

Burnout en docentes,
¿tan grave como dicen?



Gemma Lage Alcaraz

Tutora: Eva Ferrando Daufí

Máster en Psicología del Trabajo, de las Organizaciones
y de los Recursos Humanos

Curso 2018-2019

Resumen

Este Trabajo Final de Máster se centra en el riesgo y daño psicosocial del síndrome del estar quemado o *burnout*, siendo definido por Maslach (1993) como “un síndrome psicológico de agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal”. Concretamente, en este trabajo se pretende analizar la influencia de varios docentes con altos niveles de *burnout* de distintos institutos de la provincia de Alicante, en el rendimiento o desempeño del alumnado al que tutoriza cada docente.

Para ello, en un primer momento, se realizará una revisión de la literatura científica actual relacionada con el *burnout*, el éxito o desempeño del alumnado y la relación profesor-alumno. Posteriormente, se diseñará la investigación a realizar para comprobar la hipótesis que nos planteamos: si los/las docentes con altos niveles de *burnout* influyen de manera negativa en el desempeño de su alumnado. Tras ello, se especificará la metodología de la investigación y los resultados que se esperan tras su realización. Finalmente, se establecerán una serie de conclusiones generales y se realizará una valoración de las competencias adquiridas durante la realización del Máster en Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y de los Recursos Humanos, y las posibles transferencias del trabajo y del Máster en la vida profesional.

Palabras clave: *Burnout*, desempeño, docentes, alumnado.

Abstract

This Final Master's Project focuses on the risk and psychosocial damage of the syndrome of being burned or burnout, being defined by Maslach (1993) as "a psychological syndrome of emotional exhaustion, depersonalization and reduced personal fulfillment". Specifically, this project aims to analyze the influence of several teachers with high levels of burnout from different institutes in the province of Alicante, in the performance of the students each teacher tutors.

For this, at first, a review of the current scientific literature related to burnout, the success or performance of students and the teacher-student relationship will be made. Subsequently, the research to be carried out will be designed to verify the hypothesis that we propose: if the teachers with high levels of burnout negatively influence the performance of their students. After that, the methodology of the investigation and the results that are expected after its realization will be specified. Finally, a series of general conclusions will be established and an assessment of the competences acquired during the completion of the Master's Degree in Work Psychology, of Organizations and Human Resources, and the possible transfers of work and Master's in professional life will be made.

Key words:

Burnout, performance, teachers, students.

ÍNDICE

1. Introducción	5
1.1. Motivación.....	5
1.2. <i>Burnout</i>	5
1.3. Relación docente-alumnado, participación del alumnado, rendimiento académico del alumnado y contagio emocional	7
1.4. Problemática	9
2. Objetivos	10
3. Metodología	11
3.1. Método	11
3.2. Procedimiento.....	12
3.3. Temporalización	13
4. Resultados esperados	16
5. Conclusiones	18
5.1. Competencias adquiridas durante el cursado de las asignaturas del máster en general y con la aplicación del TFM	19
5.2. Análisis de las posibles transferencias de los conocimientos en el ámbito profesional y en concreto al caso del TFM.....	21
6. Referencias.....	22

1. Introducción

1.1. Motivación

El motivo por el cual me decanté por escoger el tema del *burnout* en docentes para la realización del Trabajo Final de Máster (TFM), es porque yo poseo el Grado de Magisterio por la Universidad de Alicante y diversos cursos de Pedagogía. Además, actualmente, soy maestra de Educación Infantil y Primaria.

Mi motivación para cursar el Máster fue porque quería seguir formándome y éste me permitía compaginar mi trabajo con una nueva formación y estudio. Asimismo, cuando comencé a cursarlo observé que muchos conceptos y términos estudiados se podían aplicar a mi día a día. A pesar de no trabajar en un organización empresarial, me reafirmé en mi decisión de seguir adelante con el Máster, observando las similitudes entre una organización empresarial y una organización como es la escuela.

Por todo ello, decidí escoger el tema del *burnout* con el fin de poder estudiar la influencia de un docente con altos niveles de síndrome de *burnout*, en el rendimiento o desempeño de su alumnado.

1.2. *Burnout*

Existen una serie de profesiones que han sido consideradas como más propensas a sufrir síndrome de *burnout* o síndrome del estar quemado. Entre ellas, se señala la docencia (Durán, Extremera, Montalbán y Rey, 2005) como una de las que posee altos niveles de sufrirlo (Vercambre, Brosselin, Gilbert, Nerrière y Kovess, 2009). Concretamente, en diversos estudios con muestras amplias de docentes españoles, se enfatiza que el porcentaje de afectación del *burnout* se localiza entre 48,9% (Ayuso y Guillén, 2008) y 25,7% (Otero-López, Castro, Villardefrancos y Santiago, 2009).

Además, el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT) en su sexta Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo, menciona que la percepción del estrés en empleados relacionados con el sector de la Educación es de un 24% siempre o casi siempre, de un 43% a veces y de un 32% raramente o nunca.

El papel actual de los/las docentes es “retador, pero a la vez estresante” (Salanova, Llorens y García-Renedo, 2003, p.16). Esto puede ser debido a diversos factores como, por ejemplo, el comportamiento del alumnado durante las clases, el tipo de grupo-clase, la escasez de recursos materiales y personales para afrontar la explicación de contenidos, entre otros.

Maslach (1993, p. 20-21) propone una definición de este término, considerándolo como “un síndrome psicológico de agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal que puede ocurrir en individuos normales que trabajan con personas de alguna manera”.

