

UNIVERSIDAD DE SEVILLA



**TRABAJO FIN DE GRADO- GRADO
EDUCACIÓN INFANTIL**

Curso 2017-2018

Trabajo sobre el burnout en el profesorado de
educación infantil

Autora:

María Eugenia Muñoz Gómez

Tutor: Pedro Gallardo Vázquez

Agradecimientos

Gracias a mi tutor por su excelente orientación y soporte durante todo el proceso, y a mi familia por el apoyo depositado en mí.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| 1. RESUMEN..... | 1 |
| 2. ABSTRACT..... | 1 |
| 3. INTRODUCCIÓN..... | 2 |
| 4. OBJETIVOS GENERALES..... | 3 |
| 5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... | 3 |
| 6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA..... | 4 |
| 6.1. Definición del término burnout..... | 4 |
| 6.2. Causas del burnout..... | 6 |
| 6.3. Síntomas del síndrome de burnout..... | 7 |
| 6.4. Principales características del síndrome de burnout..... | 9 |
| 6.5. Desarrollo del síndrome de burnout..... | 10 |
| 6.6. Consecuencias del síndrome de burnout..... | 11 |
| 6.7. Instrumentos de evaluación del síndrome de burnout..... | 12 |
| 6.8. El síndrome de burnout en el profesorado..... | 13 |
| 6.9. Prevención y tratamiento del síndrome de burnout..... | 14 |
| 7. MÉTODO..... | 16 |
| 7.1. Participantes..... | 16 |
| 7.2. Instrumento..... | 16 |
| 7.2.1 Maslach Burnout Inventory (MBI) adaptado al profesorado..... | 16 |
| 7.3. Procedimiento..... | 17 |
| 8. ANÁLISIS DE RESULTADOS..... | 18 |
| 8.1. Análisis de los datos generales del profesorado..... | 18 |
| 8.2. Análisis de los resultados del MBI) adaptado al profesorado..... | 21 |
| 9. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE LA REALIZACIÓN DE NUEVOS TRABAJOS FIN DE GRADO..... | 35 |
| 9.1 Conclusiones..... | 36 |
| 9.2 Limitaciones..... | 36 |
| 9.3 Propuestas para la realización de nuevos Trabajos Fin de Grado..... | 36 |
| 10. BIBLIOGRAFÍA..... | 37 |
| 11. ANEXOS..... | 40 |
| Anexo 1. Carta de solicitud de colaboración al profesorado de educación infantil..... | 40 |

| | |
|---|----|
| Anexo 2. Maslach Burnout Inventory (MBI) adaptado al profesorado..... | 41 |
|---|----|

1. RESUMEN

La presión social, las altas expectativas en la mejora educativa con resultados poco favorecedores, la pérdida de autoridad ante el alumnado, son algunos de los factores que provocan un gran estrés en la profesión docente y, su reiterado o crónico padecimiento, puede dar lugar al síndrome de *burnout*, provocando así un desgaste profesional y personal que tiene consecuencias negativas tanto en la calidad de vida del profesorado como en el rendimiento académico del alumnado.

Los objetivos de Trabajo Fin de Grado se centran en la elaboración de un marco teórico sobre el *burnout*, en el que tratan aspectos importantes, tales como: definición, causas, síntomas, consecuencias, características, prevención y tratamiento, cómo se desarrolla y afecta al profesorado; y además pasar el Inventario Maslach Burnout Inventory (MBI) a 53 docentes que trabajan en diferentes centros de Educación Infantil de Sevilla para realizar una aproximación inicial a la problemática elegida.

Los resultados obtenidos en el trabajo muestran que el nivel de burnout en la muestra estudiada (n=53) es bajo.

Palabras clave: Inventario MBI, burnout, docentes, educación infantil.

2. ABSTRACT

Social pressure, high expectations in educational improvement with unflattering results, loss of authority before students, are some of the factors that cause great stress in the teaching profession and, their repeated or chronic illness, can lead to burnout syndrome, causing a professional and personal burnout that has negative consequences both on the quality of life of teachers and the academic performance of students.

The objectives of the Final Degree Project focus on the development of a theoretical framework on burnout, in which they deal with important aspects, such as: definition, causes, symptoms, consequences, characteristics, prevention and treatment, how it develops and affects the faculty; and also to pass the Inventory Maslach Burnout Inventory (MBI) to 53 teachers who work in different centers of Early Childhood Education of Seville to make an initial approach to the chosen problem.

The results obtained in the work show that the level of burnout in the sample studied (n = 53) is low.

Key words: MBI inventory, burnout, teachers, infant's education.

3. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, los docentes de los centros educativos han ido perdiendo la figura importante que representaban en la sociedad, debido a la gran presión social generada por las demandas de soluciones a cuestiones muy diversas y complejas, tales como: elevar el nivel de la calidad educativa para que el alumnado sea más competitivo profesionalmente, desarrollar sus capacidades de anticipación y adaptación a los retos a los que se tienen que hacer frente en una sociedad tan compleja como la actual, mejorar la convivencia en una sociedad plural, diversa y democrática como la nuestra, etc.

En estos momentos, la sociedad señala al docente como el principal responsable de los problemas asociados a la educación, y paradójicamente, también de las deficiencias del sistema educativo de las que el propio profesorado son víctimas directas, como son la pérdida de autoridad frente al alumnado y sus padres, la falta de medios y recursos didácticos adecuados para impartir las clases, el desprestigio actual de la profesión docente, etc. (Esteras, 2015, p. 9; Zorrilla, 2017, p. 14).

Las nuevas exigencias que demanda la sociedad a los docentes originaron la aparición de un síndrome nuevo denominado “*burnout*”, que afecta fundamentalmente a las profesiones sanitarias y a los profesionales de la educación, y se caracteriza por el agotamiento emocional, la despersonalización y la reducción del sentimiento de logro personal (Cruz, 2008, p. 96).

Desde la perspectiva psicosocial, se acepta que el “*burnout* es un proceso caracterizado por el desgaste psíquico resultante de estar agotado emocionalmente y de mostrar una actitud negativa hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol” (Guerrero & Vicente, 2001, p.13).

Hay que señalar que el trabajo del docente exige una implicación emocional cada vez mayor en la resolución de los problemas educativos que presentan los niños y jóvenes, y se desarrolla en unas condiciones nada favorables que inciden negativamente en el bienestar general del profesorado y en el desarrollo académico del alumnado.

En opinión de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el síndrome de *burnout* se ha convertido en un riesgo ocupacional significativo de la profesión docente, que afecta de manera muy particular al profesorado (Esteras, Chorot y Sandin, 2016, p. 1187).

En base a lo expuesto, se puede decir que el síndrome de *burnout* tiene consecuencias perjudiciales tanto para la salud y bienestar de los docentes como para el rendimiento académico del alumnado.

El propósito de este trabajo es acercarnos en un nivel inicial a la problemática del *burnout* mediante una muestra de 53 docentes de Educación Infantil, que trabajan con niños y niñas de 0 a 6 años en centros públicos de Sevilla. Para ello, se les ha pasado el Inventario Maslach Burnout Inventory (MBI). Los resultados muestran que en la subescala agotamiento emocional, el 3,8% (2 maestras) presenta un nivel alto de burnout, el 18,8% (10 maestras) un nivel medio y el 77,4% (41 maestras) un nivel bajo; en la subescala despersonalización, el 11,3% (6 maestras) presenta un nivel alto de burnout; el 22,6% (12 maestras) un nivel medio y el 66,1% (35 maestras) un nivel bajo; y, en la subescala realización personal, el 79,2% (42 maestras) presenta un nivel de realización personal alto, el 15,1% (8 maestras) un nivel medio y el 5,7% (3 maestras) un nivel bajo.

4. OBJETIVOS GENERALES

Los objetivos generales de este trabajo son los siguientes:

- Objetivo 1. Realizar una revisión bibliográfica sobre el síndrome de *burnout* en los docentes y elaborar una fundamentación teórica sobre la temática seleccionada.

- Objetivo 2. Aplicar el Inventario Maslach Burnout Inventory (MBI) a 53 docentes adscritos a distintos centros de Educación Infantil, con la intención de realizar un estudio exploratorio y descriptivo acerca de la situación actual de la problemática del *burnout* en los docentes.

Estos objetivos generales se concretan a través de los objetivos específicos que se detallan a continuación.

5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos relativos al objetivo general 1 son los siguientes:

- Definir el término síndrome de *burnout*.
- Presentar las causas que originan el síndrome de *burnout*.
- Exponer los síntomas del síndrome de *burnout*.
- Mostrar las características principales del síndrome de *burnout*.
- Presentar la evolución del síndrome de *burnout*.

- Exponer las consecuencias del síndrome de *burnout*.
- Mostrar algunos de los instrumentos más utilizados para evaluar el síndrome de *burnout*.
- Destacar aspectos relevantes del síndrome de *burnout* en el profesorado.

Los objetivos específicos relativos al objetivo general 2 son los siguientes:

- Analizar e interpretar los resultados obtenidos tras la aplicación del inventario MBI atendiendo a las diferentes dimensiones del mismo (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal).

- Exponer las conclusiones obtenidas a partir del análisis e interpretación de los datos del Inventario MBI pasado a los docentes de 13 centros de Educación Infantil de Sevilla.

6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

6.1. Definición del término *burnout*

El denominado síndrome de *burnout* hace referencia a un desgaste emocional relacionado con la actividad profesional que se ejerce. Su significado se traduce en castellano por “estar quemado”, o “síndrome de estar quemado por el trabajo” (SQT). Este síndrome es un tipo de estrés laboral que se da en los profesionales que trabajan directamente con personas, especialmente en los entornos de los servicios humanos (Cruz, 2011, p. 101).

Bosqued (2008, p. 25) define el *burnout* como la respuesta psicofísica a un esfuerzo frecuente cuyos resultados la persona considera insuficientes e ineficaces, ante lo cual reacciona quedándose exhausta. En sus fases más avanzadas, este síndrome se manifiesta en una sensación continua de estar al límite de las fuerzas, de no poder más, de estar a punto de venirse abajo.

Para Guerrero y Vicente (2001, p. 43) se trata de una respuesta al estrés laboral crónico, una experiencia subjetiva que engloba actitudes y sentimientos con implicaciones perjudiciales para la persona y la organización para la que trabaja.

Freudenberger define el *burnout* como una sensación de fracaso, de agotamiento y desgaste físico, emocional y mental por sobrecarga laboral (El-Sahili, 2015, p. 6).

Fischer lo define como un estado resultante del trauma narcisista, que tiene como efecto principal la disminución de la autoestima (Esteras, 2015, p. 30).

