas y ciclos; recuperación de los programas de diversificación curricular (mencionado anteriormente); mejora en la capacitación de estructurar las situaciones de aprendizaje; evaluación; atención diferenciada individual y autonomía de los centros, entre otros.

Observamos un avance en cuanto a la aplicación de estos aspectos en la Educación Secundaria Obligatoria, continuando con algunos aspectos relevantes de leyes anteriores y modificando muchos otros, como los objetivos o competencias, mencionados anteriormente.

3.- OBJETIVOS

Este proyecto tiene como finalidad profundizar en la temática del burnout a través de la lectura de bibliografía relevante y del testimonio de docentes en activo, así como generar pensamiento crítico sobre este síndrome.

El objetivo general de esta investigación es conocer los principales factores que son relevantes para los docentes de secundaria para poder llegar a padecer el síndrome de burnout. Así mismo, se delimitarán una serie de objetivos específicos que se tratarán en esta investigación.

- Determinar cómo afectan los cambios legislativos en educación en los docentes de secundaria en el burnout.
- Definir qué tipo de factores afectan en mayor medida al burnout en docentes de secundaria.

4.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Planteamiento del problema

Esta investigación se basa e en una metodología de investigación mixta ya que se utilizarán la recogida de datos cualitativos y cuantitativos. Esta tiene como propósito principal detectar los factores asociados al desarrollo del Síndrome de Burnout en los docentes de Educación Secundaria del centro público I.E.S. Castillo de Matrera, en Villamartín, Cádiz. Este

centro consta de los niveles de la ESO, Bachiller, FP Básica y FP de grado medio, por lo que en dimensiones es amplio y tiene el espacio necesario para prestar servicios a todos los matriculados en cada uno de estos niveles. Además, el claustro de la etapa a estudiar (ESO) consta de 50 docentes.

Esto se debe a que la plantilla docente de dicho centro se ha visto desbordada con los inmensos cambios legislativos que están sufriendo y, además, es una etapa en la que los estudiantes adolescentes, los cuales requieren de mayor atención como dijo León (2011). Por lo tanto, este y otros factores pueden llegar a desencadenar este síndrome sin saber que lo padecen, es por ello por lo que se hace hincapié en conocer la visión de estos docentes de secundaria.

4.2.- Muestra

La población seleccionada para esta investigación corresponde a los docentes de secundaria del IES Castillo de matrera, nivel del que se compone 50 docentes en su claustro y de los cuales han sido seleccionados al azar 22, siendo el 44% del total, distribuidos entre hombres y mujeres de entre 3 años de experiencia hasta más de 10 años de experiencia en este sector de la Educación Secundaria. Con esta muestra se quiere llegar a determinar qué factores pueden ser los desencadenantes del síndrome del agotamiento profesional en esta etapa educativa, pudiendo profundizar en algunos ítems más llamativos en su análisis.

Teniendo en cuenta que la muestra en la que basamos este estudio se centra en un contexto determinado o caso único, los resultados de este estudio no pueden ser extrapolables a otros contextos, es decir, no es representativo para la totalidad de los casos, institutos o docentes en cuestión.

4.3.- Instrumentos y procedimientos de recogida de datos

Para la recogida de datos se elaboró un cuestionario en Google Forms ([Anexo 1](#)) difundido mediante Gmail. En esta encuesta, se recogen las direcciones de correo electrónico de los participantes, siendo totalmente confidenciales sus respuestas fuera del uso de este en el ámbito académico. Esta encuesta se divide en tres partes:

1.- Maslach Burnout Inventory (MBI)

Esta parte está formada por 22 ítems sobre cómo pueden sentirse los docentes frente a ciertas afirmaciones en relación con su puesto de trabajo. Su función, realmente, es identificar el cansancio profesional, sin embargo, en esta investigación se utiliza para definir qué ítems son los más significativos a la hora de desempeñar la docencia en secundaria, es por ello por lo que no se analiza participante a participante, si no todas las respuestas de un mismo ítem para concluir su media y desviación típica y, así, sucesivamente.

En este se recogen respuestas con frecuencia del 1 al 6, donde 1 es pocas veces al año; 2 es una vez al mes o menos; 3 significa unas pocas veces al mes; 4 una vez a la semana; 5 pocas veces a la semana; y 6 todos los días.

2.- Cuestiones de elaboración propia

Esta parte consta de 9 ítems los cuales son factores significativos para un puesto de trabajo en la enseñanza. Estos factores son de tipo social, individual, de condiciones de trabajo y de organización educativa. Su finalidad es concretar qué factores desencadenan mayor malestar al desempeñar la docencia en secundaria.

En este se recogen respuestas con frecuencia del 1 al 6 donde 1 es nada; 2 es poco; 3 significa algo; 4 mucho; 5 bastante; y 6 demasiado. No se analiza de manera individual los participantes, sino los ítems.

3.- Pregunta abierta

Por último, se ha recogido la opinión libre de cada participante sobre qué factor no nombrado anteriormente le gustaría destacar de los que puedan incidir en la manera

de desarrollar su labor. No se ven limitados para responder de forma clara y personal al poder proporcionar una respuesta, si así lo quisiera, totalmente libre.

Por otro lado, una vez respondidos los cuestionarios se pasa a entrevistar ([Anexo 2](#)) de manera presencial o telemática a 3 de los participantes de los cuales en la pregunta haya querido destacar algún otro factor o no. Esta pregunta abierta da pie a poder profundizar en los temas más llamativos y destacados para ellos.

5.- ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1.- Proceso para el análisis de datos

El tratamiento estadístico de los datos se llevó a cabo mediante el programa informático IBM SPSS Statistics 25, donde se introdujeron las respuestas de los distintos participantes, recogidas en el cuestionario de Google Form ([Anexo 1](#)), y se calculó, para efectuar luego el análisis estadístico descriptivo, la media y la desviación típica de cada ítem.

5.2.- Análisis descriptivo

Los participantes de esta investigación son un total de 22 (N=22) y su distribución es de un 72'7% de mujeres y un 27'3% de hombres ([Anexo 3](#)). Además, la experiencia laboral de estos se mueve desde los 3 hasta más de 10 años, sin haber nadie con menos de 3 años de experiencia por lo que se reparten entre un 18'2% de 3 a 5 años; 27'3% de 6 a 10 años; y un 54'5% más de 10 años ([Anexo 4](#)).

Con estos datos podemos concretar que la mayoría de los individuos que han contribuido en este proyecto son mujeres y, la mayoría, más de 10 años de experiencia.