Las tres dimensiones que engloban esta definición (agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal) son concluyentes en la detección de dicho síndrome. El agotamiento emocional engloba los sentimientos de no poder dar más a nivel emocional y a una disminución de los propios recursos emocionales. La despersonalización se refiere a una respuesta de recorrido negativo, y sentimientos y conductas cínicas respecto a otras personas, que son normalmente los que reciben el servicio o el cuidado. Y, la limitada realización personal se refiere a la disminución en los propios sentimientos de competencia y logro en el trabajo (Maslach y Jackson, 1986; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

Cuando se empezó a mencionar las tres dimensiones citadas anteriormente, se decía que sucedían de forma secuencial (Kahn, 1978), pero actualmente, se sabe que no se producen de igual manera en todos los individuos ni de forma progresiva. Esto es gracias a estudios como el que realizó Berg (1994) en el cual encontró niveles significativamente más elevados de agotamiento en docentes y menores niveles en despersonalización y disminución del logro (realización personal).

Longas, Chamarro, Riera y Cladellas (2012) estudian el porcentaje de afectación de cada uno de los aspectos que engloba el *burnout* en la docencia, concretando, que en el 20,1% de los sujetos de la muestra se localizaban niveles altos de riesgo en una sola dimensión. Alto riesgo en dos de las dimensiones lo mostró el 5,1% de la muestra; y un 1,3% de la muestra presentaba alto riesgo en las tres dimensiones. Basándose en dichos resultados, se destaca que entre los/las docentes existe un menor riesgo en falta de realización personal que en agotamiento emocional y en despersonalización.

En definitiva, el síndrome de *burnout* es un tipo de patología del estrés laboral (Martínez y Salanova, 2005; Moriana y Herruzo, 2004; Salanova, Llorens, Cifre y Martínez, 2003) que afectan de forma negativa a la salud mental y física de la persona. También, se relaciona con la falta de implicación, alineación, absentismo y menor rendimiento (Tang, Au, Schwarzer y Schmitz, 2001). Estos aspectos dan lugar a un aumento de bajas laborales, un aumento del gasto por parte de Educación en sustituciones docentes y como extremo, en el abandono de la profesión (Vandenberghe y Huberman, 1999).

En función de lo ya mencionado y en relación a cómo afecta el síndrome del *burnout* del profesorado en sus estudiantes, a continuación, comentaremos una serie de aspectos que determinan dicho efecto.

1.3. Relación docente-alumnado, participación del alumnado, rendimiento académico del alumnado y contagio emocional

El comportamiento del profesorado con su grupo-clase y viceversa, es decir, la **relación docente-alumnado** es un aspecto que ha sido muy estudiado. Según destaca Lee (2012) existe una serie de efectos positivos de las relaciones de apoyo entre docentes y alumnado.

La formación del alumnado implica tanto aspectos cognitivos, como de tipo afectivo, ya que, alguien que perciba una relación positiva con su profesor tendrá un mayor clima de apoyo que alguien que tenga una relación negativa. Klem y Connell (2004) afirman que los estudiantes necesitan sentir que los maestros están implicados y se interesan por ellos.

En el desarrollo y aprendizaje de los niños o niñas es importante la figura de apego. En la primera infancia las relaciones del bebé con los padres son primordiales debido a que promueve sentimientos de seguridad en los niños/as (Bowlby, 1969). Del mismo modo, desde el primer momento de la escolarización, las relaciones afectivas entre docentes y estudiantes, estimulan el aprendizaje y facilitan el alcance de las demandas escolares con éxito (Al-Yagon y Mikulincer, 2004).

En línea con lo anterior, Roorda, Helma, Koomen, Spilt y Oort (2011) subrayan que las relaciones afectivas negativas entre docentes y estudiantes, obstaculizan la posibilidad del alumnado de enfrentarse con éxito a las demandas de la escuela.

También, se han realizado investigaciones sobre si la influencia del profesor determina la **participación de los estudiantes** en el aula (Klem et al., 2004), evidenciando que es primordial que el alumnado cuente con apoyo del profesorado para una mejor participación en la escuela.

En general, la participación o compromiso de un alumno o alumna con la escuela se evidencia según Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004) en tres componentes: el comportamiento, es decir, la participación en las actividades o en el aula; el aspecto cognitivo, que se refiere a la disposición a la comprensión de ideas; y el aspecto emocional como los sentimientos positivos o negativos y las relaciones con los compañeros y con el profesorado.

Siguiendo con la importancia de la participación del alumnado, la mayor parte del alumnado está más comprometido conductualmente y emocionalmente con la escuela cuando tiene relaciones positivas con sus profesores, contribuyendo este compromiso al **rendimiento académico** (Hughes, Luo, Kwok y Loyd, 2008; O'Connor y McCartney, 2007).

Klem et al. (2004) destacan que se produce una relación positiva entre el compromiso de un/a estudiante y su rendimiento académico, concluyendo que el nivel de participación es predictor del éxito en la escuela.

Gonzalez y Padilla (1997) también hizo referencia a esta relación, subrayando que el nivel de pertenencia de cada alumno o alumna hacia la escuela estaba significativamente relacionado con la media de calificaciones.

Posteriormente, Carbonaro (2005) reveló la presencia de una relación positiva entre el compromiso y rendimiento académico. Por ello, se considera importante incidir en mejorar la participación, favoreciendo esta participación a prevenir los malos resultados de los estudiantes (Lee, 2012). Si la finalidad es lograr el éxito académico, será necesaria una buena relación entre docentes y estudiantes, y un ambiente agradable en la escuela (Battistich, Solomon, Kim, Watson y Schaps, 1995; Bryk y Driscoll, 1988).

En definitiva, la relación profesorado-alumnado influye en la participación o compromiso del alumnado en el aula y a su vez, estos dos aspectos, influye en el desempeño del alumnado (Roorda et al., 2011).

El desempeño es un término que se puede emplear tanto para mencionar a resultados, refiriéndose a productividad o eficacia, como a las conductas que llevan a esos resultados, es decir, el rendimiento (Jaén, 2010). Un buen rendimiento o desempeño será un aspecto importante en la escuela, ya que, pronostica para el futuro más oportunidades profesionales (Ensminger y Slusarcick, 1992).