Según Gil-Monte, Peiró y Valcárcel, el síndrome de *burnout* es una respuesta al estrés laboral percibido que surge tras un proceso de reevaluación cognitiva, cuando las estrategias de afrontamiento utilizadas por los profesionales no son eficaces para reducir ese estrés laboral percibido. Esta respuesta supone una variable mediadora entre el estrés percibido y sus consecuencias. En opinión de estos autores, los componentes básicos de este síndrome serían el agotamiento

emocional y la baja realización y surgen paralelamente, mientras que la despersonalización sería un elemento que aparece con posterioridad como mecanismo de afrontamiento (Esteras, 2015, p. 31).

Es importante subrayar que si existe un concepto que verdaderamente resulta próximo y frecuentemente confundido con el *burnout*, este es el concepto de estrés, y ciertamente, resulta muy laboriosa la diferenciación entre ambos, ya que ésta se basa en matices muy específicos. El error mayor consiste en considerar *burnout* y estrés como sinónimos; otro error frecuente es considerarlos implicados mutuamente.

También es importante señalar que el síndrome de *burnout* puede ser considerado como un tipo particular de estrés laboral prolongado. (Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornés y Fernández, 2003, pp. 83-84). Este síndrome se presenta principalmente en los profesionales que trabajan en las áreas de la salud y educación (El-Sahili, 2015, p. 8).

A continuación, se presenta un cuadro en el que se aprecian las diferencias entre estrés y *burnout*.

Cuadro 1. Diferencias entre estrés y *burnout*

| Aspecto | Estrés | Burnout |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Implicación en asuntos críticos • Emotividad • Predominio del daño al organismo • Tipo de agotamiento • Depresión | <ul style="list-style-type: none"> • Excesiva • Hiperactiva • Fisiológico • Físico • Es visto como una forma de economizar la energía | <ul style="list-style-type: none"> • Casi ausente • Desgastada • Emocional • Físico, motivacional y emocional • Se traduce en una pérdida de ideales, no por ahorro energético |

Fuente: El-Sahili, L. F. (2015). *Burnout: consecuencias y soluciones*. México: Manual Moderno, p. 9.

Para Maslach, Shaufeli y Leiter, el síndrome de *burnout* es una respuesta prolongada a estresores crónicos a nivel personal y relacional en el trabajo, determinado a partir de las dimensiones conocidas como cinismo, agotamiento e ineficacia profesional (Cruz, 2011, p.

107. Este síndrome afecta a los profesionales cuya exigencia laboral es elevada, como es el caso de los docentes.

6.2. Causas del burnout

El síndrome de *burnout* suele aparecer, en la mayoría de los casos, en las personas que trabajan en contacto directo con otras, como es el caso de los profesionales de la salud y de la educación. Las manifestaciones y el malestar de este síndrome afectan no solo a su vida laboral, sino también a su vida social y familiar.

A continuación, se detallan los estresores laborales más frecuentemente estudiados como desencadenantes y facilitadores del síndrome de *burnout*, según Gil Monte y Peiró (Reyes, 2007, pp. 60-64):

- Ambiente físico del trabajo y contenidos del puesto como fuente de estrés laboral: nivel de ruido, iluminación, temperatura, disponibilidad de espacio físico, trabajos nocturnos, demandas laborales, etc.
- Estrés por desempeño de roles, relaciones interpersonales y desarrollo profesional en el trabajo: conflicto de roles, relaciones interpersonales, posibilidades de desarrollo y promoción profesional.
- Estresores relacionados con las nuevas tecnologías y otros aspectos organizacionales: tecnificación de las relaciones interpersonales cliente-profesional, dimensiones estructurales de la organización, clima organizacional.

Forbes (2011, pp. 2-3) señala como factores promotores del burnout los siguientes:

- Actividades laborales que vinculan a la persona y sus servicios directamente con clientes, en condiciones en las que el contacto con estos es parte de la naturaleza del trabajo. Estas actividades suelen caracterizarse por horarios de trabajo excesivos y altos niveles de exigencia.
- Indefinición del puesto de trabajo, ambiente laboral no favorable, falta de estabilidad laboral, etc.
- Desajuste entre las demandas laborales y los recursos de la persona trabajadora para frente a dichas demandas.
- Existencia de factores organizacionales que dificultan la realización del trabajo de la persona (por ejemplo, la ausencia sostenida de recursos).
- Bajo nivel de alineamiento entre los objetivos y valores del trabajador/a con los de la organización.

- Falsas expectativas del trabajador/a no cumplidas en el trabajo.
- Bajos niveles de desafío, autonomía, control y feedback sobre los resultados del trabajo realizado.
- Baja calidad de las relaciones interpersonales con los clientes y compañeros/as de trabajo.
- Demandas excesivas de trabajo y falta de revalorización del puesto de trabajo.

Entre las principales causas que afectan al malestar docente se encuentran (Morianana y Herruzo, 2004, p. 613): la sobrecarga de trabajo, el comportamiento inadecuado del alumnado, los conflictos interpersonales con otros docentes, padres, madres y superiores, y los problemas derivados de las políticas educativas.

6.3. Síntomas del síndrome de burnout

La persona afectada con el síndrome de *burnout* puede manifestarlo emocionalmente como una activación excesiva o también por su conducta inapropiada en el trabajo. En general, este síndrome en el profesorado se evidencia en reacciones intensas de ansiedad, ira, cansancio, depresión, cinismo, aburrimento, nerviosismo, culpabilidad y otros síntomas psicossomáticos. Sin embargo, en muchas personas que sufren el síndrome de *burnout* aparecen otros síntomas, unos están relacionados con el trabajo que realiza habitualmente, pero otros sobrepasan este ámbito laboral e influyen de forma significativa en la realización de todas sus actividades (Arís, 2005, p. 40). Álvarez y Vicente (1991) clasifican los síntomas del *burnout* en cuatro grandes áreas, como se muestra en el cuadro 2.

Cuadro 2. Clasificación de Álvarez y Fernández (1991) de los síntomas que aparecen en el síndrome de *burnout*.

| | |
|-----------------------|--|
| Psicosomáticos | <ul style="list-style-type: none"> • Frecuentes dolores de cabeza, fatiga crónica, úlceras o desórdenes gastrointestinales, dolores musculares en la espalda y cuello, hipertensión y en las mujeres pérdidas de ciclos menstruales. |
| Conductuales | <ul style="list-style-type: none"> • Absentismo laboral, aumento de conducta violenta, abuso de drogas, incapacidad de relajarse y comportamientos de alto riesgo (conducción suicida, juegos de azar peligrosos) |
| Emocionales | <ul style="list-style-type: none"> • Distanciamiento afectivo, impaciencia, deseos de abandonar el trabajo, irritabilidad, dificultad para concentrarse, descenso del rendimiento laboral, dudas acerca de su propia competencia profesional y baja autoestima. |
| Defensivos | <ul style="list-style-type: none"> • Negación de las emociones, ironía, atención selectiva y desplazamiento de sentimientos. |

Fuente: Guerrero, E. y Vicente, F. (2001). Síndrome de «Burnout» o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado. Cáceres: Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura, p. 46.

Según Forbes (2011, p. 2), los síntomas que puede presentar una persona con síndrome de *burnout* son los siguientes:

- A nivel psicosocial: deterioro en las relaciones interpersonales, depresión, cinismo, ansiedad, irritabilidad y dificultad de concentración.
- Daños físicos: insomnio, deterioro cardiovascular, úlceras, pérdida de peso, dolores musculares, migrañas, problemas de sueño, desórdenes gastrointestinales, alergias, asma, fatiga crónica, problemas con los ciclos menstruales o incluso daños a nivel cerebral.
- El consumo de sustancias (drogas, fármacos, etc.) y síntomas de enfermedades psicosomáticas.

En cuanto a los síntomas del síndrome de *burnout* en el profesorado, los principales son: insatisfacción con el desempeño laboral, disminución de la implicación personal en el trabajo, el traslado del centro, abandono de la profesión o deseos expresados de hacerlo, absentismo laboral, cansancio físico, agotamiento, ansiedad, disminución de la autoestima, sentimientos de culpa, neurosis y depresión (Oramas, Almirall y Fernández, 2007, 73).

Para Serrano-Díaz, Pocinho y Aragón-Mendizábal (2018, p. 3), algunos de los síntomas que caracterizan el síndrome de *burnout* son: cefaleas, insomnios, dolores

musculares y molestias gastrointestinales, absentismo laboral, problemas relacionales, distanciamiento afectivo de las personas que ha de atender, negación de emociones y actitudes cínicas ante el alumnado.

6.4. Principales características del síndrome de burnout

Las principales características del síndrome de *Burnout* son (Cruz, 2011, pp.111-112):

- Se genera a partir de las relaciones interpersonales que se establecen entre las personas de la organización y sus clientes.
- Se produce un desajuste entre lo que se demanda a la persona y los recursos que este tiene para hacer frente a esta demanda.
- La persona se acaba distanciando del problema que origina el síndrome.
- La persona no es víctima de una estrategia acosadora, se da una situación de estrés motivada por las condiciones laborales, que sufren persona trabajadora y usuarios.
- No existe una relación asimétrica en la que la persona trabajadora está en desventaja con los agentes estresores, sino que todas son víctimas de la situación (persona trabajadora, usuarios, superiores).
- Se ha definido como un trastorno propiamente laboral a diferencia por ejemplo de la fatiga crónica, que puede sufrirse fuera del trabajo.
- Es un trastorno que se da especialmente en determinadas profesiones (médicas, enfermeros, docentes, etc.).
- No produce una estigmatización del que lo padece, a diferencia de otros trastornos psíquicos.
- Es un trastorno crónico.
- Si dura un largo período de tiempo, la persona puede verse incapacitada para continuar con su trabajo.
- Afecta a los pensamientos, al comportamiento, la autopercepción, el carácter..., necesita una recuperación a medio y largo plazo, en la que van a entrar en juego emociones profundas.
- Existe la posibilidad de que este síndrome se presente de forma colectiva.

Un docente con síndrome de *burnout* presenta las siguientes características (Rodríguez, Guevara y Viramontes, 2017, p. 56): irritabilidad excesiva, falta de responsabilidad en su trabajo, percepción distorsionada de los problemas reales del aula, cansancio, absentismo laboral, impuntualidad en las clases, problemas frecuentes con el alumnado, salidas de clase

antes de tiempo, habla de sus problemas personales con el alumnado, tiene conflictos con sus colegas, disfruta de los problemas ajenos.

6.5. Desarrollo del síndrome de burnout

El síndrome de *burnout* no se instala de la noche a la mañana, es un proceso continuo que va pasando por diferentes etapas, alternando periodos de mayor y menor intensidad de manera cíclica. El progreso de este síndrome no es igual para todas las personas, de forma que todas las que lo sufren no tienen el mismo proceso evolutivo (Bosqued, 2008, p. 60).