Maslach Burnout Inventory

Como se ha mencionado anteriormente, esta parte del cuestionario está formada por 22 ítems elaborados por Christina Maslach y Susan Jackson en 1981. Para el análisis de estos

se estudia la media y la desviación típica de cada uno de ellos ([Tabla 2](#)). Cada ítem debía responderse con una sola respuesta del 1 al 6 ([Anexo 5](#)).

Podemos destacar el ítem 1 “Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo”, podemos observar que la media de respuesta es de 3’5, entre el valor 3 y 4, variando entre 1 y 6 las respuestas (1: 5, 2: 2, 3: 5, 4: 1, 5: 4), con una desviación típica de 1’871 siendo este valor alto por la gran dispersión de respuestas. Los participantes se han movido por la mayoría de las respuestas ([Anexo 5](#)), encontrándonos con un 45’5% de respuestas donde se sienten agotados una vez a la semana o más, frente a un 54’5% de respuestas donde máximo se sienten así unas pocas veces al mes.

A diferencia del ítem anterior, encontramos en el ítem 5 “Siento que estoy tratando a algunos estudiantes como si fueran objetos impersonales” la mayoría de las respuestas (1: 15, 2: 3, 3: 0, 4: 3, 5: 1, 6: 0) en el 1 (pocas veces al año o menos; [Anexo 5](#)) con un total de 15 individuos siendo esto el 68’2% del total, Podemos observar gran positividad en esta respuesta, ya que solo el 18’2% han votado superior a 4 en esta cuestión, pensando en que sus estudiantes no son objetos impersonales. Esta respuesta consta de una media de 1’73 y una desviación típica muy baja de 1’209.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos del cuestionario MBI

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
[Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo]	22	1	6	3,50	1,871
[Cuando termino mi jornada de trabajo me siento vacío]	22	1	5	2,14	1,521
[Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigado]	22	1	6	2,68	1,701
[Siento que puedo entender fácilmente a los estudiantes]	22	1	6	4,86	1,490
[Siento que estoy tratando a algunos estudiantes como si fueran objetos impersonales]	22	1	5	1,73	1,279
[Siento que trabajar todo el día con la gente me cansa]	22	1	6	2,82	1,763

[Siento que trato con mucha eficacia los problemas de mis estudiantes]	22	1	6	4,27	1,316
[Siento que mi trabajo me está desgastando]	22	1	6	3,82	1,868
[Siento que estoy influyendo positivamente en la vida de otras personas a través de mi trabajo]	22	2	6	4,50	1,300
[Siento que me he hecho más duro con la gente]	22	1	6	3,86	1,699
[Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente]	22	1	6	3,00	1,877
[Me siento con mucha energía en mi trabajo]	22	1	6	4,27	1,316
[Me siento frustrado en mi trabajo]	22	1	6	3,05	1,495
[Siento que estoy desanimado en mi trabajo]	22	1	6	3,14	1,670
[Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a mis estudiantes]	22	1	5	1,55	1,101
[Siento que trabajar en contacto directo con la gente me cansa]	22	1	6	2,68	1,460
[Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis estudiantes]	22	3	6	4,59	1,221
[Me siento motivado después de haber trabajado íntimamente con mis estudiantes]	22	2	6	4,50	1,336
[Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo]	22	2	6	4,55	1,299
[Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades]	22	1	6	3,09	1,823
[Siento que en mi trabajo los problemas emocionales son tratados de forma adecuada]	22	1	5	2,41	1,260

[Me parece que los estudiantes me culpan de alguno de sus problemas]	22	1	5	2,05	1,362
N válido (por lista)	22				

Fuente: elaboración propia

Cabe destacar de estas cuestiones que la mayoría de los participantes se han decantado por responder de manera positiva las afirmaciones como “Siento que trato con mucha eficacia los problemas de mis estudiantes”, es decir, se han decantado por respuestas altas y de mayor frecuencia (del 4 al 6) en cuestiones que les motiva en su puesto de trabajo; frente a otras cuestiones como “Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a mis estudiantes” donde han optado por la respuesta de menor frecuencia (1), en la mayoría de los casos.

Factores

En cuanto al apartado de factores ([Tabla 3](#)) dentro del cuestionario encontramos gran variación de respuestas con respecto a cómo les afecta cada factor al desarrollo de su puesto de trabajo. En el ítem 1 “Ocupación poco estimulante” vemos que las respuestas se mueven entre el 1 y el 6, siendo la media 2’41 y la desviación típica de 1’681. Sin embargo, la mayoría de las respuestas se sitúan en el 1 (nada) con un 45’5% de respuestas en este ítem y siguiéndole la 3 (algo) con un 18’18% ([Anexo 6](#)).

Por otro lado, el ítem “Carga emocional excesiva”, a pesar de moverse también entre todas las frecuencias, destacan los valores del 4 al 6 (mucho a demasiado; [Anexo 6](#)), con una media de 4’5 y una desviación típica de 1’626. Las respuestas entre estos tres valores equivalen al 77’28% de las participaciones al cuestionario. Por lo tanto, podemos concluir que este factor equivalente a la carga emocional excesiva es muy relevante para los docentes a la hora de ejercer su labor.

En cuanto a los factores en las relaciones sociales, como “Trato con familias conflictivas de los estudiantes”, vemos como la media es 3’55 y su desviación típica es de

1'819. Podemos ver que al 59'1% les afecta en gran medida este trato desfavorable con las familias, así como la repercusión de este en sus estudiantes.

Sobre los factores de las condiciones de trabajo, como la “Falta de correspondencia entre los objetivos y los resultados de los estudiantes”, obtenemos una media de 4'18 y una desviación típica de 1'296. Los participantes creen de gran importancia este tipo de factores, viendo que no obtenemos ninguna respuesta en el 1 (nada) y el 72'73% de respuestas se mueven entre el 4 y el 6 (mucho a demasiado).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos del factores

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
[Ocupación poco estimulante]	22	1	6	2,41	1,681
[Falta de incentivos económicos]	22	1	6	3,55	1,792
[Carga emocional excesiva]	22	1	6	4,50	1,626
Falta de correspondencia entre los objetivos y los resultados de los estudiantes]	22	2	6	4,18	1,296
[Relación desfavorable entre los compañeros/equipo directivo del centro]	22	1	6	2,64	1,649
[Sensibilidad emocional alta]	22	1	6	4,09	1,875
[Tendencia a sobre implicación emocional (tendencia a preocuparnos y responsabilizarnos por cuestiones ajenas a nosotros, de manera excesiva)]	22	1	6	4,68	1,393
[Trato con familias conflictivas de los estudiantes]	22	1	6	3,55	1,819
[Alto grado de idealismo]	22	1	5	3,23	1,445
N válido (por lista)	22				

Fuente: elaboración propia.