Además, existe otro aspecto importante que influye en la relación profesorado-alumnado, en la participación del alumnado y en su rendimiento o desempeño, este es la emoción que siente el alumnado en cada momento. El aprendizaje del alumnado viene determinado por el comportamiento del profesorado, puesto que, como destacan Hennig-Thurau, Groth, Paul, y Gremler (2006) las emociones positivas se transmiten entre las personas, en las diferentes interacciones sociales. La teoría del **contagio emocional** explica qué ocurre para que diversas personas compartan y expresen un mismo estado emocional (Torrente, Salanova y Llorens, 2011).

Existen diversas investigaciones que han interpretado que los comportamientos de los maestros en el aula, influye en la participación de los estudiantes (Campbell, Eichhorn, Basch y Wolf, 2009; Goldman y Googboy, 2014; Goodboy y Myers, 2008), y esto es debido al contagio emocional que se produce del profesorado a los estudiantes.

El concepto de contagio emocional fue definido por Schoenewolf como el “proceso por el cual una persona o grupo influye en las emociones o el comportamiento de otra persona o grupo a través de la inducción consciente o inconsciente de la emoción, estados y actitudes de comportamiento” (Schoenewolf, 1990, p. 50).

Tras esta primera definición, el término fue explicado por Hatfield, Cacioppo y Rapson (1994, p.5) como una “tendencia a imitar y sincronizar expresiones faciales, vocalizaciones y movimientos con los de otra persona para converger emocionalmente”.

En la actualidad, en toda organización el contagio emocional es un aspecto imprescindible para entender las relaciones sociales. Tee (2005) subraya que los procesos de contagio emocional influyen en el estado de ánimo de los seguidores.

Relacionando este término con la docencia, se destaca que si un maestro tiene experiencias positivas, su alumnado también tendrán experiencias positivas (Bakker, 2005). Aunque también, hay que mencionar otros estudios que contradicen esta idea como, por ejemplo, el de Wang y Schrodt (2010) en el que recalca que el contagio emocional no influye en la percepción ni en el efecto del alumnado.

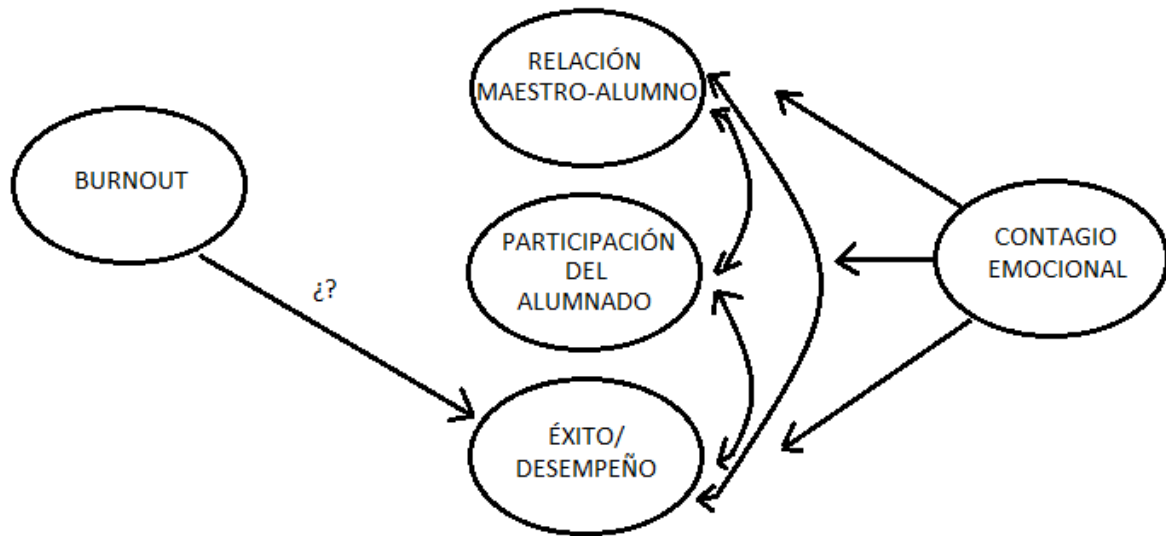
En términos generales sobre el contagio emocional, recalcamos a Cornelius-White (2007) que demostró que existe una asociación entre las variables afectivas personales del maestro y los resultados de su alumnado.

1.4. Problemática

Tras todo lo investigado anteriormente y basándonos en la literatura mencionada, nos planteamos la importancia de la figura del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como ya hemos comprobado, existen muchos estudios sobre la relación profesor-alumno y su influencia en la participación del alumnado, así como, en el desempeño del alumnado. Además, también hemos podido observar estudios que relacionan el contagio emocional con dicha relación profesor-alumno, pero no he encontrado estudios sobre la importancia de un docente con altos niveles de estrés, en este caso con síndrome de *burnout*, en el rendimiento de su alumnado.

Debido a esta escasez de estudios sobre la temática, nos planteamos investigar sobre si un docente con altos niveles de *burnout*, influye en el rendimiento y desempeño de su alumnado.



2. Objetivos

Con todo lo nombrado anteriormente, este Trabajo Final de Máster tiene como objetivo general: Conocer la influencia de los elevados niveles de *burnout* de docentes en el desempeño de su alumnado.

En función del objetivo general se desprenden una serie de objetivos específicos del estudio, como son:

- Evidenciar el porcentaje de profesorado que posee altos niveles de *burnout*.
- Recoger datos del rendimiento académico del alumnado y compararlos con el nivel de *burnout* de su docente.
- Establecer una comparación de profesorado con altos niveles de *burnout*, medios y bajos.

De esta manera, la hipótesis a demostrar que se desprende de la investigación que nos planteamos, es si los/las docentes con altos niveles de *burnout* influyen de manera negativa en el desempeño de su alumnado.

3. Metodología

3.1. Método

Muestra o Participantes

La presente investigación cuenta con dos muestras. La primera de ellas está compuesta por 10 profesores de secundaria de dos institutos diferentes de la Provincia de Alicante. Concretamente, son 50% hombres y 50% mujeres con una media de edad de 34 años. Es necesario destacar que todos los sujetos seleccionados son tutores o tutoras de un grupo de alumnado.