Según Cruz (2011, p. 129), se pueden diferenciar cinco etapas en el proceso evolutivo del burnout.

- a) Fase de entusiasmo e idealismo: la persona asume el nuevo puesto de trabajo con ilusión y unas expectativas sobredimensionadas.
- b) Fase de estancamiento: no se cumple lo esperado, la relación entre el esfuerzo y la recompensa no es equilibrada. El sobreesfuerzo conduce a estados de fatiga y ansiedad.
- c) Fase de la frustración: desmoralización y pérdida de ilusión, acompañada de fatiga, mientras aumenta el esfuerzo invertido esperando todavía una recompensa apropiada que no llega.
- d) Fase de apatía: cambia su actitud y su comportamiento. Surge una respuesta defensiva, el distanciamiento de los clientes, el cinismo y la tendencia a evitar las tareas estresantes.
- e) Fase de quemado: sensación de frustración continua en el trabajo. Se llega a un colapso, con importantes consecuencias para la salud física, psíquica, emocional y social.

Existe una variedad de modelos procesuales que tratan de explicar el desarrollo del síndrome de *Burnout*, aunque ninguno de ellos ha sido absolutamente aceptable y satisfactorio. Para autores como Edelwich y Brodsky, el proceso del desarrollo del *burnout* tiene cuatro etapas: 1) el entusiasmo ante el nuevo puesto de trabajo acompañado de altas expectativas, 2) el estancamiento como consecuencia del incumplimiento de las expectativas, 3) la frustración y 4) la apatía como consecuencias de la falta de recursos de la persona para afrontar la frustración. Cherniss describe el proceso en tres fases: fase de estrés, fase de agotamiento y fase de afrontamiento defensivo. Por su parte, Farber distingue seis estadios sucesivos en la evolución del síndrome de burnout: 1) entusiasmo y dedicación, 2) respuesta

de ira y frustración del trabajador ante los estresores laborales, 3) no hay una correspondencia entre el esfuerzo y los resultados y recompensas, 4) se abandona el compromiso e implicación en el trabajo, 5) aumenta la vulnerabilidad del trabajador y aparecen síntomas físicos, cognitivos y emocionales, y 6) agotamiento y descuido. Finalmente, Leiter y Maslach plantean que el *Burnout* se da a través de un proceso que comienza por un desequilibrio entre las demandas organizacionales y los recursos personales. Esto provocaría cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal (Martínez, 2010, pp. 8-9).

6.6. Consecuencias del síndrome de burnout

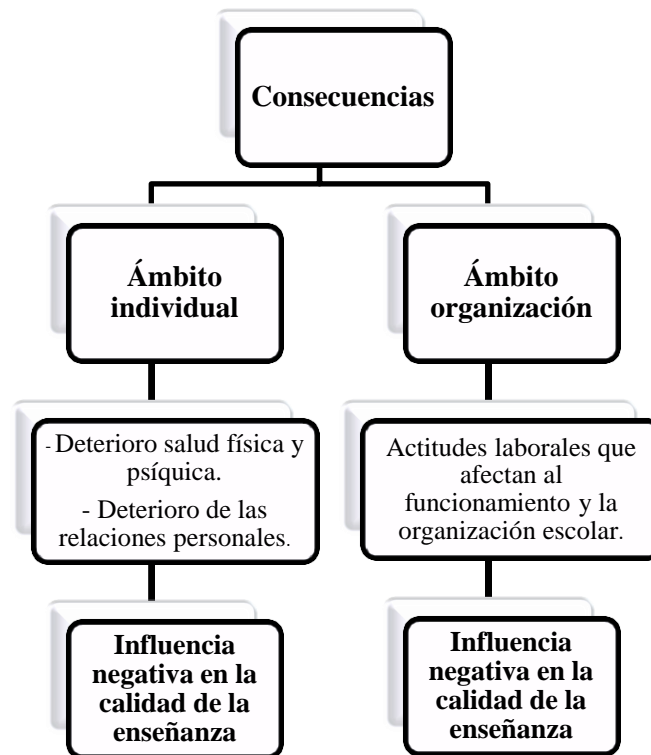
Las consecuencias del síndrome de *burnout* laboral pueden situarse en dos niveles (Gil-Monte, 2003, pp. 29-30): consecuencias para la persona y consecuencias para la organización.

- 1) Consecuencias para la persona. Aquí se pueden establecer cuatro categorías: a) índices emocionales, b) índices actitudinales, c) índices conductuales y d) índices somáticos.
- 2) Consecuencias para la organización. Aquí se pueden citar índices como el deterioro de la calidad asistencial, la baja satisfacción en el trabajo, el alto absentismo laboral o la tendencia al abandono del puesto de trabajo y de la organización, entre otros.

En cuanto a las consecuencias sobre la organización, Arís (2005, p. 77) señala que las conductas y actitudes laborales alteradas que presentan las personas con el síndrome de *burnout*, así como el deterioro físico y psíquico de su salud, inciden negativamente en el funcionamiento y rendimiento de la empresa y esto se refleja en el empeoramiento de la atención al cliente.

A continuación, se presenta un gráfico en el que se recogen las consecuencias del *burnout* en el ámbito educativo.

Gráfico 1. Consecuencias del *burnout* en el ámbito educativo.



Fuente: Arís, N. (2005). El síndrome del Burnout en los docentes de educación infantil y primaria en la zona del Vallés Occidental. Tesis doctoral. Barcelona. Universidad Internacional de Cataluña, p. 78.

6.7. Instrumentos de evaluación del síndrome de burnout

Entre los principales instrumentos que se utilizan para evaluar el *burnout* destacan los siguientes (Sánchez, 2013, pp. 79-80): el Maslach Burnout Inventory (MBI), el Oldi (Oldenburg Burnout Inventory), el «Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de quemarse por el Trabajo» (CESQT), el Staff Burnout Scale for Health Professionals (SBS-HP), Indicadores del burnout, el Burnout Measure (BM), el Burnout Scale (BS), el Energy Depletion Index (EDI) y el Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R), entre otros.

A continuación, se describen dos de los instrumentos que más se emplean en el ámbito educativo: el MBI-Educators Survey (MBI-ES) y el Cuestionario de *Burnout* del profesorado.

El MBI-Educators Survey (MBI-ES) es una versión adaptada del MBI-HSS dirigida al profesorado. Esta versión cambia la palabra paciente por estudiante, reproduce la misma estructura factorial del MBI-HSS y mantiene el nombre de las escalas (Hernández, Terán, Navarrete y León, 2007, p. 59).

El Cuestionario de *Burnout* del Profesorado (CBP-R). Este cuestionario ofrece una evaluación de los procesos de estrés y *burnout* específicos de la profesión docente, así como las posibles variables antecedentes de tipo organizacional y laboral que pueden estar actuando como desencadenantes de estos procesos. Se compone de tres factores: 1) Factor I (Estrés y *Burnout*), que hace mención al proceso de estrés producido por las disfunciones de rol (ambigüedad y conflicto) y al proceso de *burnout* con sus tres dimensiones (agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización). 2) Factor II (Desorganización), que hace referencia a las condiciones en las que se realiza el trabajo, al estilo de dirección y al apoyo recibido; y 3) Factor III (Problemática Administrativa), que hace alusión a preocupaciones profesionales y reconocimiento profesional (Villanueva, Jiménez y García, 2005, pp. 14-15).

6.8. El síndrome de burnout en el profesorado

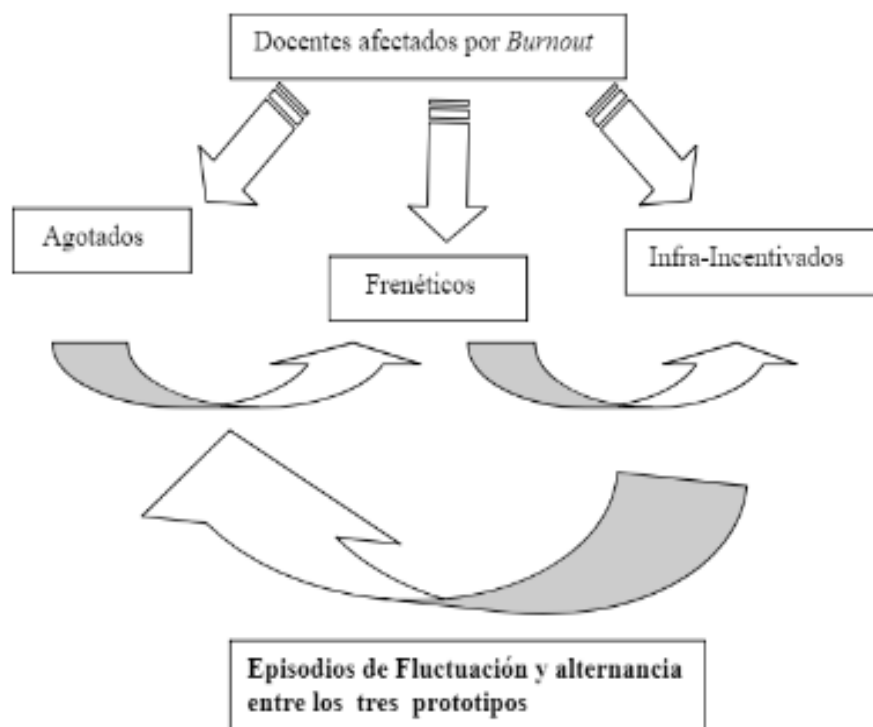
El docente con síndrome de *burnout* no solo siente la necesidad imperiosa de culpar a alguien por lo que le pasa, sino también la de olvidar al máximo todo lo relacionado con su trabajo docente. Tiene problemas interpersonales y muestra un carácter irritable que puede resultar insoportable, tanto en el entorno laboral como en el familiar y social. En general, percibe la enseñanza como un trabajo muy exigente y que no recompensa suficientemente, por lo que los acontecimientos son interpretados de forma negativa y pesimista (Arís, 2005, pp. 46-47).

La tarea docente trasciende la labor instructiva. Al docente le corresponde afrontar múltiples realidades complejas, como la motivación del alumnado, el establecimiento de vínculos interpersonales con cada estudiante y su familia, la disciplina en el aula, los conflictos escolares, las situaciones de violencia en los centros educativos y los conflictos de autoridad. Este número y variedad de tareas junto con la propia estructura organizacional y el clima que se produce en las instituciones educativas pueden ser desencadenantes del síndrome de *burnout* (Zorrilla, 2017, p. 49). Entre las variables que parecen contribuir a este síndrome se encuentran: las deficientes condiciones ambientales, la escasez de materiales didácticos, el nuevo rol del docente en la educación, el rol socializador del docente, el rol del docente en la resolución de conflictos, el estatus socioeconómico, el escaso apoyo de la institución escolar y de los colegas docentes y el interés o implicación del docente con su alumnado (Zorrilla, 2017, p. 51).