Observando la tabla podemos ver como 7 de 9 factores superan una media de 3'23, y esos dos están cerca del valor 3. Por lo que podemos concluir que todos los factores, en mayor o menor medida, son importantes para el desarrollo de la labor docente de los participantes, así como destacar los factores de las condiciones de trabajo.

Preguntas abiertas

En este apartado del cuestionario, los usuarios debían responder con total sinceridad otros factores que quisieran destacar fuera de los ya nombrados anteriormente y que les afectase a la hora de ejercer la docencia. Ha habido un 22'73% del total que no ha querido destacar nada que no haya sido mencionado anteriormente. Sin embargo, el restante 77'27% sí han destacado uno o varios ítems importantes para cada uno de ellos.

Por un lado, encontramos respuestas relacionadas con los cambios legislativos y la burocracia (27'27% del total de participantes) haciendo alusión a frases como “Exceso de burocracia” o “Cambio continuo de leyes educativas”. Estos participantes se quejan de la multitud de cambios que les impide realizar su función de manera funcional y beneficiando a todo el colectivo del centro.

Además de estas, el 22'73% de respuestas añaden que el alumnado también es partícipe en esta desgana de trabajo. Hacen alusión a frases como “Hay una gran tendencia a pensar que les ha tocado Albert Einstein” o “No se esfuerzan”, donde quieren hacer ver que actualmente los estudiantes no se esmeran en conseguir los mejores resultados o, simplemente, entender las asignaturas, se conforman con la nota más baja dentro del aprobado, siendo muchas veces los culpables los propios docentes, según sus padres/madres/tutores legales.

Por último, el 27'27% piensa que “Es una carga excesiva de trabajo añadida al que ya tenemos” dice uno de los participantes, haciendo alusión a la poca valoración que se les da con respecto al trabajo que realizan tanto dentro como fuera del aula, donde no cuentan de incentivos económicos y, mucho menos, de un reconocimiento de este trabajo “extra”.

5.3. Análisis interpretativo

Este análisis se centra en las entrevistas a tres de los participantes del cuestionario anteriormente mencionado. Para la elección de estos se ha procedido a la comprensión de las respuestas a la pregunta abierta de este, viendo que destaca cada uno y si hay similitud entre las respuestas. Dos de los tres entrevistados respondieron semejanzas en sus respuestas y, aunque uno de ellos no mencionó los cambios en las leyes educativas, ambos mencionaron la burocracia actual. El tercer entrevistado no destacó ningún factor que no se haya mencionado anteriormente, pero aun así se le seleccionó para ver si este sería uno de los factores que destacaría al igual que los otros dos individuos.

En primer lugar, se ha procedido a preguntarles sobre la respuesta que dieron en el cuestionario. Argumentan de manera clara y concisa los motivos de este y, ambos, coinciden en la falta de tiempo para gestionar el trabajo dentro del horario laboral de cada uno, por lo que deben hacerlo fuera de este consumiendo parte de sus horas no lectivas y se hace alusión a oraciones como “Es obvio que no disponemos de ese tiempo, debido a que el trabajo docente es está infravalorado” o “tenemos muy pocas horas libres por la mañana ... esto quiere decir que, lo tengo que hacer por la tarde”. Además, aunque uno de estos participantes no mencionase directamente los cambios legislativos en su respuesta, sí lo hizo en la argumentación de esta. Por lo tanto, podemos que decir que los participantes encuentran dificultades para afrontar los cambios, haciendo referencia a oraciones como “Son muchos los cambios normativos a los que el sistema educativo somete a los docentes empujando al equipo de profesionales al hastío”.

He de destacar de esta argumentación que ambos hacen alusión a la alta edad de los docentes para afrontar los cambios de legislación y sus adaptaciones, dicen “yo ya tengo una edad, cada vez te cuestan más los programas que hay de ordenador o cualquier cosa que hace que te dificulte cada día más la formación” o “he observado un claustro un tanto envejecido. Esto hace que sea de gran dificultad emprender iniciativas innovadoras”. Por lo tanto, esto podría ser un problema para saber gestionar estas alteraciones.

En cuanto a la primera pregunta de la entrevista, ¿Considera que estas leyes mejoran o empeoran la calidad de educación de los estudiantes? ¿Por qué?, se encuentran similitudes, pero también diferencias en sus respuestas. La principal diferencia es que el 66'67% de los entrevistados argumenta que sí creen que mejoren la calidad de educación ya que es una adaptación al contexto que vivimos actualmente, sin embargo, el otro 33'33% piensa que no mejora, sino que dificulta un adecuado aprendizaje de la materia a los estudiantes debido a la gran cantidad de instrumentos que deben aplicar, “alumno tiene su nota, si un alumno de 7, pongan la ley que ponga va a ser de 7, pero si tenemos tantos instrumentos ... el alumno no aprende lo que tiene que aprender”.

La segunda cuestión hace referencia a la adaptación a esta ley, a uno de los tres entrevistados le resulta fácil la adaptación porque dice que “las personas que ya trabajábamos aplicando métodos en el marco de las Pedagogías Activas, no hemos notado mucho la diferencia”, sin embargo, este también hace alusión a “la aplicación de la norma no ha respetado ni por asomo los tiempos necesarios de adaptación de los profesores/as”, entendiendo que, aunque para él sea fácil esta, hay otros docentes que no lo consiguen esa tanta inmediatez. Por otro lado, los dos participantes restantes consideran que es una complicada adaptación ya que no cuentan de tiempo para ello y hay mucha desinformación, “muy complicada debido a la falta de tiempo ... unido a la falta de información por parte de las esferas superiores”.

Por último, en la pregunta sobre la burocracia, los tres entrevistados dan importancia al tiempo que no tienen, es decir, como se ha mencionado anteriormente, las horas lectivas libres de las que cuentan en los centros para poder afrontar todo el trabajo que deben realizar son escasas, por lo tanto, imposibilita la realización de esta burocracia dentro de este periodo, lo que significa que deben realizarlo en su tiempo libre fuera de su puesto de trabajo. Hacen alusión a oraciones como “tal como está organizado el sistema educativo y las horas lectivas con el alumnado resulta imposible atender todo el trabajo burocrático y estamos renunciando a la vida familiar y a las necesidades”.