Además, el estudio también se compone de una segunda muestra que cuenta con la participación de 230 alumnos y alumnas, un 60% mujeres y un 40% hombres. Estas 230 personas surgen del grupo que tutoriza cada profesor/a que estudiamos (23 alumnos/as de media por grupo) y tienen una media de edad de 14 años.

Como criterio para seleccionar al profesorado, se ha tenido en cuenta aquellos trabajadores que tuvieran más de 6 meses trabajados en la organización (McCarthy, 1992) y que sean tutores/as, como he comentado anteriormente, con la finalidad de que las horas que pase cada docente con su grupo sean homogéneas para que no exista una disparidad de resultados, puesto que no es lo mismo evaluar los resultados de la relación entre el alumnado y un/a profesor/a que entra en contacto con ellos 1 hora a la semana, que 5 horas semanales.

VARIABLES e INSTRUMENTOS

En el presente estudio contamos con dos variables, los/las docentes con niveles de *burnout* (variable independiente) y el desempeño del alumnado (variable dependiente).

La variable de docentes con niveles de *burnout* se medirá a través del Maslach *Burnout Inventory-Educators Survey* (MBI-ES). Este instrumento se creó para medir el *burnout* en educadores y personas del sector servicios. Fue elaborado por Maslach y Jackson (1986) y se compone de 22 ítems agrupados en tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. El agotamiento emocional se evalúa mediante 9 ítems, como, por ejemplo, “Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigado”. La despersonalización se compone de 5 ítems, tales como, “Pienso que este trabajo me está endureciendo emocionalmente”. Por último, la realización personal dispone de 8 ítems para su evaluación, como, “Consigo cosas útiles en mi profesión”. Estos ítems se evalúan con una escala de tipo Likert de seis puntos de anclaje, oscilando de 0 a 6, siendo 0 “nunca” y 6 “siempre”.

El desempeño del alumnado se evaluará a través del boletín de notas del segundo trimestre, observando las calificaciones obtenidas por cada alumno/a de la asignatura en cuestión. Para ello, la dirección del centro nos dará acceso a la plataforma virtual donde se guardan de forma digital las calificaciones del alumnado. Posteriormente, una vez recogidos los resultados individuales, se realizará una media de las calificaciones del alumnado de un mismo grupo-clase.

3.2. Procedimiento

La primera acción realizada fue la preparación del proyecto y de la documentación necesaria para presentar a los centros y a las familias.

Tras ello, se realizó el primer contacto con los directores/as de los centros en los que se van a realizar el estudio (10 institutos en total), con la finalidad de presentarles nuestro Proyecto y animarles a que participaran en él.

Después de la aprobación por parte de la dirección de cada centro, se procedió a organizar dos reuniones informativas en cada instituto, una destinada al profesorado, y otra al alumnado y padres, madre o tutores/as legales de cada estudiante. En ellas se informó a todos los posibles participantes sobre en qué consistía el estudio, sus objetivos y de la necesidad de colaboración de docentes y alumnado.

El profesorado y alumnado (junto a sus tutores/as) que aceptaron participar en el estudio, procedieron a cumplimentar un folio con su compromiso de participación y una hoja con sus datos personales y contacto. Además, en el caso del alumnado, al tratarse de personas menores de edad, los familiares o tutores/as legales cumplimentaron la autorización pertinente.

A los/las docentes que aceptaron participar en la investigación, se les envió en formato digital por correo electrónico el cuestionario MBI-ES (Maslach y Jackson, 1986) con plazo de una semana para contestarlo y reenviarlo. Dicho cuestionario necesita un tiempo aproximado de contestación de 30 minutos.

Respecto al alumnado, se nos facilitó acceso al sistema informático donde cada centro guarda las calificaciones en formato digital del alumnado y hay establecida una media por alumnado de cada curso y trimestre. Nuestro objetivo fue recopilar las calificaciones del alumnado participante en el estudio del segundo trimestre (mes de abril) de la asignatura impartida por el docente que se está estudiando.

Tras todo el procedimiento, se procederá al análisis de los datos conseguidos, y una vez obtenidos los resultados del estudio, se realizará a una reunión informativa en cada

instituto con las personas participantes en la investigación, con el fin de presentar los resultados obtenidos y agradecer la participación de todos los miembros. Además, se entregará un informe de resultados a la dirección de cada centro con la finalidad de transmitir la información del estudio y que reciban un *feedback* positivo de su participación.

Es necesario destacar que durante todo el estudio se garantizará la protección de datos de todos los participantes, tal y como establece la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

3.3. Temporalización

Temporalización y cronograma del presente Trabajo Final de Máster

El primer procedimiento antes de comenzar a realizar el trabajo fue la elección del tema y la asignación por parte de Valeria Cruz de dicho tema y un tutor/a. En mi caso, mi tutora es Eva Ferrando y comencé a contactar con ella y realizar la primera tutoría en febrero. Tras dicho primer contacto, comencé a realizar una búsqueda bibliográfica sobre el *burnout* en buscadores como Google Académico, Biblioteca UJI y Repositorio UJI, utilizando como palabras clave “*burnout*”, “*teachers*”, “*teachers effect students*” (tanto en inglés como en castellano). Una vez tuve la literatura científica, comencé a elaborar la Introducción y realicé la primera tutoría con Eva. Posteriormente, continué con la introducción y una vez acabada, se la envié para corregir. Al día siguiente, recibí sus correcciones, lo que me permitió retocar la parte de Introducción para que resultara un correcto apartado.

En el mes de marzo se realizó la segunda tutoría, gracias a la cual pude continuar con el trabajo de una manera más clara. Comencé realizando el apartado de Metodología con sus correspondientes subapartados de Método, Procedimiento y Temporalización. Finalicé el mes realizando el apartado de Resultados esperados del estudio.

En abril realicé las Conclusiones del trabajo, el resumen y palabras clave, tanto en castellano como en inglés; y se procedió a enviar el segundo borrador a Eva. Tras este segundo envío, se han ido haciendo modificaciones al proyecto y se han realizado más tutorías. Todas estas acciones se han llevado a cabo para obtener como resultado un trabajo rico, coherente y cohesionado.