Faber sugiere la existencia de tres prototipos principales de docentes con *burnout*: agotados, frenéticos e infra-incentivados. Los docentes agotados son aquellos que reaccionan ante las excesivas demandas y los fracasos en la enseñanza trabajando cada vez menos y con más tranquilidad. Los docentes frenéticos son los que suelen estar muy comprometidos con su trabajo, reaccionan ante la adversidad y los fracasos sin reconocerlos y si darse tregua, aumentando sus esfuerzos. Los docentes infra-incentivados son aquellos que no encuentran en su trabajo, no se sienten agotados ni estresados ni tienen afectada su autoestima (Guerrero y Vicente, 2001, pp. 99-100).

A continuación, se presenta un gráfico en el que aparece la conducta del docente afectado por el síndrome de *burnout*.

Gráfico 2. Conducta del docente con síndrome de *burnout*.



Fuente: Arís, N. (2005). El síndrome del Burnout en los docentes de educación infantil y primaria en la zona del Vallés Occidental. Tesis doctoral. Barcelona. Universidad Internacional de Cataluña, p. 55.

6.9. Prevención y tratamiento del síndrome de burnout

Las estrategias de intervención según el foco de acción pueden dividirse en tres categorías (Morín, 2014, p. 39): estrategias individuales, grupales y organizacionales.

A nivel individual, las estrategias se centran en incrementar los recursos personales de la persona trabajadora a través del desarrollo de competencias laborales. Para ello, se le ofrece a la persona la posibilidad de realizar cursos de técnicas para la solución de problemas, de técnicas para la comunicación asertiva, de gestión eficaz del tiempo y de afrontamiento del síndrome del estrés.

A nivel grupal e interpersonal, las estrategias de intervención pasan por fomentar el apoyo de compañeros, compañeras y superiores. Este apoyo se puede ofrecer de varias formas, y las más valoradas son: escuchar de forma activa y empática al compañero, compañera y superiores, brindar apoyo técnico cuando sea requerido, estimular la creatividad en el ambiente laboral, ofrecer apoyo emocional cuando percibimos que otra persona lo necesita.

A nivel organizacional, las intervenciones pueden centrarse en dos líneas de acción, por un lado, en reducir los elementos estresantes del trabajo, y por otro en incrementar los recursos laborales.

Las estrategias de intervención según el objetivo de la intervención pueden clasificarse en tres estrategias (Morín, 2014, pp. 39-40): estrategias para identificar el problema, estrategias de prevención y estrategias de tratamiento.

Las estrategias para identificar el problema pueden incluir desde el mero acceso a información sobre el síndrome de *burnout* que permita a cada persona realizar un autoseguimiento, pasando por la aplicación de instrumentos ya validados, hasta la formación de grupos focales, y diversas técnicas que contribuyan a la obtención de un diagnóstico situacional organizacional lo más preciso posible.

Las estrategias de prevención se clasifican en primarias y secundarias. El objetivo de la prevención primaria es reducir los factores de riesgo o cambiar la naturaleza de los factores estresantes, mientras que el objetivo de la prevención secundaria es mejorar la forma en que la persona responde a esos factores estresantes. Se dirige a todas las personas que trabajan en la organización. La prevención secundaria se dirige a aquellas personas que corren riesgo de padecer *Burnout*.

Las estrategias de tratamiento tienen como objetivo tratar y /o curar a aquellas personas que sufren el síndrome de *Burnout*.

Guerrero y Rubio hacen la siguiente clasificación sobre las estrategias de prevención y tratamiento del *burnout* en el ámbito educativo (Marredo, 2015, pp. 68-69:

- 1) Estrategias individuales: consistente en la enseñanza de habilidades para afrontar las situaciones de estrés.

- a) Técnicas fisiológicas: dirigidas a reducir la activación fisiológica y el malestar derivado del estrés.
 - b) Técnicas conductuales: tienen como finalidad dotar a las personas de técnicas de afrontamiento para combatir el estrés en el trabajo.
 - c) Técnicas cognitivas: ayudan a mejorar la interpretación y evaluación de las situaciones de estrés para cambiar la incidencia que estas tienen sobre la persona.
- 2) Estrategias de intervención social: buscan mejorar los procesos de interacción social a través del trabajo cooperativo.
 - 3) Estrategias de intervención organizacional: encaminadas a reorganizar aquellos aspectos de la organización que pueden desencadenar estrés laboral.

7. MÉTODO

7.1. Participantes.

El Maslach Burnout Inventory (MBI) adaptado al profesorado fue cumplimentado por 53 docentes de Educación Infantil de 13 centros en Sevilla durante los meses de diciembre de 2017 y enero de 2018.

7.2. Instrumento.

En este trabajo se ha utilizado como instrumento el Maslach Burnout Inventory (MBI) adaptado al profesorado.

7.2.1. Maslach Burnout Inventory (MBI) adaptado al profesorado.

El MBI es un inventario que se puede completar de forma autoaplicada en aproximadamente 10 minutos. Consta de 22 ítems que agrupados en tres subescalas: agotamiento emocional, que hace referencia a la sensación de sobreesfuerzo físico y cansancio emocional que se produce como consecuencia las continuas interacciones que el docente establece con otras personas de la comunidad educativa (alumnos/as, padres/madres, compañeros/as, etc.), y que está integrada por nueve ítems (números: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20); despersonalización, que se refiere a un cambio negativo en las actitudes y respuestas del profesor hacia las personas con las que se trabaja, y que está formada por cinco ítems (números: 5, 10, 11, 15 y 22); y realización personal, que alude a la autoevaluación que realiza el docente respecto al trabajo que desempeña, y que está compuesta por ocho ítems (números: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21). En cada ítem las posibles respuestas son: 0 = no, nunca; 1= algunas veces al año o menos; 2 = una vez al mes o menos; 3 = algunas veces al mes; 4 = una vez por semana; 5 = algunas veces por semana; y 6 = todos los días.

Las puntuaciones de cada subescala se obtienen sumando las puntuaciones de los ítems que las componen. Las puntuaciones máximas de cada subescala son: agotamiento emocional, 54 puntos; despersonalización, 30 puntos; y realización personal, 48 puntos.

La distribución de los rangos de las puntuaciones totales de cada subescala para evaluar el nivel de burnout del profesorado es la que se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 3. Puntos de corte empleados en cada subescala del MBI para determinar el nivel de “burnout”.

| Nivel de “Burnout” | | | |
|-----------------------|-------------|----------------|---------------|
| Subescala | Nivel alto | Nivel medio | Nivel bajo |
| Agotamiento emocional | ≥ 25 puntos | 13 - 24 puntos | 0 - 12 puntos |
| Despersonalización | ≥ 9 puntos | 4 - 8 puntos | 0 - 3 puntos |
| Realización personal | 0-32 puntos | 33 - 38 puntos | ≥ 39 puntos |

Fuente: Cuadro elaborado a partir del siguiente libro: Napione, M^a E. (2008). *¿Cuándo se quemaba el profesorado de secundaria?* Madrid: Díaz de Santos, pp. 161-162.

7.3. Procedimiento

En primer lugar, se informó a los centros educativos CEIP Fernando Villalón, CEIP Borbolla, CEIP Juan Rodríguez Berrocal, CEIP Pedro Gutiérrez, CEIP Federico García Lorca, CEIP El Olivo, CEIP Guadalquivir, CEIP Manuel Giménez Fernández, CEIP Júpiter, CEIP La Paz, CEIP Maestro Antonio Rodríguez, CEIP El Manantial y CEIP Azahares, sobre el Trabajo Fin de Grado a desarrollar, solicitando su aprobación; en segundo lugar, se envió una carta de solicitud de colaboración a los docentes que trabajan en dichos centros; en tercer lugar, se pasó el Maslach Burnout Inventory (MBI) adaptado al profesorado, a 53 docentes en los meses de diciembre de 2017 y enero de 2018; en cuarto lugar, se procedió al análisis e interpretación de los datos obtenidos mediante el uso del paquete informático IBM SPSS Statistics-22, en el que se ha llevado a cabo análisis descriptivos básicos como son frecuencias, porcentajes, media, mediana, modo, varianza, desviación típica y tablas en las que se cruzan variables, puesto que nos encontramos en un primer momento de análisis de la cuestión. Finalmente, se obtuvieron las conclusiones y se presentaron propuestas para la realización de nuevos Trabajos Fin de Grado.

8. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado se presentan, por un lado, los datos estadísticos generales del inventario MBI (forma breve) y, por otro lado, se exponen los resultados del MBI y un análisis de los mismos.

8.1. Análisis de los datos generales del profesorado.

En la tabla 1 se muestra la distribución de maestras por edad que han cumplimentado el inventario MBI.

Tabla 1. Distribución por edad de maestras por edad que han cumplimentado el inventario MBI.

| Distribución por edad | | | | | |
|-----------------------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | <30 | 2 | 3,8 | 3,8 | 3,8 |
| | 31-39 | 16 | 30,2 | 30,2 | 34,0 |
| | 40-49 | 20 | 37,7 | 37,7 | 71,7 |
| | >50 | 15 | 28,3 | 28,3 | 100,0 |
| | Total | 53 | 100,0 | 100,0 | |

El número total de maestras que han cumplimentado el inventario MBI es de 53, de las cuales 2 (3,8%) son menores de 30 años, 16 tienen una edad de 31 a 39 años (30,2%), 20 tienen una edad comprendida entre 40 y 49 años y 15 son mayores de 50 años.

En la tabla 2 se observa el tipo de relaciones personales: con pareja habitual, sin pareja habitual y sin pareja.

Tabla 2. Tipo de relaciones personales.

| Relaciones personales | | | | | |
|------------------------------|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | con pareja habitual | 45 | 84,9 | 84,9 | 84,9 |
| | sin pareja habitual | 1 | 1,9 | 1,9 | 86,8 |
| | sin pareja | 7 | 13,2 | 13,2 | 100,0 |
| | Total | 53 | 100,0 | 100,0 | |

45 maestras tienen una relación estable con su pareja habitual (84,9%), 1 no tiene pareja habitual (1,9%) y 7 no tienen pareja (13,2%).

El siguiente dato general que nos interesaba con respecto a la situación personal de los colaboradores, fue su número de hijos, para más tarde intentar demostrar si podía tener alguna relación con cualquier desencadenante de la problemática elegida, se muestra en la tabla 3.

En la tabla 3 se observa la distribución por número de hijos/as.