Con estas respuestas podemos concluir que el principal problema de la mala adaptación y el desgaste emocional de los docentes en secundaria a los cambios legislativos es el excesivo

tiempo que requiere tanto adaptarse, como crear contenido o instrumentos nuevos, como el cumplimentar la burocracia, entre otros. Además, hemos visto una discrepancia sobre si la aplicación de una nueva ley mejora o no la calidad de la educación en los estudiantes, por lo que no podríamos concretar una respuesta concreta sin haber entrevistado a otros participantes.

6.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los estudios realizados sobre el Síndrome del Agotamiento Profesional son escasos y más si lo centramos solo en la etapa educativa de la ESO. Sin embargo, gracias a la revisión bibliográfica consultada se ha podido observar cómo la docencia es una de las profesiones donde existe un alto agotamiento emocional debido a la alta implicación con los discentes.

En este estudio la mayoría de los participantes son mujeres y, además, la mitad de la muestra tiene más de 10 años de experiencia laboral en el sector de la educación secundaria. A pesar de estos datos, no se ha distribuido por estos rangos debido a que lo que nos interesa es saber qué factores desencadenan mayor desgaste docente.

El cumplimiento de los objetivos ha sido posible y se han conseguido con éxito. El objetivo general de esta investigación era “Conocer los principales factores que son relevantes para los docentes de Secundaria para poder llegar a padecer el síndrome de burnout” y hemos podido determinar cuáles son, en su mayoría, para este estudio de caso único, así como el objetivo específico de “Definir qué tipo de factores afectan en mayor medida al burnout en docentes de Secundaria”.

En primer lugar, he de destacar en la primera parte del cuestionario, Maslach Burnout Inventory ([Tabla 2](#)), la variedad de respuestas que se han obtenido. A pesar de que no ha habido ningún ítem donde hayan coincidido el 100% de participantes, si ha habido concentración de respuestas en dos tipos de cuestiones.

En el primer tipo, las cuestiones que hacen referencia a conceptos negativos sobre los estudiantes en su puesto de trabajo, hemos podido observar que la mayoría de los participantes

se mueve por la menor frecuencia de respuesta, acercándose a una media entre 2 y 3. Por otro lado, en el segundo tipo de cuestiones, las afirmaciones sobre conceptos positivos que afectan a su labor con los estudiantes (“Siento que trato con mucha eficacia los problemas de mis estudiantes”), podemos ver que la frecuencia de respuesta aquí se aproxima a la más alta, estando entre 4 y 6. Por lo que tienen perspectivas beneficiosas para la realización de su labor.

En cuanto a los factores analizados en la [Tabla 3](#), entre los factores que afectan en mayor medida a la aparición del burnout destaca la significatividad de los factores individuales, como la “Tendencia a sobre implicación emocional”, obteniendo una media cercana al valor 5, y la “Sobrecarga emocional”, teniendo una media de 4,09. Esto quiere decir que los docentes sufren mayor desgaste debido a lo relacionado con los temas afectivos y emocionales de esta profesión, son características de la personalidad propia. De acuerdo con León (2011) donde nos dice que “los profesionales que eligen un trabajo de servicio humano, como la enseñanza, comparten una característica común: son personas que poseen un desarrollo de la inteligencia interpersonal... Es en este sentimiento de base altruista, pero en exceso idealista, donde se sitúan algunos de los orígenes del Burnout” (p. 183).

Por otro lado, podemos destacar el exceso de burocracia y su ajuste con el tiempo del que disponen los profesionales para su realización. Hemos podido ver que las quejas sobre este factor son elevadas, a pesar de sufrir mejor o peor la adaptación a esta, el tiempo para su cumplimentación es escaso para todos, lo cual requiere el uso de las horas no lectivas para ello. Muñoz y Merino (2009) indican en su estudio que el trabajo administrativo, la burocracia, es un factor altamente explicativo del Síndrome de Burnout docente; al tener que realizar trabajo “extra” y sin remuneración para la realización de esto, hace que los docentes se sientan “inútiles” y sufran desmotivación y sentimientos negativos con respecto a la profesión.

Por último, haciendo referencia al objetivo específico de “Determinar cómo afectan los cambios legislativos en educación en los docentes de secundaria en el burnout”, vemos que estos cambios en la legislación no es el principal determinante de la aparición del síndrome, sino, que, he de destacar, la variable de la edad en relación con los cambios legislativos. En este estudio, y como bien nos han indicado nuestros participantes, la edad es un impedimento

a la hora de realizar adaptaciones de manera rápida y concisa ante la aplicación de nuevas leyes, las cuales requieren cambios en todos los ámbitos: conceptos, metodología, objetivos, burocracia, instrumentos, entre otros.

Los entrevistados afirman que se dificulta todo proceso de habituación a las innovaciones en educación aplicadas de manera inmediata para las personas de mayor edad que para los jóvenes, debido a la facilidad que tienen estos últimos de adaptarse a los programas informáticos u cualquier otra novedad. Sin embargo, existe una discrepancia con el estudio realizado por Tonon (2003; citado por León, 2011) donde nos indica que los docentes con menor edad y experiencia laboral sufren en mayor medida este síndrome debido a la idealización y la vulnerabilidad de estos; por otro lado, los de mayor edad tienen más seguridad y experiencia en este campo de trabajo, pero sin relacionarlo con ningún factor en concreto.

Por lo tanto, podemos decir que, para próximos estudios, se debería estudiar la relación en cuanto a la edad y los cambios legislativos en más profundidad, así como evaluar si padecen o no este síndrome en relación con estas variables de manera directa. Es un factor que no se ha observado en gran medida, por lo que sería de interés adentrarnos en él.

Después del presente estudio, se recomienda la utilización de planes preventivos para este síndrome, así como poner en conocimiento a los docentes de los síntomas, factores de riesgo, entre otros. Es de vital importancia que, para poder eludir la aparición del burnout, se tenga constancia de este para evitar y contrarrestar los altos niveles de estrés.

La limitación que se ha encontrado es que los resultados de esta investigación son muy particulares ya que se trata de un estudio de caso único, por lo que no pueden ser extrapolados a la totalidad de los institutos y docentes de secundaria. A pesar de haber podido conseguir el objetivo marcado de especificar qué factores son relevantes para la aparición del burnout, es necesario profundizar, con una muestra de mayor medida, qué grado de burnout causaría cada uno de estos ítems. Así podrían crearse estrategias preventivas específicas para trabajar cada uno de los factores desencadenantes.