Con el fin de que queden más claras y estructuradas las tareas realizadas, se presenta el siguiente cronograma:

Fecha	Actividad/Tarea	Realizado por:
17 de diciembre de 2018	Elección de tema del TFM: El <i>burnout</i>	Gemma Lage
18 de enero de 2019	Asignación del Tema y tutora	Valeria Cruz
7 de febrero de 2019	Primer contacto con tutora	Gemma Lage y Eva Ferrando
8 de febrero de 2019	Elaboración del cronograma para la realización del TFM	Gemma Lage
9 de febrero de 2019	Búsqueda bibliográfica de <i>burnout</i>	Gemma Lage
10 de febrero de 2019	Plantear la primera estructura del trabajo	Gemma Lage
11, 12 y 13 de febrero de 2019	Lectura de artículos y elaboración de la Introducción (parte <i>burnout</i>)	Gemma Lage
14 de febrero de 2019	-Primera tutoría -Elaboración Introducción (parte motivación)	Gemma Lage y Eva Ferrando
17 y 18 de febrero de 2019	Elaboración Introducción (parte relación docente-alumnado, participación del alumnado, rendimiento académico del alumnado y contagio emocional)	Gemma Lage
20 de febrero de 2019	Realización apartado Introducción (problemática) y gráfico explicativo del problema	Gemma Lage
21 de febrero de 2019	Envío primer borrador tutora	Gemma Lage
22 de febrero de 2019	Recibo del primer borrador corregido con anotaciones	Gemma Lage y Eva Ferrando
1 de marzo de 2019	Realización de las correcciones del apartado Introducción	Gemma Lage

Fecha	Actividad/Tarea	Realizado por:
7 de marzo de 2019	Segunda tutoría	Gemma Lage y Eva Ferrando
9 de marzo de 2019	Elaboración del subapartado de Método	Gemma Lage
13 de marzo de 2019	Realización del subapartado de Procedimiento	Gemma Lage
14 y 15 de marzo de 2019	Realización de la temporalización y cronograma del estudio y comienzo de la temporalización y cronograma del TFM	Gemma Lage
27 y 28 de marzo de 2019	Elaboración del apartado de Resultados esperamos	Gemma Lage
1, 2 y 3 de abril de 2019	Desarrollo de las Conclusiones	Gemma Lage
4 de abril de 2019	Resumen y palabras clave	Gemma Lage
5 de abril de 2019	Envío del segundo borrador tutora	Gemma Lage y Eva Ferrando
10 de abril de 2019	Recibo del segundo borrador corregido con anotaciones	Gemma Lage y Eva Ferrando
11 de abril de 2019	Tercera tutoría	Gemma Lage y Eva Ferrando
Del 17 al 28 de abril de 2019	Corrección de algunos aspectos a mejorar del trabajo	Gemma Lage
9 de mayo de 2019	Cuarta tutoría	Gemma Lage y Eva Ferrando
12 de mayo de 2019	Entrega del trabajo a la tutora	Gemma Lage y Eva Ferrando

Temporalización y cronograma del estudio realizado

Como ya hemos comentado anteriormente de manera más detallada en el apartado de Procedimiento, la temporalización que seguiríamos para poner en práctica el presente estudio es la que se refleja en el adjunto cronograma:

Fecha	Actividad/Tarea
De Septiembre a Diciembre de 2018	Preparación de la documentación y del proyecto para presentar a los centros y a las familias
Enero de 2019	Primera reunión con las directoras de cada centro
Febrero de 2019	Reunión informativa del estudio a los participante de cada centro
Marzo de 2019	Envío y recepción de los cuestionarios de docentes
Abril de 2019	Consulta de las calificaciones del alumnado
Mayo de 2019	Obtención de los datos del estudio
Junio de 2019	Reunión informativa de los resultados del estudio a los participantes

4. Resultados esperados

El objetivo del presente estudio es conocer la influencia de docentes con altos niveles de *burnout* en el desempeño de su alumnado. Para ello, se procedió a la cumplimentación por parte de profesorado del cuestionario MBI-ES (Maslach y Jackson, 1986) de forma electrónica, y a la vez, se recogieron las calificaciones del segundo trimestre del alumnado que tutoriza cada docente estudiado, concretamente, de la asignatura que imparte cada tutor/a a su grupo.

Una vez recogidos los datos se procederá a su análisis para evidenciar el porcentaje de profesorado que posee altos niveles de *burnout*, establecer una comparación de profesorado con altos niveles de *burnout*, medios y bajos, y recoger datos del rendimiento académico del alumnado para compararlos con el nivel de *burnout* de su docente.

Para ello, concretamente se realizará un análisis estadístico mediante el software IBM-SPSS en su versión 22.0. En primer lugar, a partir de las notas individuales de cada alumno/a, obtendremos una media de calificación por cada grupo de alumnado y se realizará una comparación de medias. Posteriormente, realizaremos una regresión lineal para observar la relación entre las dos variables que estudiamos (la variable independiente sería el nivel de *burnout* de cada docente; y la variable dependiente, el desempeño del

alumnado, que será medido a través de una nota media por grupo). Con ello, se pretende encontrar una relación lineal negativa o inversa (cuanto mayor es el nivel de *burnout* del profesorado, menores son las calificaciones de su alumnado). Concretamente, haríamos correlaciones y el estadístico que me mostraría esta relación serían los coeficientes no estandarizados, indicando cuanto disminuye la variable dependiente conforme aumenta en 1 la variable independiente.

Por otro lado, también se realizaría un análisis descriptivos en función de la edad y sexo de cada profesor/a, pudiendo observar así, si existe algún tipo de correlación y diferencias significativas en los resultados que obtiene el alumnado en función de la edad y sexo de los docentes.

Igualmente, se realizaría un análisis en función del tiempo de experiencia laboral de cada docente; observando si la experiencia profesional tiene correlación con el nivel de *burnout*.