Tabla 3. Distribución por número de hijos/as.

| Número de hijos/as | | | | | |
|---------------------------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | 0 | 16 | 30,2 | 30,2 | 30,2 |
| | 1 | 9 | 17,0 | 17,0 | 47,2 |
| | 2 | 23 | 43,4 | 43,4 | 90,6 |
| | +3 | 5 | 9,4 | 9,4 | 100,0 |
| | Total | 53 | 100,0 | 100,0 | |

16 maestras (30,2%) no tienen hijos/as, 9 (17%) tienen un hijo/a, 23 (43,4%) tienen dos hijos/as y 5 (9,4%) tienen más de tres hijos/as.

En la tabla 4 se muestra la distribución por años de experiencia docente.

Tabla 4. Distribución por años de experiencia docente.

| Experiencia docente | | | | | |
|----------------------------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | 1-5 | 2 | 3,8 | 3,8 | 3,8 |
| | 6-10 | 14 | 26,4 | 26,4 | 30,2 |
| | 11-15 | 15 | 28,3 | 28,3 | 58,5 |
| | 16-20 | 10 | 18,9 | 18,9 | 77,4 |
| | +21 | 12 | 22,6 | 22,6 | 100,0 |
| | Total | 53 | 100,0 | 100,0 | |

2 maestras que representan el 3,8% tienen de 1 a 5 años de experiencia docente, 14 (26,4%) tienen una experiencia docente que oscila entre 6 y 10 años, 15 (28,3%) entre 11 y 15 años, 10 (18,9%) entre 16 y 20 años y 12 (22,6%) más de 21 años de experiencia.

En la tabla 5 se observa la distribución de las maestras según el cargo que desempeña en el centro.

Tabla 5. Distribución según el cargo que desempeña en el centro.

| Cargo que desempeña actualmente | | | | | |
|--|-----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | Tutora | 39 | 73,6 | 73,6 | 73,6 |
| | Coordinadora de ciclo | 10 | 18,9 | 18,9 | 92,5 |
| | Directora | 2 | 3,8 | 3,8 | 96,2 |
| | Jefa de Estudios | 1 | 1,9 | 1,9 | 98,1 |
| | Secretaria | 1 | 1,9 | 1,9 | 100,0 |
| | Total | 53 | 100,0 | 100,0 | |

Solo 2 maestras (3,8%) ostentan el cargo de directora, 1 (1,9%) es Jefa de Estudios, 1 (1,9%) es Jefa de Estudios, 10 (18,9) son coordinadoras de ciclo y 39 (73,6%) son tutoras.

En la tabla 6 se muestra la distribución de las maestras según su situación laboral.

Tabla 6. Distribución de las maestras según su situación laboral.

| Situación laboral | | | | | |
|--------------------------|------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | Funcionaria | 40 | 75,5 | 75,5 | 75,5 |
| | Interina | 13 | 24,5 | 24,5 | 100,0 |
| | Otra situación laboral | 0 | 0 | 0 | 100,0 |
| | Total | 53 | 100,0 | 100,0 | |

De las 53 maestras, 40 (75,5%) son funcionarias y 13 (24,5%) interinas.

8.2. Análisis de los resultados del MBI adaptado al profesorado.

El MBI está formado por 3 subescalas que miden el nivel de burnout en las personas que lo padecen. Estas subescalas son: Agotamiento emocional, Despersonalización y Realización Personal.

En la tabla 7 se muestran los ítems correspondientes a cada una de las dimensiones del inventario MBI.

Tabla 7. Ítems de cada una de las subescalas del inventario MBI.

| SUBESCALAS | ÍTEMS |
|-----------------------|--------------------------------|
| Agotamiento Emocional | 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20. |
| Despersonalización | 5, 10, 11, 15, 22. |
| Realización Personal | 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21. |

❖ Agotamiento emocional.

En tabla 8 se muestran los estadísticos de tendencia central de la subescala agotamiento emocional.

Tabla 8. Moda, Mediana, media, desviación estándar y varianza de la subescala agotamiento emocional del MBI.

Estadísticos

| | Me siento "exprimido" emocionalmente agotado por mi trabajo. | Me siento agotado al final de la jornada. | Me siento cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme a otra jornada laboral. | Trabajar con personas todos los días me supone un gran esfuerzo . | Estoy quemado debido a mi trabajo. | Me siento frustrado por mi trabajo. | Siento que estoy trabajando demasiado. | Trabajar directamente con personas me produce demasiado estrés. | Siento como si estuviese en el límite de mis fuerzas. |
|---------------------|--|---|---|---|------------------------------------|-------------------------------------|--|---|---|
| Válido | 53 | 53 | 53 | 53 | 53 | 53 | 53 | 53 | 53 |
| Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Media | 1,87 | 3,43 | 2,04 | 1,49 | 1,25 | ,66 | 2,28 | 1,43 | 1,17 |
| Mediana | 1,00 | 4,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | ,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Moda | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| Desviación estándar | 1,594 | 1,855 | 1,675 | 1,867 | 1,299 | 1,108 | 2,097 | 1,513 | 1,369 |
| Varianza | 2,540 | 3,443 | 2,806 | 3,485 | 1,689 | 1,229 | 4,399 | 2,289 | 1,874 |

Las mayores puntuaciones medias obtenidas en la subescala agotamiento emocional, corresponden a los ítems 2 y 3; el primero guarda relación con el agotamiento al final de la jornada laboral; el segundo, con el cansancio y el afrontamiento de la jornada laboral.

Ítem 2: Me siento agotado/a al final de la jornada laboral

Ítem 3: Me siento cansado, cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme a otra jornada laboral.

El ítem con menor puntuación en la media es el 13, que guarda relación con la frustración por el trabajo.

Ítem 13: Me siento frustrado/a por mi trabajo.

En tabla 9 se muestran los estadísticos de frecuencia y porcentajes del ítem 1 del inventario MBI.

Tabla 9. Estadísticos de frecuencia y porcentajes del ítem 1 del inventario MBI.

| Me siento "exprimido/a" emocionalmente agotado por mi trabajo. | | | | | |
|--|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | No, nunca | 9 | 17,0 | 17,0 | 17,0 |
| | algunas veces al año | 21 | 39,6 | 39,6 | 56,6 |
| | una vez al mes | 5 | 9,4 | 9,4 | 66,0 |
| | algunas veces al mes | 11 | 20,8 | 20,8 | 86,8 |
| | una vez por semana | 1 | 1,9 | 1,9 | 88,7 |
| | algunas veces por semana | 5 | 9,4 | 9,4 | 98,1 |
| | todos los días | 1 | 1,9 | 1,9 | 100,0 |
| | Total | 53 | 100,0 | 100,0 | |

En el ítem 1, el porcentaje mayor se da en la opción “algunas veces al año” (39,6%), seguida de “algunas veces al mes” (20,8%), “No, nunca” (17,0%), “una vez al mes” y “algunas veces por semana (9,4 % en ambas opciones) y “una vez por semana” y “todos los días” (1,9% en ambas opciones). El 56,6% de las maestras optaron por la opción “No, nunca” o “algunas veces al año”.

En la tabla 10 se observan los estadísticos de frecuencia y porcentajes del ítem 6 del inventario MBI.

Tabla 10. Estadísticos de frecuencia y porcentajes del ítem 6 del inventario MBI.

| Trabajar con personas todos los días me supone un gran esfuerzo. | | | | | |
|--|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | No, nunca | 21 | 39,6 | 39,6 | 39,6 |
| | alguna vez al año | 16 | 30,2 | 30,2 | 69,8 |
| | una vez al mes | 3 | 5,7 | 5,7 | 75,5 |
| | algunas veces al mes | 5 | 9,4 | 9,4 | 84,9 |
| | una vez por semana | 2 | 3,8 | 3,8 | 88,7 |
| | algunas veces por semana | 2 | 3,8 | 3,8 | 92,5 |
| | todos los días | 4 | 7,5 | 7,5 | 100,0 |
| | Total | 53 | 100,0 | 100,0 | |

En el ítem 6, el porcentaje mayor se da en la opción “No, nunca” (39,6%), seguida de “alguna vez al año” (30,2%), “algunas veces al mes” (9,4%), “todos los días” (7,7 %), “una vez al mes” (5,7%) y “una vez por semana” y “algunas veces por semana” (3,8% en ambas opciones). El 69,8% de las maestras optaron por la opción “No, nunca” o “algunas veces al año”.

En la tabla 11 se muestran los estadísticos de frecuencia y porcentajes del ítem 8 del inventario MBI.

Tabla 11. Estadísticos de frecuencia y porcentajes del ítem 8 del inventario MBI.

| Estoy quemado/a debido a mi trabajo. | | | | | |
|--------------------------------------|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | No, nunca | 16 | 30,2 | 30,2 | 30,2 |
| | algunas veces al año | 22 | 41,5 | 41,5 | 71,7 |
| | una vez al mes | 6 | 11,3 | 11,3 | 83,0 |
| | algunas veces al mes | 7 | 13,2 | 13,2 | 96,2 |
| | algunas veces por semana | 1 | 1,9 | 1,9 | 98,1 |
| | todos los días | 1 | 1,9 | 1,9 | 100,0 |
| | Total | 53 | 100,0 | 100,0 | |

En el ítem 8, el porcentaje mayor se da en la opción “algunas veces al año” (41,5%), seguida de “No, nunca” (30,2%), “algunas veces al mes” (13,2%), “alguna vez al mes” (11,3 %) y “algunas veces por semana” y “todos los días” (1,9% en ambas opciones). El 71,7% de las maestras optaron por la opción “No, nunca” o “algunas veces al año”.

En la tabla 12 se observan los estadísticos de frecuencia y porcentajes del ítem 3 del inventario MBI.

Tabla 12. Estadísticos de frecuencia y porcentajes del ítem 3 del inventario MBI.

| Me siento cansado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme a otra jornada laboral. | | | | | |
|---|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | No, nunca | 11 | 20,8 | 20,8 | 20,8 |
| | algunas veces al año | 16 | 30,2 | 30,2 | 50,9 |
| | una vez al mes | 2 | 3,8 | 3,8 | 54,7 |
| | algunas veces al mes | 14 | 26,4 | 26,4 | 81,1 |
| | una vez por semana | 5 | 9,4 | 9,4 | 90,6 |
| | algunas veces por semana | 4 | 7,5 | 7,5 | 98,1 |
| | todos los días | 1 | 1,9 | 1,9 | 100,0 |
| | Total | 53 | 100,0 | 100,0 | |

En el ítem 3, el porcentaje mayor se da en la opción “algunas veces al año” (30,2%), seguida de “algunas veces al mes” (30,2%), “No, nunca” (20,82%), “una vez por semana” (9,4 %), “algunas veces por semana” (7,5%), “una vez al mes” (3,8%) y “todos los días” (1,9%). El 61% de las maestras optaron por la opción “No, nunca” o “algunas veces al año”.

