

GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

**PREVALENCIA DEL SÍNDROME DE BURNOUT Y MOTIVACIÓN EN
EL PROFESORADO EN ACTIVO Y EN FORMACIÓN DE EDUCACIÓN
INFANTIL Y PRIMARIA**

TRABAJO FIN DE GRADO

Alumna: LUCÍA HERNÁNDEZ LÓPEZ
Tutor: HERIBERTO JIMÉNEZ BETANCORT

Septiembre 2019

RESUMEN:

El burnout es el fenómeno de estrés laboral más común en los trabajadores de aquellas profesiones de carácter más asistencial. Este estudio trata de analizar y comparar su prevalencia en los docentes en activo y el profesorado en formación de las etapas de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias, profundizando en el análisis de los principales factores que inciden en la motivación de los docentes a la hora de ejercer la docencia y de seleccionar esta profesión. Para alcanzar este objetivo, se ha realizado una investigación de carácter cuantitativo, en la que se ha recabado información de un total de 208 sujetos, sobre los que se ha atendido a diferentes variables (género, perfil profesional y etapa docente) en el análisis de las respuestas dadas al cuestionario “Maslach Burnout Inventory”, el “Maslach Burnout Inventory-Student Survey” y el “Factors Influencing Teaching Choice Scale” y que muestran diferencias significativas para algunas de las dimensiones entre las variables analizadas.

Palabras clave: Burnout, motivación, maestros en formación, docentes en activo, género, Primaria, Infantil, satisfacción.

ABSTRACT:

Burnout is the most common job stress phenomenon in workers of care professions. This study tries to analyze and compare its prevalence in active teachers and teachers in training of the Early Years and Primary Education stages of the Canary Islands, deepening the analysis of the main factors that influence the motivation of teachers at the time of teaching and selecting this profession. To achieve this objective, a quantitative investigation has been carried out, in which information has been collected from a total of 208 subjects, on which different variables have been attended (gender, professional profile and teaching stage) in the analysis of the answers given to the “Maslach Burnout Inventory” questionnaire, the “Maslach Burnout Inventory-Student Survey” and the “Factors Influencing Teaching Choice Scale” and that show significant differences for some of the dimensions between the analyzed variables.

Key words: Burnout, motivation, teachers in training, active teachers, gender, Primary Education, Early Years, engagement

ÍNDICE

1. Introducción.....	Pág.4
2. Marco teórico.....	Pág.5
2.1. Conceptualización del término bienestar.....	Pág.5
2.1.1. El bienestar laboral del docente.....	Pág.6
2.2. La motivación.....	Pág.7
2.2.1. Conceptualización del término motivación.....	Pág.7
2.2.2. El Síndrome del Burnout.....	Pág.8
2.2.3. El Síndrome del Burnout en la profesión docente.....	Pág.9
2.2.4. El Burnout académico.....	Pág.10
3. Objetivos e hipótesis.....	Pág.11
3.1.Objetivos.....	Pág. 11
3.2. Hipótesis.....	Pág.12
4. Método.....	Pág.12
4.1.Muestra.....	Pág.12
4.2.Instrumentos	Pág.13
4.3. Procedimiento	Pág.14
5. Resultados.....	Pág.15
6. Discusión.....	Pág.25
7. Conclusiones y limitaciones.....	Pág.32
8. Referencias bibliográficas.....	Pág.33
Anexos.....	Pág.38

1. INTRODUCCIÓN

Desde que en 1974, el psiquiatra norteamericano, Herbert Freudenberger, describiera por primera vez el “Síndrome del Burnout” como uno de los fenómenos de estrés físico, social y mental más comunes en los trabajadores, este síndrome ha supuesto el centro de interés de muchas de las investigaciones que se han ido desarrollando desde entonces, y que han tenido como principal objetivo la descripción de la presencia o ausencia de este síndrome en los trabajadores con profesiones de carácter más asistencial, como la enfermería o la docencia (Arquero y Donoso, 2013; Facal-Fondo, 2012; Hurtado y Pereira, 2015; Llorent y Ruiz Calzado, 2016).