Para finalizar, en referencia con los objetivos de aprendizaje a alcanzar para la elaboración de este estudio, he de decir que he conseguido desarrollar conocimientos que no manejaba anteriormente. He conseguido instalar y comprender al cien por cien la aplicación IBM SPSS Statistics 25, la cual nos enseñaron a utilizarla con anterioridad, pero realmente siempre con guía, por lo tanto, no pude adquirir las competencias deseadas de manera individual. Además, el desarrollo de instrumentos de evaluación y el análisis completo de los resultados obtenidos en estos ha sido un gran avance en mi campo de estudio, el cual nunca había tenido que realizar. A pesar de la limitación que se ha encontrado, esta investigación ha podido cumplimentarse en su totalidad para el centro de estudio, por lo que ha resultado exitosa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asegurado, A. y Marrodán, J. (2021). *La LOMLOE y su análisis: una mirada técnica*. ANELE.

Castro, P. E. G., Barrientos, M. L. G., Sosa, E. R. C., Gatica, K. L., Hernández, R. D. R. V., García, J. H., ... & Díaz, D. M. M. (2016). Factores que detonan el síndrome de burn-out. *Revista Iberoamericana de Contaduría, Economía y Administración: RICEA*, 5(9), 105-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5523443.pdf>

Equipo Pedagógico de Campuseducación. (1 de septiembre de 2021). *Comparativa LOE, LOMCE y LOMLOE. ¿Qué cambios introduce la nueva ley educativa?* Campuseducacion. <https://www.campuseducacion.com/blog/guia-oposiciones/comparativa-loe-lomce-y-lomloe-que-cambios-introduce-la-nueva-ley-educativa/?cn-reloaded=1>

Golembiewski, R. T.; Munzenrider, R. i Carter, D. (1983): Phases of rogressive burnout and their work site covariants: Critical issues in OD research an parxis. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19(4), 461-418.

León, G. (2011). Los profesionales de secundaria, como factores de riesgo en el síndrome de Burnout. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 177-191.

Llopis Vidal, C. (2019). Una aproximación al estudio de burnout en dos estudios de caso. *Intervención desde la Psicología Ocupacional Positiva y el mindfulness*. Recuperado de https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/186494/TFG_2019_Llopis_Vidal_Carmen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Maslach, C. (2009). Comprendiendo el Burnout. *Ciencia y trabajo*, 11 (32), 37-43. Recuperado de <https://acortar.link/Wo0Jdt>

Muñoz, R. A. y Merino, J.M. (2009). Factores que inciden en la prevalencia del síndrome de burnout en el personal docente de concepción. In *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología. Recuperado de <https://cdsa.aacademica.org/000-062/1535.pdf>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

Saborío, L. y Hidalgo, L.F. (2015). Síndrome de burnout. *Medicina Legal de Costa Rica*, 32(1), 119-124.

Sánchez, D. (2013). Estrategias de afrontamiento del burnout en centros de secundaria. *Educació i Cultura: revista mallorquina de Pedagogia*, 24, 75-93.
Recuperado de http://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/educacio/index/assoc/Educacio/i_Cultu/ra_2013v/24p075.dir/Educacio_i_Cultura_2013v24p075.pdf

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario Google Form

<https://forms.gle/CVyKWf4cS44tJbgeA>

Anexo 2: Transcripciones de entrevistas

Entrevistado 1

Ana Mari: Buenos días, J, mi nombre es Ana María y primero que todo quería darle las gracias por participar en esta entrevista para mi TFG. Hoy quería comenzar mencionando la respuesta que dio usted en el cuestionario en la pregunta abierta usted dijo “El profesorado es reacio al cambio. Muchos carecen de herramientas cognitivas para poder reflexionar y plantear cambios de paradigma en metodología. Igualmente, quiero destacar la necesidad de tiempo para la planificación en equipo, tanto disciplinar como interdisciplinas”, ¿podría argumentar un poco esta?

J: Buenos días, Ana María, encantado de colaborar con este proyecto. Primero quiero destacar que todas las respuestas forman parte de mi humilde opinión como personal docente de un centro público. Por ello, sin exclusivamente mis realidades. En cuanto a las actitudes hacia el cambio:

En este caso, son varios los factores que determinan como un docente afronta el cambio:

1. Son muchos los cambios normativos a los que el sistema educativo somete a los docentes. Esto hace que se afronten nuevas normativas como periodos transitorios hasta el siguiente marco legal. Empujando al equipo de profesionales al hastío.
2. La edad. En mi paso por los centros educativos he observado un claustro un tanto envejecido. Esto hace que sea de gran dificultad emprender iniciativas innovadoras, debido a que hay que dedicar un tiempo más que significativo a literalmente “convencer” de lo positivo que vendrá con el cambio innovador.

En cuanto a herramientas cognitivas, en mi opinión la innovación no debe ser vista como la implantación y ejecución de un programa nuevo, sino como el planteamiento de respuestas creativas, útiles o no, ante un determinado contexto. Es decir, se trata de una oportunidad de crecimiento colateral no de objetivos finalistas. Por ello, para innovar primero debes tener la capacidad de poder imaginar y proponer respuestas más allá del espacio donde te mueves habitualmente. Debes tener la habilidad de dejar atrás tu enfoque y ver más allá. En este punto

de autorreflexión y, sobre todo autocrítica es necesaria la creatividad. Destreza ausente de forma generalizada.

Con esto solo quiero anotar que el profesorado carece de herramientas para el autocuestionamiento crítico sobre metodología. Al plantearse nuevas respuestas que se ajusten a un marco innovador se deben relegar las estrategias usadas con anterioridad a un rol secundario. Es complejo para mi explicarlo.

En cuanto a la falta de tiempo, la creación, Diseño y planificación de nuevos contextos o situaciones de aprendizaje es complejo y requiere de un equipo de docentes con facultades y completamente coordinado. Es decir, requiere sentarse a trabajar como, por ejemplo, en una nueva StartApp, y proponer soluciones a supuestos escenarios. Las soluciones serían contextos de aprendizaje donde se trabajen competencias.

Es obvio que no disponemos de ese tiempo, debido a que el trabajo docente es está infravalorado. Por ello, la mayoría de los departamentos de los IES públicos (privados lo desconozco) se conforman completamente del 15 al 20 de septiembre, justo al inicio de las clases. Además, se dispone de una sola hora de trabajo de departamento, y de ninguna hora de reunión de trabajo de áreas.

Igualmente, aunque se tuvieran las horas sería completamente necesaria la presencia de una persona con liderazgo para gestionar el trabajo de los equipos. Aspecto complejo.