La consistencia interna obtenida en cada una de las subescalas del inventario MBI que la componen, medida mediante el estadístico alfa de Cronbach, fue la siguiente (Tabla 13): agotamiento emocional: α de Cronbach = 0.876; despersonalización: α = 0.815; realización personal: α = 0.781. Estos valores indican que la consistencia interna para la subescala agotamiento emocional y para la subescala despersonalización es buena (α = 0.8 – 0.9) y para la subescala realización personal es aceptable (α = 0.7 – 0.8), según las categorías propuestas por George y Mallery (2003, p. 231).

Tabla 13. Coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach de las subescalas que la integran el MBI adaptado al profesorado (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal).

| INVENTARIO MBI ADAPTADO AL PROFESORADO | | |
|--|------------------|----------|
| Subescala | Alfa de Cronbach | Nº Ítems |
| Agotamiento emocional | 0.876 | 9 |
| Despersonalización | 0.815 | 5 |
| Realización personal | 0.781 | 8 |

Fuente: elaboración propia.

En tabla 14 se muestran los estadísticos de tendencia central de la subescala despersonalización.

Tabla 14. Moda, Mediana, media, desviación estándar y varianza de la subescala despersonalización del MBI.

| Estadísticos | | | | | | |
|---------------------|----------|--|--|---|---|---|
| | | Siento que trato a algunos alumnos/as de forma impersonal. | Soy menos sensible con los problemas de la gente desde que tengo este trabajo. | Me preocupa que mi trabajo me esté endureciendo emocionalmente. | No me preocupa realmente lo que le ocurra a algunos alumnos/as. | Siento que el alumnado me responsabiliza de algunos de sus problemas. |
| N | Válido | 53 | 53 | 53 | 53 | 53 |
| | Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Media | | ,47 | ,13 | ,55 | ,36 | ,68 |
| Mediana | | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Moda | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Desviación estándar | | 1,085 | ,590 | 1,309 | 1,402 | 1,205 |
| Varianza | | 1,177 | ,348 | 1,714 | 1,965 | 1,453 |

Las mayores puntuaciones medias obtenidas en la subescala despersonalización, corresponden a los ítems 22 y 5; el primero guarda relación con la responsabilidad del docente ante los problemas del alumnado; el segundo, con el sentimiento de trato impersonal al alumnado.

Ítem 22: Siento que el alumnado me responsabiliza de algunos de sus problemas.

Ítem 5: Siento que trato a algunos alumnos/as de forma impersonal.

El ítem con menor puntuación en la media es el 10, que guarda relación con la sensibilidad a los problemas de la gente.

Ítem 10: Soy menos sensible con los problemas de la gente desde que tengo este trabajo.

En tabla 15 se muestran los estadísticos de frecuencia y porcentajes del ítem 5 del inventario MBI.

Tabla 15. Estadísticos de frecuencia y porcentajes del ítem 5 del inventario MBI.

| Siento que trato a algunos alumnos/as de forma impersonal. | | | | | |
|--|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | No, nunca | 40 | 75,5 | 75,5 | 75,5 |
| | algunas veces al año | 7 | 13,2 | 13,2 | 88,7 |
| | una vez al mes | 4 | 7,5 | 7,5 | 96,2 |
| | algunas veces por semana | 2 | 3,8 | 3,8 | 100,0 |
| | Total | 53 | 100,0 | 100,0 | |

En el ítem 5, el porcentaje mayor se da en la opción “No, nunca” (75,5%), seguida de “algunas veces al año” (13,2%), “una vez al mes” (7,5%) y “algunas veces por semana” (3,8 %). El 88,7% de las maestras optaron por la opción “No, nunca” o “algunas veces al año”.

En tabla 16 se observan los estadísticos de frecuencia y porcentajes del ítem 11 del inventario MBI.

Tabla 16. Estadísticos de frecuencia y porcentajes del ítem 11 del inventario MBI.

| Me preocupa que mi trabajo me esté endureciendo emocionalmente. | | | | | |
|---|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | No, nunca | 40 | 75,5 | 75,5 | 75,5 |
| | algunas veces al año | 7 | 13,2 | 13,2 | 88,7 |
| | una vez al mes | 2 | 3,8 | 3,8 | 92,5 |
| | algunas veces al mes | 2 | 3,8 | 3,8 | 96,2 |
| | todos los días | 2 | 3,8 | 3,8 | 100,0 |
| | Total | 53 | 100,0 | 100,0 | |

En el ítem 11, el porcentaje mayor se da en la opción “No, nunca” (75,5%), seguida de “algunas veces al año” (13,2%) y “una vez al mes”, “algunas veces al mes” y “todos los días

(3,8% en las tres opciones). El 88,7% de las maestras optaron por la opción “No, nunca” o “algunas veces al año”.

En tabla 17 se muestran los estadísticos de frecuencia y porcentajes del ítem 22 del inventario MBI.

Tabla 17. Estadísticos de frecuencia y porcentajes del ítem 22 del inventario MBI.

| Siento que el alumnado me responsabiliza de algunos de sus problemas. | | | | | |
|---|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | No, nunca | 31 | 58,5 | 58,5 | 58,5 |
| | algunas veces al año | 18 | 34,0 | 34,0 | 92,5 |
| | una vez por semana | 2 | 3,8 | 3,8 | 96,2 |
| | algunas veces por semana | 2 | 3,8 | 3,8 | 100,0 |
| | Total | 53 | 100,0 | 100,0 | |

En el ítem 22, el porcentaje mayor se da en la opción “No, nunca” (58,5%), seguida de “algunas veces al año” (34,0%) y “una vez por semana” y “algunas veces por semana” (3,8% en ambas opciones). El 92,5% de las maestras optaron por la opción “No, nunca” o “algunas veces al año”.

En tabla 23 se muestran los estadísticos de tendencia central de la subescala realización personal.

Tabla 23. Moda, Mediana, media, desviación estándar y varianza de la subescala realización personal del MBI.

| Estadísticos | | | | | | | | | |
|---------------------|----------|--|--|---|------------------------------|--|--|--|---|
| | | Puedo entender con facilidad cómo se siente el alumnado sobre lo que les pasa. | Me ocupo de una manera efectiva de los problemas de mi alumnado. | Siento que a través de mi trabajo influyo positivamente en la vida de otras personas. | Me siento con mucha energía. | Puedo crear fácilmente un ambiente relajado con mi alumnado. | Me siento plenamente satisfecho/a después de trabajar con mi alumnado. | He conseguido cosas muy positivas en este trabajo. | Siento que en mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma. |
| N | Válido | 53 | 53 | 53 | 53 | 53 | 53 | 53 | 53 |
| | Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Media | | 5,36 | 5,79 | 5,45 | 4,75 | 5,11 | 5,15 | 5,40 | 4,42 |
| Mediana | | 6,00 | 6,00 | 6,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 6,00 | 5,00 |
| Moda | | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 |
| Desviación estándar | | 1,272 | ,454 | 1,066 | 1,125 | ,954 | ,886 | ,968 | 1,512 |
| Varianza | | 1,619 | ,206 | 1,137 | 1,266 | ,910 | ,784 | ,936 | 2,286 |

Las mayores puntuaciones medias obtenidas en la subescala realización personal, corresponden a los ítems 7 y 9; el primero guarda relación con la resolución efectiva de los problemas del alumnado; el segundo, con el sentimiento de influir positivamente en la vida de otras personas.

Ítem 7: Me ocupo de una manera efectiva de los problemas de mi alumnado.

Ítem 9: Siento que a través de mi trabajo influyo positivamente en la vida de otras personas.

El ítem con menor puntuación en la media es el 21, que guarda relación con el tratamiento de los problemas emocionales en el trabajo.

Ítem 21: Siento que en mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma.

En tabla 24 se muestran los estadísticos de frecuencia y porcentajes del ítem 9 del inventario MBI.

Tabla 24. Estadísticos de frecuencia y porcentajes del ítem 9 del inventario MBI.

| Siento que a través de mi trabajo influyo positivamente en la vida de otras personas. | | | | | |
|---|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | algunas veces al año | 1 | 1,9 | 1,9 | 1,9 |
| | una vez al mes | 2 | 3,8 | 3,8 | 5,7 |
| | una vez por semana | 1 | 1,9 | 1,9 | 7,5 |
| | algunas veces por semana | 14 | 26,4 | 26,4 | 34,0 |
| | todos los días | 35 | 66,0 | 66,0 | 100,0 |
| | Total | 53 | 100,0 | 100,0 | |

En el ítem 9, el porcentaje mayor se da en la opción “todos los días” (66,0%), seguida de “algunas veces por semana” (26,4%), “una vez al mes” (3,8%) y “una vez por semana” y “algunas veces al año” (1,9% en ambas opciones). El 92,4% de las maestras optaron por la opción “todos los días” o “algunas veces por semana”.

En la tabla 25 se muestran los estadísticos de frecuencia y porcentajes del ítem 12 del inventario MBI.

Tabla 25. Estadísticos de frecuencia y porcentajes del ítem 12 del inventario MBI.

| me siento con mucha energía | | | | | |
|-----------------------------|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | algunas veces al año | 1 | 1,9 | 1,9 | 1,9 |
| | una vez al mes | 1 | 1,9 | 1,9 | 3,8 |
| | algunas veces al mes | 5 | 9,4 | 9,4 | 13,2 |
| | una vez por semana | 10 | 18,9 | 18,9 | 32,1 |
| | algunas veces por semana | 22 | 41,5 | 41,5 | 73,6 |
| | todos los días | 14 | 26,4 | 26,4 | 100,0 |
| | Total | 53 | 100,0 | 100,0 | |

En el ítem 12, el porcentaje mayor se da en la opción “algunas veces por semana” (41,5%), seguida de “todos los días” (26,4%), “una vez por semana” (18,9%), “algunas veces al mes” (9,4%) y “una vez al mes” y “algunas veces al año” (1,9% en ambas opciones). El 67,9% de las maestras optaron por la opción “algunas veces por semana” o “todos los días”.

En tabla 26 se observan los estadísticos de frecuencia y porcentajes del ítem 17 del inventario MBI.

Tabla 26. Estadísticos de frecuencia y porcentajes del ítem 17 del inventario MBI.

| Puedo crear fácilmente un ambiente relajado con mi alumnado. | | | | | |
|---|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | algunas veces al mes | 6 | 11,3 | 11,3 | 11,3 |
| | una vez por semana | 3 | 5,7 | 5,7 | 17,0 |
| | algunas veces por semana | 23 | 43,4 | 43,4 | 60,4 |
| | todos los días | 21 | 39,6 | 39,6 | 100,0 |
| | Total | 53 | 100,0 | 100,0 | |

En el ítem 17, el porcentaje mayor se da en la opción “algunas veces por semana” (43,4%), seguida de “todos los días” (39,6%), “algunas veces al mes” (11,3%) y “una vez por semana” (5,7%). El 83,0% de las maestras optaron por la opción “algunas veces por semana” o “todos los días”.