Este Trabajo de Fin de Grado tiene por objeto analizar la presencia o ausencia de este síndrome en los docentes en activo y el profesorado en formación de las etapas de Educación Infantil y Primaria, así como incidir en el análisis de las expectativas y la motivación de estos hacia el desempeño de la profesión, examinando en qué medida diferentes variables (género, perfil profesional y etapa docente) condicionan la presencia de las mismas.

Para alcanzar este objetivo, se ha desarrollado un estudio cuantitativo que tiene como conclusión este informe, organizado de la siguiente manera:

En la primera parte de este trabajo, se presenta el Marco Teórico, estructurado en torno a la clarificación de los conceptos “bienestar”, “motivación” y “burnout” y la revisión bibliográfica de investigaciones desarrolladas en el plano nacional e internacional que analizan la presencia de esta patología en el profesorado en ejercicio y los docentes en formación de la enseñanza básica.

La segunda parte de este trabajo está destinada al diseño en el cual comenzaremos estableciendo los objetivos e hipótesis que fundamentan la realización de este estudio, para posteriormente proceder a comentar la metodología empleada para el desarrollo del mismo.

La tercera parte de este Trabajo de Fin de Grado, tiene como objetivo llevar a cabo el análisis de los resultados obtenidos a través de los instrumentos seleccionados, así como comparar dichos datos con los resultados documentados en investigaciones desarrolladas en el plano nacional e internacional referidas a este ámbito de estudio.

Finalmente, se abordarán las conclusiones obtenidas tras la realización de este trabajo, concluyendo con un apartado destinado a la bibliografía empleada para la realización del mismo, presentada de acuerdo a la normativa de la American Psychological Association (APA).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Conceptualización del término de bienestar:

¿Qué se entiende por bienestar? La Real Academia Española define el bienestar como un estado propio del ser humano que favorece el buen funcionamiento psíquico y somático. No obstante, otras definiciones aportadas por esta institución relacionan este estado con el sentimiento de los sujetos de abastecimiento, felicidad y tranquilidad, necesarios para tener una vida holgada.

Circunscribir la conceptualización de este término a una visión tan general, puede generar ciertas limitaciones a la hora de comprender qué factores intervienen en los sujetos en su objetivo por alcanzar la sensación de bienestar. Es por ello por lo que, han sido muchos los autores que han tratado de definir este término a lo largo de la historia.

La Segunda Guerra Mundial trajo consigo un cambio de mentalidad en la concepción que los gobiernos tenían sobre sus habitantes, existiendo una mayor preocupación por la calidad de vida de estos y concretamente por el bienestar (Ávila, 2016; Keyes, 2006).

De esta manera, la actual definición de salud dada por la Organización Mundial de la Salud, data de 1948, y la define como “un estado completo de bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. Esta definición no solo incorpora por primera vez una perspectiva positiva del término “salud” sino que, además, movida por las corrientes de pensamiento psicológicas, científicas y artísticas de la época, focaliza la atención no solo en el bienestar físico del individuo, sino también en el bienestar mental y social, haciendo patente la preocupación de los gobiernos por mejorar la calidad de vida de sus habitantes (Ávila, 2016).

Son muchas y muy diversas las definiciones que se han dado del término bienestar (Argyle; 1993; Bradburn, 1969; Diener et al, 1999, Marchesi, 2012; Morales, 1994; Veenhoven; 1984). Sin embargo, en un intento de acotar las definiciones de bienestar, dos son las principales corrientes que han surgido en la conceptualización de este término: el bienestar subjetivo y el bienestar psicológico (Moreno-Jiménez y Herrer, 2013).

El término “Bienestar subjetivo” hace referencia al grado de satisfacción que tienen los individuos con su propia vida (familiar, laboral, personal) (Anguas, 2000, citado en Martínez-Soto, 2017; Avia y Vázquez, 1999; Díaz et al., 2006; García-Alandete, 2013), prevaleciendo los afectos positivos hacia dichas facetas de su vida, sobre los negativos (Diener, 1984; Diener,

Suh, Lucas & Smith, 1999), denotando la sensación de placer y felicidad en la autovaloración de esta (Cuadra y Florenzano, 2011; Diener, 1994).