AM: Ahora bien, querría saber qué piensa usted sobre las leyes educativas y sus cambios con un par de preguntas, ¿vale? ¿Considera que estas leyes mejoran o empeoran la calidad de educación de los estudiantes? ¿Por qué?

J: Una ley planteada correctamente y en sus tiempos correspondientes siempre mejora la calidad de la educación, ya que de antemano se presupone que una nueva ley se plantea por la existencia de un nuevo contexto y las existencia de nuevas necesidades.

Respecto a la LOMLOE, tengo que confesar que no me parece mala norma, simplemente se adapta a los tiempos actuales y las demandas de la sociedad del presente, por lo menos en mis materias (Ámbito de Biología y Geología). Considera que las personas que ya trabajábamos aplicando métodos en el marco de las Pedagogías Activas, no hemos notado mucho la diferencia, ya que el gran cambio que plantea esta normativa, en mi opinión, es relegar el saber a un papel secundario y potenciar las competencias. Esto se hace muy muy

complejo de aplicar para docentes que trabajaban encuadrados en estructuras clásicas, donde las intervenciones didácticas se plantean con objetivos de tipo “verificación del saber”

Todo el negacionismo hacia la nueva norma (LOMLOE), salvando tendencias políticas, es directamente proporcional a la falta de herramientas para afrontar el gran cambio de paradigma educativo, donde las necesidades del alumnado, y, por ende, de la sociedad, están a años luz de las que se planteaban hace un par de décadas. Además, la velocidad del cambio es vertiginosa más aún con la aparición de la IA como chat GPT.

Ahora bien, la aplicación de la norma no ha respetado ni por asomo los tiempos necesarios de adaptación de los profesores/as.

AM: ¿Cómo le resulta su adaptación cuando hay una nueva ley?

J: Depende de la Ley. Aunque en mi caso, no suelo experimentar grandes problemas.

AM: ¿Suele aplicar los cambios de las nuevas leyes en su metodología en el aula, en los contenidos u en los objetivos de la asignatura?

J: Completamente sí. Es de obligado cumplimiento desde el día 1 de implantación de la Ley. Es mi obligación como trabajador del Estado.

AM: Y, por último, ¿qué piensa sobre la burocracia actual?

J: La burocracia depende del centro educativo en el que se encuentre. Varía significativamente entre centros. Aun así, dependiendo de las funciones que se lleven a cabo se deben completar más o menos documentos. El verdadero problema asociado a la burocracia lo ubico en la petición de proyectos de innovación, donde se hace relativamente complejo.

AM: Muchísimas gracias, J, con esto hemos acabado. Encantada de haber podido contar con usted para este proyecto.

J: Espero que las respuestas te sean de utilidad. Mucho éxito.

Entrevistado 2

Ana Mari: Buenos días, S, mi nombre es Ana María y primero que todo quería darle las gracias por participar en esta entrevista para la realización de mi TFG. Quería comenzar mencionando

la respuesta que dio usted en el cuestionario en la pregunta abierta usted dijo “ No sea valorado el trabajo que no se ve, en casa o en horas fuera de tu horario, ya sea para tener el trabajo al día o intentando entender las nuevas leyes que hacen que tengamos que empezar prácticamente de cero cada cierto tiempo. Es una carga excesiva de trabajo añadida al que ya tenemos”, ¿podría argumentar un poco esta respuesta?

S: Hola, buenas tardes, encantada de haber participado en este trabajo fin de carrera y si podemos sacar alguna conclusión pues encantada de haber ayudado. Pues nada mi explicación a esa respuesta es que los profesores estamos cada vez más saturado porque al trabajo de dar clase ya hay que hacer o hay que utilizar varios instrumentos para evaluar. No como antiguamente que te ponían un examen y tú ese examen lo tenías que valorar y esa era la nota, no, tenemos que utilizar varios instrumentos. Esos instrumentos, por ejemplo, hacer trabajos, hacer portfolios, observación directa, eso requiere mucho trabajo en casa y no sirve de un año para otro porque ni es el mismo alumnado ni son los mismos cursos, entonces todos los años tenemos que partir prácticamente de cero.

A todo esto, se añade que cada vez en el instituto las horas son horas donde trabajamos, no tenemos horas libres, ya sean de guardia, de tutoría, de reuniones de departamento, ya sea en clase, ya sea hora lectiva, entonces tenemos muy pocas horas libres por la mañana. Esto quiere decir que, si tengo que preparar un examen lo tengo que hacer por la tarde, si tengo que preparar un trabajo, lo tengo que hacer por la tarde y así con cualquier otro recursos, que tengo que pasarme la tarde en Internet buscando.

A todo esto, se añaden los cambios de leyes, este año por ejemplo entraba una nueva ley, luego hay que ponerse al día, hay que hacer cursos, y aun así nadie aclara realmente lo que hay que hacer, o sea, al paso de los años te das cuenta de lo que verdaderamente hay que hacer y vuelven a cambiar la ley. Entonces es otra vez empezar de cero y esto nos está colapsando mucho.

Por ejemplo, yo ya tengo una edad y claro, cada vez te cuestan más los programas que hay de ordenador o cualquier cosa que hace que te dificulte cada día más la formación, digamos. A todo esto, hay que añadir que, ante la sociedad, cada vez estamos menos valorados, porque nos dicen que ganamos mucho dinero para lo que hacemos. Esto repercute mucho en el ánimo, porque tú haces mucho trabajo que no se ve, porque lo haces en tu casa y luego no se valora lo que hacemos.

Bueno y a todo esto, tengo que añadir, que para hacer todo eso, es tiempo que le quitas a tu familia, a tus hijos, a tus padres, a tus amigos, da igual que sea domingo o sábado o el día que sea. Porque el trabajo hay que sacarlo para adelante y lo sacamos cuando tenemos tiempo y eso cada vez nos está quemando más, porque por supuesto el sueldo no ha subido. Bueno es algo incierto, ha subido un 1'5% o algo así, pero para nada lo que debería de ser.

AM: Ahora bien, usted ha mencionado los cambios en leyes educativas, ¿considera que estas leyes mejoran o empeoran la calidad de educación de los estudiantes? ¿Por qué?

S: Yo no creo que los cambios de ley mejoren, lo que nos hacen es que nos volvamos prácticamente inútiles, o sea, yo como profesora a veces me siento inútil. Haga lo que haga el alumno tiene su nota, si un alumno de 7, pongan la ley que ponga va a ser de 7, pero si tenemos tantos instrumentos, tantas cosas que tenemos que hacer, al final, creo yo, que el alumno no aprende lo que tiene que aprender. No estamos hablando de clases magistrales, pero nos piden tantos requisitos que yo creo que eso es mala calidad de la enseñanza.