En tabla 27 se observan los estadísticos de frecuencia y porcentajes del ítem 21 del inventario MBI.

Tabla 27. Estadísticos de frecuencia y porcentajes del ítem 21 del inventario MBI.

| Siento que en mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma. | | | | | |
|--|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | No, nunca | 1 | 1,9 | 1,9 | 1,9 |
| | algunas veces al año | 3 | 5,7 | 5,7 | 7,5 |
| | una vez al mes | 1 | 1,9 | 1,9 | 9,4 |
| | algunas veces al mes | 8 | 15,1 | 15,1 | 24,5 |
| | una vez por semana | 9 | 17,0 | 17,0 | 41,5 |
| | algunas veces por semana | 17 | 32,1 | 32,1 | 73,6 |
| | todos los días | 14 | 26,4 | 26,4 | 100,0 |
| | Total | 53 | 100,0 | 100,0 | |

En el ítem 21, el porcentaje mayor se da en la opción “algunas veces por semana” (32,1%), seguida de “todos los días” (26,4%), “una vez por semana” (17,0%), “algunas veces al mes” (15,1%), “algunas veces al año” (5,7%) y “No, nunca” y una vez al mes” (1,9% en ambas opciones). El 58,5% de las maestras optaron por la opción “algunas veces por semana” o “todos los días”.

En tabla 28 se muestran los niveles de burnout en la dimensión agotamiento emocional del inventario MBI.

Tabla 28. Niveles de burnout en la dimensión agotamiento emocional.

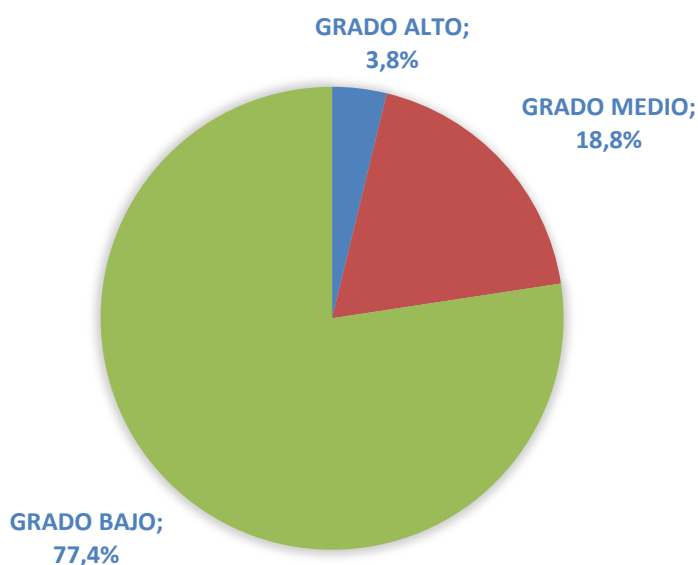
| Niveles de burnout | Agotamiento emocional | |
|--------------------|-----------------------|-------------------|
| | Frecuencia | Porcentaje válido |
| Alto | 2 | 3,8 |
| Medio | 10 | 18,8 |
| Bajo | 41 | 77,4 |
| Total | 53 | 100,0 |

En la dimensión agotamiento emocional, el 3,8% (2 maestras) obtienen una puntuación ≥ 25 puntos, es decir, presenta un nivel alto de burnout; el 18,8% (10 maestras) una puntuación que oscila entre 13 y 24 puntos, es decir, presenta un nivel medio de burnout; y, el 77,4% (41 maestras) alcanzan una puntuación comprendida entre 0 y 12 puntos, es decir, presenta un nivel bajo de burnout.

En el gráfico 3 se observan los porcentajes de docentes según su nivel de agotamiento emocional.

Gráfico 3. Niveles de agotamiento emocional de los docentes.

AGOTAMIENTO EMOCIONAL



Con respecto a la dimensión agotamiento emocional, el 3,8 % (3 maestras) presenta grado alto; el 18,8% (10 maestras) grado medio y el 77,4% (41 maestras) grado bajo.

En tabla 29 se observan los niveles de burnout en la dimensión despersonalización del inventario MBI.

Tabla 29. Niveles de burnout en la dimensión despersonalización.

| Niveles de burnout | Despersonalización | |
|--------------------|--------------------|-------------------|
| | Frecuencia | Porcentaje válido |
| Alto | 6 | 11,3 |
| Medio | 12 | 22,6 |
| Bajo | 35 | 66,1 |
| Total | 53 | 100,0 |

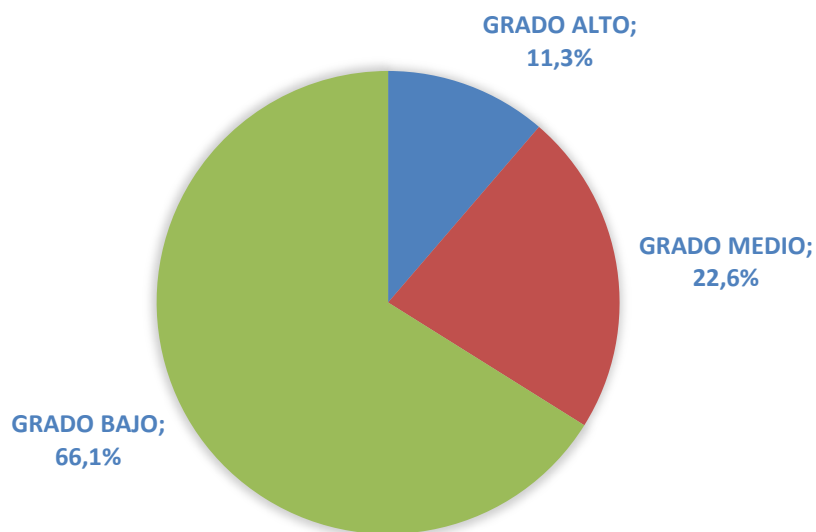
En la dimensión despersonalización, el 11,3% (6 maestras) obtienen una puntuación \geq 9 puntos, es decir, presenta un nivel alto de burnout; el 22,6% (12 maestras) una puntuación que oscila entre 4 y 8 puntos, es decir, presenta un nivel medio de burnout; y, el 66,1% (35

maestras) alcanzan una puntuación comprendida entre 0 y 3 puntos, es decir, presenta un nivel bajo de burnout.

En el gráfico 4 se muestran los porcentajes de docentes según su nivel de despersonalización.

Gráfico 4. Niveles de despersonalización de los docentes.

DESPERSONALIZACIÓN



Con respecto a la dimensión despersonalización, el 11,3 % (6 maestras) presenta grado alto; el 22,6% (12 maestras) grado medio y el 66,1% (35 maestras) grado bajo.

En tabla 30 se muestran los niveles de burnout en la dimensión realización personal del inventario MBI.

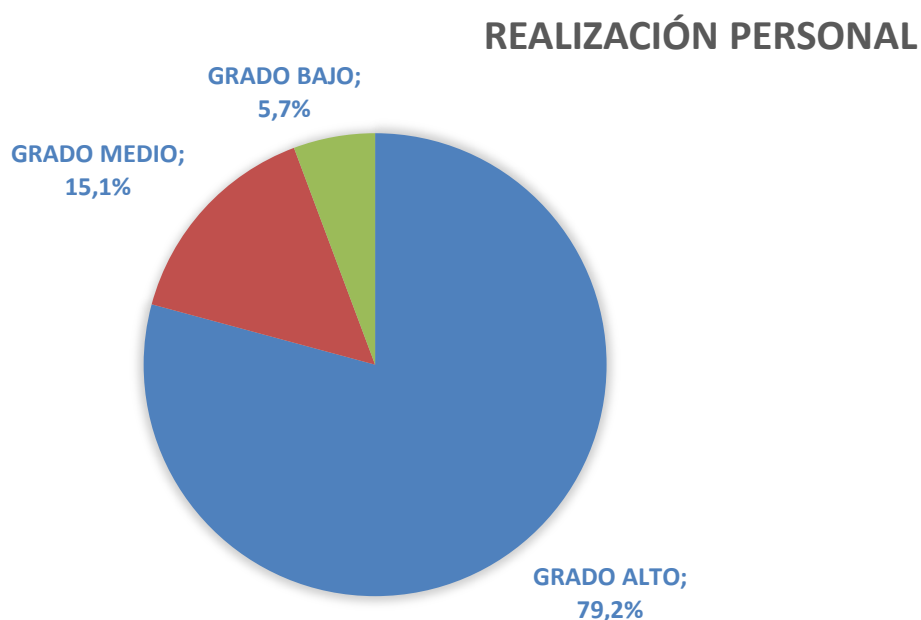
Tabla 30. Niveles de burnout en la dimensión realización personal.

| Niveles de burnout | Realización personal | |
|--------------------|----------------------|-------------------|
| | Frecuencia | Porcentaje válido |
| Alto | 42 | 79,2 |
| Medio | 8 | 15,1 |
| Bajo | 3 | 5,7 |
| Total | 53 | 100,0 |

En la dimensión realización personal, el 79,2% (42 maestras) obtienen una puntuación que oscila entre 0 y 32 puntos, es decir, presenta un nivel de realización personal alto; el 15,1% (8 maestras) una puntuación que oscila entre 33 y 38 puntos, es decir, presenta un nivel de realización personal medio; y, el 5,7% (3 maestras) alcanzan una puntuación ≥ 39 puntos, es decir, presenta un nivel de realización personal bajo.

En el gráfico 5 se observan los porcentajes de docentes según su nivel de realización personal.

Gráfico 5. Niveles de realización personal de los docentes.



Con respecto a la dimensión realización personal, el 79,2 % (42 maestras) presenta grado alto; el 15,1% (8 maestras) grado medio y el 5,7% (3 maestras) grado bajo.

9. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE LA REALIZACIÓN DE NUEVOS TRABAJOS FIN DE GRADO

9.1 Conclusiones

Los valores del Alfa de Cronbach obtenidos en las tres subescalas del inventario MBI adaptado al profesorado están entre 0,770 y 0,949, lo cual nos indica niveles altos de consistencia. En general, los valores entre 0.7 y 0.8 son 'aceptables', los valores entre 0.8 y 0.9 son 'buenos' y los valores ≥ 0.9 son 'excelentes' (George y Mallery, 2003). Los resultados encontrados en el análisis de la consistencia interna nos permiten afirmar que la escala de burnout del cuestionario CBP-R es un instrumento fiable y válido para medir el nivel de burnout en el profesorado.