En definitiva, la concepción del bienestar subjetivo tiene como meta final el placer y la felicidad del individuo (Ávila, 2016; Diener y Ryan, 2009; Lawton, 1983), partiendo de la subjetividad de la propia valoración que hacen las personas de sus emociones y experiencias (Diener, 1984; Diener y Diener, 1995; Veenhoven, 1994; Veenhoven, 2007).

Mientras que el bienestar psicológico hace referencia a la felicidad como fin último, mediante el desarrollo de las virtudes, particularmente la razón (De Juanas, Limón y Navarro; 2013; García- Alandete, 2013; Rodríguez-Carvajal et al., 2010). De manera que, cada individuo centra su atención en su propio crecimiento personal y el desarrollo de sus capacidades, siendo este el principal indicador de buen funcionamiento (Milan, 2015). En este sentido, el bienestar psicológico da gran importancia al modo en que interactuamos a la hora de afrontar los acontecimientos del día a día, el empeño por afrontar nuevos retos y el afán por alcanzar nuestras propias metas (Freire, 2014).

2.1.1 El bienestar laboral del docente:

Hasta finales de los años 90, el bienestar laboral era estudiado desde una perspectiva negativa (González-Rico, 2015). La gran mayoría de las líneas de investigación relacionaban el bienestar laboral a factores como el absentismo, el estrés en el ámbito de trabajo o las bajas médicas (Schaufeli, 2005, citado por González-Rico, 2015).

A finales de los años 90, surge una nueva corriente de investigación, que va más allá de los factores negativos que pueden rodear el ambiente laboral y surge un nuevo concepto “el engagement”. Este concepto hace referencia al buen funcionamiento de los empleados en el ámbito laboral, conectando esa eficacia laboral con la capacidad de la directiva de favorecer en ellos el sentimiento de pertenencia e importancia en la empresa, la proactividad, la energía, la eficiencia o la involucración de los trabajadores en el desempeño de sus funciones (Schaufeli, Salanova, González-Romá, Bakker, 2002).

Desde este punto de vista, Estrada y Ramírez (2010) definen el bienestar laboral como “la satisfacción de las necesidades tanto organizacionales, como individuales dentro del contexto laboral, asumiendo los nuevos retos de los cambios políticos y culturales, así como los que ocurren dentro de la propia organización”.

En la actualidad, son pocas las investigaciones que tienen como objetivo analizar el grado de bienestar y satisfacción que sienten los docentes hacia su profesión. Fundamentalmente, las investigaciones que se han desarrollado en este campo tienden a incidir en el malestar docente y concretamente el Síndrome del Burnout como detonante de la exposición prolongada del profesorado a situaciones de estrés.

No resulta sencillo analizar el bienestar del docente hacia una profesión que continuamente está expuesta a críticas por parte de los medios de comunicación, de las familias, de la sociedad en general y en muchos casos, incluso, de los propios docentes. Es por ello por lo que, Hué (2012) propone un modelo que tiene por objeto trabajar el bienestar del docente, a través de competencias intrínsecas (autoconocimiento, autoestima, control emocional y motivación) y extrínsecas (conocimiento de los demás, valoración del otro y liderazgo).

A través de este modelo se pretende romper con el miedo y el estrés prolongado que impide a los docentes llevar a cabo un mayor control emocional y tomar decisiones más meditadas (De la Herrán, 2003; Jacobson, 2016), por medio del autoconocimiento de las capacidades y limitaciones de cada individuo y el trabajo con la autoestima y motivación de los docentes (Hué, 2009; Hué, 2012). De este modo, el modelo para trabajar el bienestar docente propuesto por Hué (2012) busca ahondar en la autogestión de las emociones, pero también en el conocimiento y relación con los sujetos con los que interactúa el docente (equipo docente, familias, alumnado, equipo directivo), de modo que existan relaciones e influencias positivas basadas en la valoración recíproca.