AM: ¿Cómo le resulta su adaptación cuando hay una nueva ley en educación?

S: Mi adaptación siempre es muy complicada, porque una vez que ya nos hemos adaptado a la ley anterior pues nos cambian lo que es la visión, es decir, ahora tenemos que entender qué es lo que realmente nos piden porque, aunque hacemos curso, aunque nos lo explican, etc., para concretar en nuestra asignatura en concreto que la mía es Matemáticas, pues nos cuesta mucho porque es readaptar todo. Ahora no se llaman criterios, ahora se llaman de otra manera, ahora va por competencias, entonces eso es hasta que realmente nos enteramos de lo que quieren desde arriba pues cuando ya te has adaptado, te cambian otra vez y ley. Seneca no funciona, por ejemplo, este año hemos podido utilizarla para los cursos impares prácticamente hace un mes, luego la gestión es para mí horrible.

AM: ¿Suele usted aplicar los cambios de las nuevas leyes en su metodología en el aula, en los contenidos u en los objetivos de la asignatura?

S: Vamos a ver, la nueva ley siempre la tenemos que aplicar en el aula, de una forma o de otra la tenemos que aplicar porque es lo que nos piden. Yo siempre la aplico. ¿Qué es lo que pasa? Esta nueva ley que nos están pidiendo que apliquemos, prácticamente nos la han dado en septiembre y quieren que la apliquemos en septiembre, es decir, a mí no me ha dado tiempo a olvidarme de la antigua ley, que la estamos aplicando en los cursos pares, y ahora me tengo que adaptar a la nueva ley que es los cursos impares.

Yo no estoy ubicada todavía, quieren que todo lo enfoquemos a unas situaciones de aprendizaje para que se vuelquen en la vida real, pero yo tengo solo 4 horas de Matemáticas y nos estamos olvidando que los niños tienen que aprender Matemáticas, por ejemplo, siempre nos dicen que mi asignatura es lo más fácil de aplicar la nueva ley, pero no voy a mandar a los niños a la frutería por el logaritmo neperiano de 2^3 . Vamos a ver, es que hay cosas que no van a ver nunca jamás en la vida real, puedo inventarme o buscar unas situaciones de aprendizaje que, a mí, con la edad que tengo, no he visto en la vida real. Entonces yo lo veo un poco utópico, yo veo esta nueva ley como una utopía, bueno como casi las anteriores. Al final nos olvidamos de lo verdaderamente importante que es que los alumnos vayan con base de cara a una Facultad, a un Ciclo Superior, etc. ¿Aplicarlo? Evidentemente, ¿en qué medida? En la medida que se pueda.

AM: Y, por último, ¿qué piensa sobre la burocracia actual?

S: Para cualquier cosa hay que rellenar miles de papeles que nadie va a mirar nunca y nos quita un tiempo increíble. Creo que en este aspecto deberían de agilizar mucho las cosas, pero rellenamos actas en papel que nadie va a mirar, bueno en papel o por correo por Word o por correo interno, lo que sea, pero actas que nadie va a leer y creo que nos olvidamos de que los niños tienen otras muchas cosas que sí tendríamos que atender mucho antes que rellenar un acta de sesión de evaluación, que se rellena, pero hay mucha burocracia y eso nos quita mucho tiempo que ese tiempo lo tenemos que sacar de nuestras horas por la tarde.

En mi caso, por ejemplo, este año soy tutora de segundo de bachillerato que me genera mucha burocracia porque tengo que rellenar muchas cosas, tengo que pasar las faltas de asistencia, repasarlas, etc., eso son horas que yo tengo que hacer en mi casa porque por ley, no tenemos reducción por tutoría, solo tenemos una hora donde prácticamente a mí no me da tiempo a nada, porque luego hay una hora de atención a padres y otra hora de atención a alumnado. Por lo tanto, en una hora no me da tiempo a gestionar todo lo que hay que gestionar.

Entrevistado 3

Ana Mari: Buenos días C, mi nombre es Ana María, quería comenzar esta entrevista dándole las gracias por participar en mi proyecto de TFG. Como usted ha respondido en la respuesta abierta que no tenía nada que destacar, comienzo con unas preguntas sobre los cambios en las

leyes educativas para saber si realmente sí destacaría este factor no mencionado en el cuestionario. ¿Considera que este implemento de nuevas leyes educativas mejora o empeora la calidad de educación de los estudiantes? ¿Por qué?

C: Buenos días, Ana María, todo un placer colaborar contigo. Con respecto a la primera pregunta, desde mi punto de vista la LOMLOE mejora notablemente la calidad del aprendizaje ya que parte de la detección de dificultades del alumnado, de las barreras localizables y plantea una amplio abanico de actuaciones para poder superarlas. Su filosofía me agrada mucho porque les da sentido funcional y práctico a los aprendizajes, a los saberes básicos, de forma que el alumnado es consciente de por qué estudia ciertos contenidos, les ve su utilidad y su relación. Además, tal como deben secuenciarse las situaciones de aprendizaje, nos permiten al profesorado la inclusión de recursos muy motivadores que revierten en el aumento de la implicación del alumnado. Y, sobre todo, el hecho de que todo ese aprendizaje culmine en un producto final le hace ver al alumnado la aplicación real de lo estudiado. Le ofrece en todo momento también una retroalimentación.

AM: ¿Cómo le resulta su adaptación cuando hay una nueva ley?

C: La adaptación a una nueva ley me resulta inicialmente muy complicada debido a la falta de tiempo para poder formarnos en las nuevas pautas que dichos cambios conllevan. Ello unido a la falta de información por parte de las esferas superiores y la no homogeneidad entre todos los centros educativos, sujetos a la mayor o menor implicación de su Equipo Educativo y a las reticencias del profesorado. Pero una vez ya dominada la normativa (tras muchas horas de dedicación a la burocracia) y las herramientas/recursos que implica, suelo adaptarme bastante bien al cambio.

AM: ¿Aplica los cambios de las nuevas leyes en su metodología en el aula, en los contenidos u objetivos de la asignatura?