El 3,8% (2 maestras) presenta un nivel alto de burnout en la dimensión agotamiento emocional; el 11,3% (6 maestras) un nivel alto en la dimensión despersonalización; y el 5,7% (3 maestras) un nivel bajo de realización personal. Esto nos permite llegar a la conclusión de que el nivel de burnout en la muestra del profesorado de educación infantil analizada (n=53) es bajo.

9.2 Limitaciones

El número de maestras que respondieron el inventario MBI adaptado al profesorado (53) no es suficiente como para considerar que los resultados obtenidos son generalizables.

La utilización de un solo instrumento, el inventario MBI adaptado al profesorado, para medir el nivel de burnout en el profesorado de educación infantil.

9.3. Propuestas para la realización de nuevos Trabajos Fin de Grado

Los futuros Trabajos Fin de Grado que se proponen son las siguientes:

1. Realizar un trabajo con el propósito de medir el nivel de burnout en el profesorado de educación infantil, utilizando el Cuestionario de Burnout para el Profesorado (CBP-R) (Moreno, Garroso y González, 2000),

2. Realizar un trabajo con el objetivo de medir el nivel de burnout en el profesorado de educación infantil, utilizando el Inventario de Burnout de Maslach [MBI] y el Cuestionario de Burnout para el Profesorado [CBP-R].

10. BIBLIOGRAFÍA.

- Arís, N. (2005). *El síndrome del Burnout en los docentes de educación infantil y primaria en la zona del Vallés Occidental*. Tesis doctoral. Barcelona. Universidad Internacional de Cataluña.
- Bosqued, M. (2008). *Quemados. El síndrome del burnout. Qué es y cómo superarlo*. Barcelona: Paidós.
- Cruz, B. (2008). *La medida de internamiento y sus alternativas en el derecho penal juvenil*. Madrid: Dykinson,
- Cruz, M^a. (2011). *Manual de Riesgos Psicosociales: Estrés y el Síndrome de Bournout*. Madrid: CEP.
- El-Sahili, L.F. (2015). *Burnout. Consecuencias y soluciones*. México: Manual Moderno
- Esteras, J. (2015). *Estudio psicopatológico sobre el síndrome de burnout en los docentes*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Esteras, J., Chorot, P. y Sandín, B. (2016). Un estudio longitudinal de la prevalencia del síndrome de burnout en los docentes según el momento escolar. En J. L. Castejón (Coord.). *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp.1186-1193). Alicante: ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Forbes, R. (2011). El síndrome de burnout: síntomas, causas y medidas de atención en la empresa. *Éxito Empresarial*, 160, 1-4.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gil-Monte, P. R. (2003). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout) en profesionales de enfermería. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, 1 (1), 19-33.
- Guerrero, E. y Vicente, F. (2001). *Síndrome de «Burnout» o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres: Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Hernández, T. J., Terán, O. E., Navarrete, D. M. y León, A. (2007). El síndrome de Burnout: una aproximación hacia su conceptualización, antecedentes, modelos explicativos y de medición. *La Revista de Gestión Empresarial*, 3 (5), 50-68. Recuperado de <http://files.sld.cu/anestesiologia/files/2011/10/burnout-2.pdf>
- Manassero, M. A., Vázquez, A., Ferrer, V. A., Fornés, J. y Fernández, M.C. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma de Mallorca.: Edicions UIB.

- Marredo, J. (2016). *Variables implicadas en la prevención y en el control del estrés: un programa de tratamiento en el profesorado*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. Departamento de Psicología y Antropología. Recuperado de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/4016/TDUEX_2016_Marredo_Rosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez, A. (2010). El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, 112, pp. 1-40.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E. y González, J. L. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 151-171.
- Moriana, E. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *Int J Clin Health Psychol*, 4 (3), 597-621.
- Morín, V. (2014). Síndrome de Desgaste profesional: ¿qué podemos hacer? *Biomedicina*, 8 (2), 38-47.
- Napione, M^a E. (2008). *¿Cuándo se quema el profesorado de secundaria?* Madrid: Díaz de Santos.
- Oramas, A., Almirall, P. y Fernández, I. (2007). Estrés Laboral y el Síndrome de Burnout en Docentes Venezolanos. *Salud de los Trabajadores*, 15 (2), 71-87.
- Reyes, M. I. (2007). *Análisis del Síndrome de Burnout, el Síndrome Depresivo y la Satisfacción Laboral en miembros de la SEPA*. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rodríguez, J. A., Guevara, A. y Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8 (14), pp. 45-67.
- Sánchez, D. (2013). Estrategias de afrontamiento del burnout en centros de secundaria. *Educació i Cultura*, 24, 75-93.
- Serrano-Díaz¹, N., Pocinho, M. y Aragón-Mendizábal, E. (2018). Competencias emocionales y síndrome de burnout en el profesorado de Educación Infantil, *Journal of Psychology and Education*, 13 (1), 1-12.
- Villanueva, M. A., Jiménez, I. y García, L. (2005). *Valoración de las fuentes de estrés laboral en personal docente*. Murcia: Instituto de Higiene Industrial y Salud Laboral. Consejería de Trabajo y Política Social.

Zorrilla, A. M^a. (2017). *Estrés en la profesión docente: estudio de su relación con posibles variantes laborales y de contexto*. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.

11. ANEXOS.

Anexo 1. Carta de solicitud de colaboración al profesorado de educación infantil.

A/A: Profesorado de educación infantil

Me dirijo a ustedes a fin de solicitar su colaboración en la cumplimentación del Maslach Burnout Inventory (MBI) adaptado al profesorado.

Esta versión del MBI se puede cumplimentar de forma autoadministrada en aproximadamente 10 minutos. Está constituido por 22 ítems en forma de afirmaciones sobre los sentimientos y actitudes del docente en su trabajo y valora los tres aspectos fundamentales del síndrome de desgaste profesional: agotamiento emocional (9 ítems), despersonalización (5 ítems) y realización personal (8 ítems).

Para computar las respuestas de cada pregunta se utiliza un sistema de puntuación tipo Likert con siete niveles: 0 = no, nunca; 1= algunas veces al año o menos; 2 = una vez al mes o menos; 3 = algunas veces al mes; 4 = una vez por semana; 5 = algunas veces por semana; y 6 = todos los días.

Necesito la información para elaborar el Trabajo Fin de Grado sobre el burnout en el profesorado de educación infantil.

Muchas gracias por su colaboración.

Atentamente,

María Eugenia Muñoz Gómez

Estudiante de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla

Calle Pirotecnia, s/n, 41013 Sevilla

Teléfono: 95.455.17.00/47/48

Anexo 2. Maslach Burnout Inventory (MBI) adaptado al profesorado.

1. Datos generales del profesorado

Por favor, rellene los datos siguientes. En las preguntas donde aparecen varias opciones, subraye la que corresponde a su respuesta.

- Género: 1. Hombre. 2. Mujer

- Edad: _____ años

- Relaciones personales: 1. Con pareja habitual. 2. Sin pareja habitual. 3. Sin pareja

- Número de hijos/as _____ (si no tiene, ponga 0)

- Años de experiencia en la enseñanza _____ años.

- Centro educativo actual _____

- Tipo de centro: 1. Público. 2. Privado. 3. Concertado.

- Cargo que desempeña actualmente: 1. Tutor/a. 2. Coordinador/a de ciclo. 3. Director/a. 4. Jefe/a de Estudios. 5. Secretario/a.

- Nivel de enseñanza que imparte: 1. Educación Infantil. 2. Educación Primaria. 3. Educación Secundaria.

- ¿En qué ciclo imparte clase? 1. En el primer ciclo de Educación Infantil. 2. En el segundo ciclo de Educación Infantil.

- Áreas que imparte: (Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno, Lenguajes: comunicación y representación, Francés, Inglés, Religión):

- Situación laboral actual: 1. Funcionario/a. 2. Interino/a. 3. Otra situación laboral (especificar) _____

- Fecha de realización del inventario (día, mes y año): _____

2. Preguntas.

Por favor, lea cada uno de los ítems y marque con una X el valor que Vd. considere más representativo de la intensidad o la frecuencia con las que Vd. tiene ese pensamiento o sentimiento en relación con su actividad profesional.

| Nº. | Ítem | 0 = No, nunca | 1 = Algunas veces al año | 2 = Una vez al mes o | 3 = Algunas veces al mes | 4 = Una vez por semana | 5 = Algunas veces por semana | 6 = Todos los días |
|-----|--|---------------------|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|--------------------------|
| 1 | Me siento “exprimido/a” emocionalmente agotado | | | | | | | |
| 2 | Me siento agotado/a al final de la jornada | | | | | | | |
| 3 | Me siento cansado/a, cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme a otra jornada laboral. | | | | | | | |
| 4 | Puedo entender con facilidad cómo se siente el alumnado sobre lo que les pasa. | | | | | | | |
| 5 | Siento que trato a algunos alumnos/as de forma impersonal. | | | | | | | |
| 6 | Trabajar con personas todo el día me supone un gran esfuerzo. | | | | | | | |
| 7 | Me ocupo de una manera efectiva de los problemas de mi alumnado. | | | | | | | |
| 8 | Estoy quemado/a debido a mi trabajo. | | | | | | | |
| 9 | Siento que a través de mi trabajo influyo positivamente en la vida de otras personas. | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 10 | Soy menos sensible con los problemas de la gente desde que tengo este trabajo. | | | | | | | |
| 11 | Me preocupa que mi trabajo me esté endureciendo emocionalmente. | | | | | | | |
| 12 | Me siento con mucha energía. | | | | | | | |
| 13 | Me siento frustrado/a por mi trabajo. | | | | | | | |
| 14 | Siento que estoy trabajando demasiado. | | | | | | | |
| 15 | No me preocupa realmente lo que le ocurra a algunos alumnos/as. | | | | | | | |
| 16 | Trabajar directamente con personas me produce demasiado estrés. | | | | | | | |
| 17 | Puedo crear fácilmente un ambiente relajado con mi alumnado. | | | | | | | |
| 18 | Me siento plenamente satisfecho/a después de trabajar con mi alumnado. | | | | | | | |
| 19 | He conseguido cosas muy positivas en este trabajo. | | | | | | | |
| 20 | Siento como si estuviese en el límite de mis fuerzas. | | | | | | | |
| 21 | Siento que en mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma. | | | | | | | |
| 22 | Siento que el alumnado me responsabiliza de algunos de sus problemas. | | | | | | | |

Fuente: Napione, M^a E. (2008). *¿Cuándo se quema el profesorado de secundaria?* Madrid: Díaz de Santos. p. 364.

Gracias por su colaboración