De esta manera, con la realización de este estudio y siguiendo los pasos nombrados anteriormente, se espera lograr el objetivo general de conocer la influencia de los elevados niveles de *burnout* en docentes en el desempeño de su alumnado. Igualmente, se espera que la hipótesis planteada de si los/las docentes con altos niveles de *burnout* influyen de manera negativa en el desempeño de su alumnado, sea aceptada, debido a que, tal y como plantea Cornelius-White (2007) existe una asociación entre las variables afectivas personales del maestro y los resultados del alumnado. Además, existen diversos estudios que destacan que los comportamientos de los maestros en el aula, influye en la participación de los estudiantes (Campbell et al., 2009).

En relación a los objetivos específicos:

- Respecto al primer objetivo: evidenciar el porcentaje de profesorado que posee altos niveles de *burnout*. Se espera que el porcentaje de profesorado que sufre este síndrome oscile entre el 48,9% (Ayuso et al., 2008) y el 25,7% (Otero-López et al., 2009).
- Acerca del segundo objetivo: recoger datos del rendimiento académico del alumnado y compararlos con el nivel de *burnout* de su docente. Se espera que el alumnado de docentes con altos niveles de *burnout* tengan menor desempeño, que el alumnado de docentes con bajos niveles de *burnout*; debido a que, como ya hemos mencionado, existe una relación entre las variables afectivas personales del maestro y los resultados del alumnado (Cornelius-White, 2007).

- Respecto al tercer y último objetivo: establecer una comparación de profesorado con altos niveles de *burnout*, medios y bajos. Se espera que el rendimiento del alumnado de cada grupo de docentes sea inversamente proporcional al nivel de *burnout* que sufren, porque si un maestro tiene experiencias positivas, su alumnado también tendrán experiencias positivas (Bakker, 2005).

En definitiva, nos planteamos que un docente con altos niveles de *burnout* influenciará de manera negativa en los resultados obtenidos por su alumnado, es decir, en su desempeño.

5. Conclusiones

En términos generales, el estudio que he planteado tenía como objetivo encontrar una relación entre profesorado y alumnado en función del estado psicosocial en el que se encuentra el docente, ya que, como he comentado, un docente motivado y con una buena salud psicosocial, será capaz de transmitir conocimiento a su alumnado, contagiar emociones positivas y crear un clima de aprendizaje saludable.

Un aspecto importante a destacar, tal y como afirma Warr (1987) en su teoría vitamínica, es la importancia del Feedback adecuado. Por este motivo, se ha tenido en cuenta que al finalizar el estudio, se realizará una reunión informativa para todos los participantes (y tutores legales del alumnado) y se entregará un informe a cada centro con toda la información pertinente.

Durante el estudio, me he encontrado con una serie de limitaciones como la dificultad de aplicar este proyecto a etapas inferiores, en colegios de Infantil y Primaria, debido al escaso número de profesorado con altos niveles de *burnout* y a la edad que tiene la muestra de alumnado. Además, considero que es un estudio no sólo para aplicar a unos cuantos centros, sino que debería ser aplicado a toda una ciudad. Igualmente, el no encontrar estudios previos dificultó la realización del presente estudio debido al desconocimiento. Finalmente, la muestra que planteo es muy pequeña a causa de la dificultad de encontrar una muestra mayor, pero considero que el estudio debería realizarse a una mayor población y en toda etapa educativa, con el fin de diseñar puestos saludables (Salanova, Llorens, Cifre y Martínez, 2012) en todas las etapas y reducir el número de profesorado que padece altos niveles de *burnout*.

5.1. Competencias adquiridas durante el cursado de las asignaturas del máster en general y con la aplicación del TFM

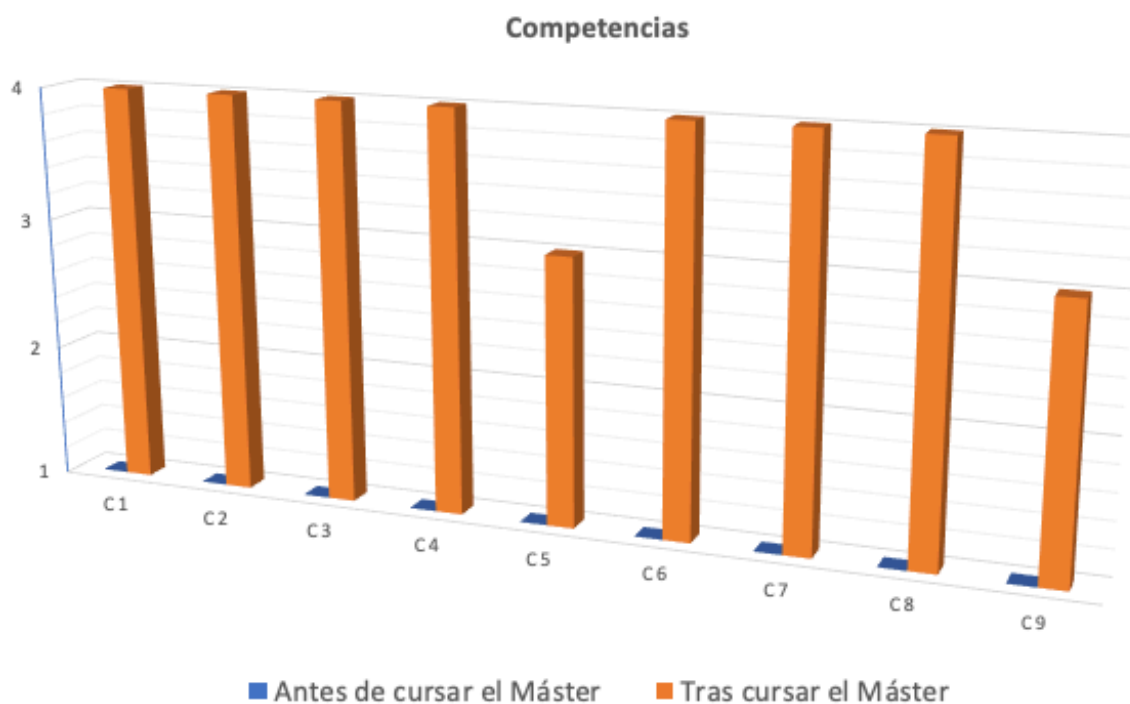
Durante la realización del Máster en Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y de los Recursos Humanos, he adquirido una serie de competencias que a la hora de realizar el presente Trabajo Final de Máster me han servido de gran ayuda y me han aportado la seguridad y fiabilidad de que realizaba un trabajo acorde con lo estudiado y que a la vez, tenía implicaciones para mi situación y vida laboral.