2.2. La motivación

2.2.1 Conceptualización del término motivación:

A lo largo de la historia han sido muchos los autores que han definido este concepto, pero la mayoría convergen a la hora de destacar la idea de que la motivación tiene una fuerza y direccionalidad que es la que impulsa nuestra conducta a la consecución de una meta u objetivo (Tijerina, 2011).

Es por tanto por lo que, es posible definir la motivación como el estímulo interno que condiciona o determina el comportamiento específico de una persona (Chiavenato, 1999; Naranjo, 2009). Brailovsky (2007) y Santrock (2002, citado por Naranjo, 2009) consideran, además, que el motivo que nos lleva a acometer una acción no puede ser una imposición o un mandato, sino que debe partir de la voluntad del propio individuo y estar mantenido para alcanzar los objetivos propuestos.

Para Maslow (1954. Pp 8-9) “la motivación es constante, inacabable, fluctuante y compleja, y casi es una característica universal de prácticamente cualquier situación del organismo”. Maslow consideraba que las necesidades están jerarquizadas, de manera que un individuo atenderá a una necesidad de orden superior, cuando las necesidades más básicas están cubiertas y garantizadas y dejen de ser un elemento motivante (Ivancevich, 2006). Para explicar esta teoría, Maslow elaboró una pirámide en la cual situó en la base de esta las necesidades primarias, siendo aquellas que aseguren la supervivencia de cualquier individuo, para posteriormente ir situando aquellas menos trascendentales hasta alcanzar en el último eslabón la autorrealización.

2.2.2 El Síndrome de “Burnout”

El Síndrome de Burnout hace referencia al estado de estrés y al desarrollo de actitudes y sentimientos negativos hacia las personas que forman parte del ámbito laboral del individuo, así como a las propias funciones que este desempeña (Thomaé, Ayala, Sphan y Stortti, 2006). Este síndrome se caracteriza por la desmotivación, el agotamiento emocional y el progresivo debilitamiento de las relaciones que se producen con las personas cercanas al entorno laboral, (Echeverría, 2013).

Maslach (2009) define el burnout como un síndrome de carácter psicológico que supone la exposición prolongada a situaciones de estrés en el ámbito laboral. Para Maslach esto acaba generando en el trabajador la sensación de extenuación, desapego hacia el trabajo y la ineficiencia para alcanzar las metas y objetivos propuestos para sus funciones laborales.

En la actualidad el modelo más aceptado para la conceptualización del Burnout es el modelo de Maslach, Schaufeli y Leiter (2001), tal y como expone Montejo (2014). Este modelo alude a tres dimensiones a las que atender para detectar el Síndrome de Burnout en una persona:

1. La dimensión agotamiento hace referencia a la sensación de cansancio por parte del trabajador al sentirse superado ante las exigencias del contexto laboral, sin recursos emocionales y físicos para atender a dichas demandas (Maslach, 2009).
2. La dimensión del cinismo hace referencia al sentimiento de apatía ante diferentes aspectos del contexto laboral. Esta respuesta es la consecuencia del agotamiento emocional y físico que genera una sensación de desapego al resto del contexto, reduciendo el contacto como medio de contención para evitar las excesivas demandas,

considerando que los propios compañeros son los causantes de los problemas y agotamientos del individuo (Maslach, 2009; Montejo, 2014).

3. La dimensión de la ineficiencia representa el sentimiento de incapacidad e incompetencia para el desarrollo de una tarea (Esteras, Chorot y Sandín, 2014). Esto genera una sensación infravalorada de autoeficiencia, que se ve motivada por la falta de apoyo social y de oportunidades, que favorecen el desarrollo en el individuo de una imagen negativa de sí mismo, así como de las personas que lo rodean (Maslach, 2009).

En definitiva, el Síndrome de Burnout no sólo afecta al desempeño y motivación con la que cada individuo asume sus funciones en el contexto laboral, sino que trasciende de este ámbito, llegando a generar un debilitamiento de la autoestima de la persona que lo sufre (Fischer, 1983) e incluso problemas de agresividad (Freudenberger, 1974).