C: Sí, aplico todas las modificaciones referidas en la normativa vigente y valoro positivamente los cambios, si bien es cierto y echo en falta algunas mejoras (sobre todo en el Cuaderno de Séneca). Pero soy siempre muy respetuosa con la aplicación de la normativa y actualizo todos mis recursos y materiales para adaptarlos a lo exigido. Soy fiel al empleo de la metodología recomendada, al empleo de los criterios de evaluación vigentes y a la impartición de los saberes básicos correspondientes. En cuanto a las evidencias de evaluación, empleo los instrumentos requeridos e informo al alumnado de las rúbricas que utilizo, etc.

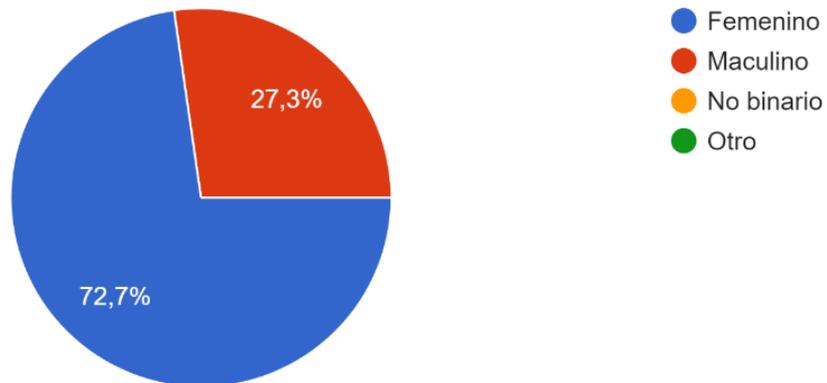
AM: ¿Qué piensas sobre la burocracia actual?

C: Comprendo que las leyes en educación necesitan reflejar su aplicación por medio de informes y documentos de registro, pero tal como está organizado el sistema educativo y las horas lectivas con el alumnado resulta imposible atender todo el trabajo burocrático y estamos renunciando a la vida familiar y a las necesidades de esta para poder cumplir con lo exigido por la Administración. Considero imprescindible una reorganización de las horas de trabajo administrativo, porque tal como está estipulado repercute muy negativamente en el tiempo que se puede destinar a la preparación de recursos motivadores y actualizados para impartir las clases.

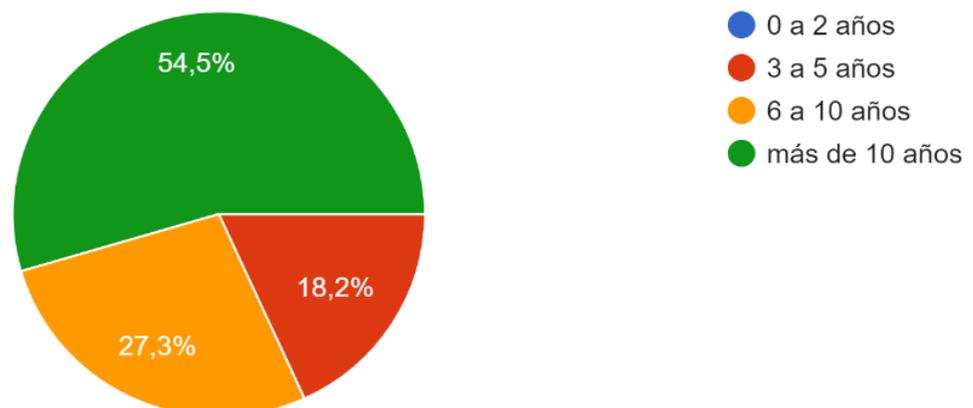
AM: Muchísimas gracias por su tiempo, con esto hemos acabado. Encantada de haber podido contar con usted para este proyecto.

C: Para lo que quieras, aquí estoy. Un placer y muchas gracias a ti.

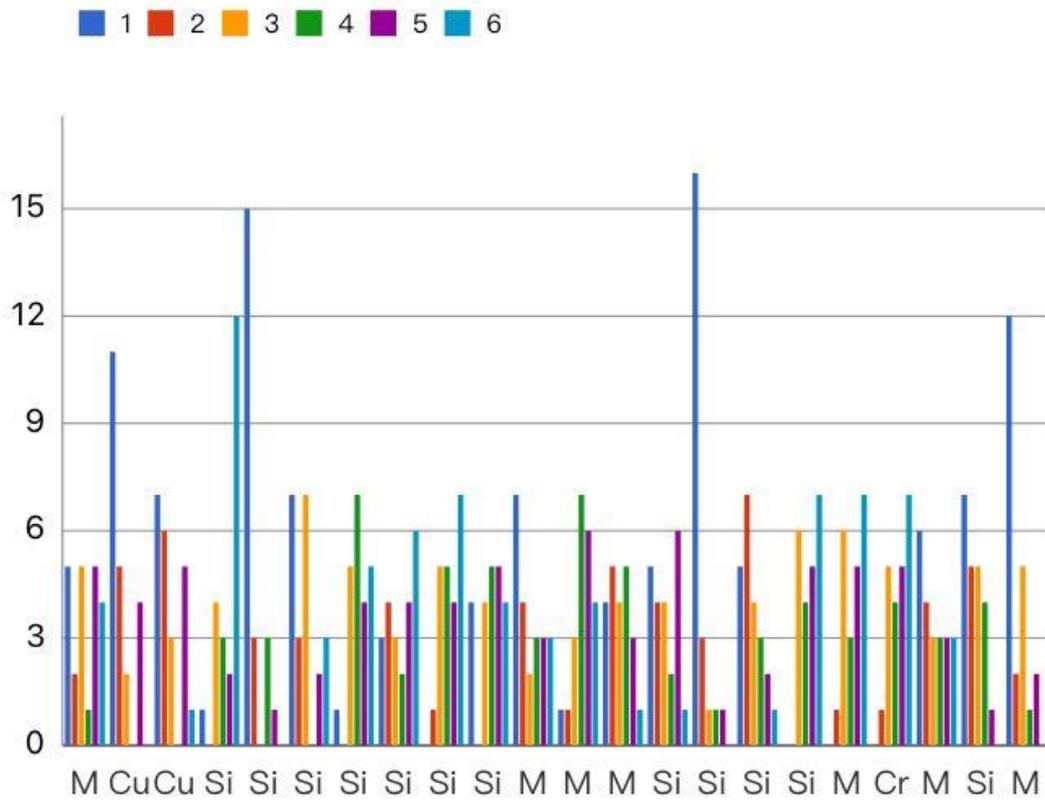
Anexo 3: Género



Anexo 4: Experiencia laboral



Anexo 5: Gráfico de barras MBI



Anexo 6: Gráfico de barras Factores