Como ya he mencionado, todas ellas me han servido de gran ayuda pero, concretamente, algunas de ellas me han sido de mayor utilidad. A continuación dejo constancia de las 9 competencias y valoro de forma cuantitativa la utilidad de cada una de ellas a través de una escala de tipo Likert de 4 puntos de anclaje, siendo 1 “se constata la existencia del conocimiento y las habilidades básicas pero la competencia está insuficientemente desarrollada” y 4 “se constata la competencia para realizar tareas complejas sin guía ni supervisión”. He realizado dos valoraciones, una pre-valoración (las competencias que considero que tenía antes de cursar el máster) y una post-valoración (las competencias que creo que poseo actualmente tras la realización del máster, y que me han servido para la realización del Trabajo Final de Máster):

Competencias	Pre-valoración	Post-valoración
CE1 - Interpretar las diferentes teorías y los procesos de desarrollo sobre Psicología de la Salud Ocupacional y Ergonomía.	1	4
CE2 - Desarrollar una investigación básica en Psicología de la Salud ocupacional, Psicología de las Organizaciones y desarrollo de Recursos Humanos.	1	4
CE3- Comparar las diferentes teorías y los procesos de desarrollo sobre Psicología de Recursos Humanos.	1	4
CE4 - Aplicar las diferentes teorías y los procesos de desarrollo de las principales fortalezas individuales y organizacionales sobre Psicología Organizacional Positiva.	1	4
CE5 - Valorar las características que determinan el clima y la cultura organizacionales así como los procesos de cambio y desarrollo organizacional a través del tiempo.	1	3

Competencias	Pre-valoración	Post-valoración
CE6 - Implementar las técnicas de gestión de Recursos Humanos e interpretar su relación con la salud psicosocial y el desarrollo personal y de grupos en las organizaciones.	1	4
CE7 - Intervenir en entornos organizacionales a través de la puesta en marcha de prácticas organizacionales que contribuyan a la prevención y la promoción de la salud de los empleados.	1	4
CE8 - Aplicar técnicas de intervención/optimización de la salud psicosocial desde la psicología de la salud ocupacional.	1	4
CE9 - Juzgar las competencias adquiridas a lo largo del máster sobre Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y en Recursos Humanos.	1	3

Para observar de una forma más visual la comparativa entre las competencias que poseía antes de iniciar el máster y las adquiridas a lo largo del máster, que me han servido para la elaboración del presente documento, adjunto la siguiente gráfica:



5.2. Análisis de las posibles transferencias de los conocimientos en el ámbito profesional y en concreto al caso del TFM

En general, la realización del máster me ha servido para ampliar mis contenidos acerca de las organizaciones, las personas que trabajan en ellas y la gestión de Recursos Humanos.

Concretamente, debido a que actualmente soy Maestra, esto lo transfiero a mi vida laboral como crecimiento profesional para en un futuro reorientar mi trabajo hacia la dirección de centros e incluso formar parte de la inspección educativa. Gracias al Máster, creo que tendría la capacidad suficiente para hacer que las cosas dentro de la organización (escuela) funcionen de manera adecuada, promoviendo la salud. Además, sería totalmente competente para desarrollar un modelo de organización pensando en favorecer a todas las personas que la componen: docentes (como empleados) y alumnos (como clientes).

En definitiva, empecé a realizar el Máster por seguir formándome, sin pensar que tenía relación con mi campo, pero conforme iba avanzando en las asignaturas me di cuenta que al fin y al cabo la escuela es una organización, aunque no sea empresarial, y que todo lo que estaba aprendiendo lo podía aplicar. Por lo tanto, personalmente, el cursar el Máster me ha servido para llevarme la sorpresa de la necesidad, como maestros, de conocer cómo funciona una organización (en mi caso la escuela) y las personas que forman parte de ella para poder tener una plantilla saludable.

En el caso concreto del Trabajo Final de Máster, considero que todos los centros deberían realizar un estudio sobre los riesgos y daños psicosociales que pueden estar sufriendo el profesorado, porque como he mencionado durante todo el estudio, la manera de sentirse un docente, influye en el rendimiento de sus alumnos. De este modo, si de forma anual (por ejemplo, en el mes de enero) se pasa un cuestionario a los/las docentes para observar cómo se encuentran, podríamos evitar muchas patologías del estrés como el *burnout* y así, obtener mejores resultados en general, tanto por tener docentes competentes y felices con su trabajo, como por tener alumnos y alumnas que acuden al centro igualmente felices porque su profesor/a es capaz de transmitirles pasión por lo que tienen que estudiar.

“Es el supremo arte del maestro despertar la curiosidad en la expresión creativa y el conocimiento” (Einstein, s.f.)

6. Referencias

- Al-Yagon, M., y Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *Journal of Special Education, 38*, 111-123.
- Ayuso, J. A. y Guillén, C. L. (2008). Burnout y mobbing en enseñanza secundaria. *Revista Complutense de Educación, 19*, 157-173.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among Music Teachers and Their Students: The Crossover of Peak Experiences. *Journal of Vocational Behavior, 66*, 26-44.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D. I., Watson, M., y Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students attitudes, motives, and performance-a multilevel analysis. *American Educational Research Journal, 32*, 627-658.
- Berg, B. (1994). Educator burnout revisited: voices from the staffroom. *Clearing House, 67*(4),185-189.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York, NY: Basic Books.
- Bryk, A. S., y Driscoll, M. E. (1988). *The school as community: Theoretical foundations, contextual influences, and consequences for students and teachers*. Chicago: University of Chicago, Benton Center for Curriculum and Instruction.
- Campbell, L. C., Eichhorn, K. C., Basch, C., y Wolf, R. (2009). Exploring the Relationship Between Teacher Confirmation, Gender, and Student Effort in the College Classroom. *Human Communication, 12*, 447-64.
- Carbonaro, W. (2005). Tracking, students' effort, and academic achievement. *Sociology of Education, 78*, 27-49.

- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113-143.
- Durán, M.A, Extremera, N., Montalbán, F.M. y Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21, 145-158.
- Ensminger, M. E., y Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or drop-out: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 65, 95-113.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Goldman, Z. W., y Goodboy, A. K. (2014). Making Students Feel Better: Examining the Relationships between Teacher Confirmation and College Students' Emotional Outcomes. *Communication Education*, 63, 259-77.
- González, R., y Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19, 301-317.
- Goodboy, A. K., y Myers, S. A. (2008). The Effect of Teacher Confirmation on Student Communication and Learning Outcomes. *Communication Education* 57, 153-179.
- Hatfield, E., Cacioppo, J.T. y Rapson, R.L. (1994). *Emotional Contagion*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hughes, J., Luo, W., Kwok, O., y Loyd, L. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100, 1-14.

- Hennig-Thurau, T., Groth, M., Paul, M., y Gremler, D. D. (2006). Are All Smiles Created Equal? How Emotional Contagion and Emotional Labor Affect Service Relationships. *Journal of Marketing*, 70, 58-73.
- Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT). (2015). Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo. 2015 6ª EWCS-España. Recuperado de: <http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FICHAS%20DE%20PUBLICACIONES/EN%20CATALOGO/GENERALIDAD/ENCT%202015.pdf>
- Jaén, M. (2010). Predicción del rendimiento laboral a partir de indicadores de motivación, personalidad y percepción de factores psicosociales. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Kahn, R.L. (1978). Job burnout: Prevention and remedies. *Public Welfare*, 16, 61-63.
- Klem, A.M. y Connell, J.P. (2004) Relationships Matter: linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74, 262-273.
- Lee, J.S. (2012) The effects of the teacher-student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 53, 330-340.
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Boletín Oficial del Estado, núm. 294, de 6 de diciembre de 2018, pp. 119788 a 119857.
- Longas, J., Chamarro, A., Riera, J. y Cladellas, R. (2012). La Incidencia del Contexto Interno Docente en la Aparición del Síndrome del Quemado por el Trabajo en Profesionales de la Enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28(2), 107-118.

- Martínez, I., Salanova, M. (2005). Obstáculos y facilitadores organizacionales y su relación con el Burnout docente. *Revista ProFormar*. Recuperado de http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2005_Martinez-Salanova.pdf
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Series in applied psychology: Social issues and questions. Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19-32). Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Consulting Psychologist's Press: Palo Alto CA.
- Maslach, C., Schaufeli, W., y Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- McCarthy, J. P. (1992). Focus from the Start: An orientation program designed to value employees from day one. *HR Magazine*, 37, 77-83.
- Moriana, J., y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International journal of clinical and health psychology*, 4(3), 597-621.
- O'Connor, E., y McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44, 340-369.
- Otero-López, J. M., Castro, C., Villardefrancos, E. y Santiago, M. J. (2009). Job dissatisfaction and burnout in secondary school teachers: Student's disruptive behavior and conflict management examined. *European Journal of Education and Psychology*, 2, 99-111.
- Roorda, D.L., Helma, M. Y., Koomen, P.D., Spilt, J.L, y Oort, F.J.(2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81, 493-529.

- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., y Martínez, I.M. (2012). We need a HERO!
Toward a validation of the healthy and resilient organization (HERO) model.
Group y Organization Management, 37, 785-822.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. M., y Schaufeli, W. B. (2003).
Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among
electronic work groups: An experimental study. *Small Group Research*, 34(1), 43-
73.
- Salanova, M., Llorens, S. y García, M. (2003). ¿Por qué se están “quemando” los
profesores? Prevención, *Trabajo y Salud*, 28, 16-20.
- Salanova, M., Llorens, S., y Schaufeli, W. B. (2011). “Yes, I can, I feel good, and I just
do it!” On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement.
Applied Psychology, 60(2), 255-285.
- Schoenewolf, G. (1990). Emotional contagion: Behavioral induction in individuals and
groups. *Modern Psychoanalysis*, 15, 49–61.
- Tang, C. S. K., Au, W. T., Schwarzer, R., y Schmitz, G. (2001). Mental health
outcomes of job stress among Chinese teachers: Role of stress resource factors
and burnout. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of
Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 22(8),
887-901.
- Tee, E.Y.J. (2015). The emotional link: Leadership and the role of implicit and explicit
emotional contagion processes across multiple organizational levels. *The
Leadership Quartely*, 26(4), 654-670.
- Torrente, P., Salanova, M. y Llorens, S. (2011). Similitud y contagio emocional en el
trabajo: somos iguales pero... ¿sentimos lo mismo?. Universidad Jaume I. *Fòrum
de recerca*, 16, 827-836.

Vandenberghe, R., y Huberman, A. M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Vercambre, M., Brosselin, P., Gilbert, F., Nerrière, E. y Kovess, V. (2009). Individual and contextual covariates of burnout: a cross-sectional nationwide study of French teachers. *Biomed Central Public Health*, 9, 333.

Warr, P. (1987). *Work, Unemployment and Mental Health*. Clarendon Press, Oxford.

Wang, T. R., y Schrodt, P. (2010). Are Emotional Intelligence and Contagion Moderators of the Association Between Students' Perceptions of Instructors' Nonverbal Immediacy Cues and Students' Affect?. *Communication Reports*, 23, 26-38.