2.2.3. El Síndrome del Burnout en la profesión docente:

En la última década ha aumentado el interés por analizar los factores que inducen a la presencia del Síndrome de Burnout en la población docente (Arís, 2009). Y es que, aunque los docentes están menos expuestos que otros profesionales a situaciones que pongan en riesgo su salud física, para Arias (2011, citado por Arias y Jiménez, 2013) las exigencias laborales que genera el entorno educativo pueden llegar a tener un fuerte impacto en la salud mental de los docentes, siendo considerada la profesión docente una de las que mayor estrés genera y de mayor vulnerabilidad en el desarrollo de enfermedades (Gold y Roth, 1993; Skaalvik y Skaalvik, 2011).

En la actualidad son muchas las presiones a las que está sometido un maestro (Gold y Roth, 1993). Para Llorens, García-Renego y Salanova (2005) las reformas educativas, el desinterés de los discentes, las exigencias de los centros, la falta de recurso, e incluso las discrepancias con los modelos de crianzas de muchas familias que entran en conflicto con las exigencias del sistema educativo (Manassero, García, Torrens, Ramis, Vázquez y Ferrer, 2006), hace que se generen situaciones contradictorias en muchos maestros que aun cuando desean dar una respuesta personalizada a sus alumnos, carecen de recursos para ello (Montejo, 2014).

Uno de los principales condicionantes del Burnout en los docentes, es la sensación de incapacidad para el manejo del aula. El mal comportamiento de los alumnos y, en muchos casos, la sensación de inseguridad frente a las faltas de respeto e incluso las amenazas físicas y

verbales del alumnado, generan mayor agotamiento en el profesorado que reduce la exigencia en el desempeño de sus funciones (Reeves, 2012).

Del mismo modo, algunos autores (Manassero, et al, 1993; Montejo, 2014; Reeves, 2012) señalan como el exceso de trabajo, el establecimiento de estructuras jerarquizadas y dominantes en el entorno laboral, la falta de tiempo, la excesiva carga burocrática, los conflictos con los propios compañeros de trabajo, la baja consideración de la profesión, el desinterés de las familias o la mala conducta y hostilidad de los alumnos producen situaciones que prolongadas en el tiempo generan estrés sostenido en el profesorado que comienza a desarrollar frustración, dificultades en el desempeño de su labor docente, absentismo laboral, así como hostilidad en la interacción con sus compañeros de trabajo, el alumnado y las familias, derivando en el aislamiento del docente (Hargreaves, 2005, citado por Escalante 2010).

El agotamiento físico y emocional, consecuencia de la exposición prolongada del profesorado a estas situaciones, no solo genera en ellos la presencia del Síndrome de Burnout, sino que tiene consecuencias en el alumnado. Los maestros que presentan esta patología son emocionalmente más inestables, tienen menos paciencia y la calidad de su trabajo se ve afectada, y, por ende, también la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos (Jacobson, 2016).

2.2.4. El Burnout académico

Hasta ahora, la delimitación que hemos elaborado del Síndrome del Burnout se circunscribe dentro del ámbito laboral, sin embargo, Pines, Aronson y Kafry (1981), amplían dicha conceptualización e incluyen a personas que sin tener un entorno laboral en el que se establezcan los factores que condicionan la presencia de este síndrome, los contextos a los que se vincula su día a día pueden condicionar la presencia del agotamiento, la despersonalización o el cinismo.

De manera similar a lo que sucede en el ámbito laboral, son muchos los estudiantes a los que el tránsito por el sistema educativo y, concretamente, por la etapa universitaria, les genera un alto grado de estrés, al no encontrar ni poder desarrollar estrategias que les permitan enfrentar de forma adecuada las problemáticas que deben encarar en estos contextos (Bresó, 2008; Caballero, Heredich y Palacio, 2010).

La sensación de imposibilidad para afrontar los retos y problemáticas que se generan en el contexto universitario, propicia que muchos alumnos comiencen a desarrollar una sensación de insatisfacción hacia las actividades que realizan, así como trastornos de ansiedad, temor,

agotamiento físico y mental que les lleva a considerar intrascendentes sus estudios ante el prolongado malestar que les genera no poder desarrollar estrategias para enfrentarse al sinfín de retos, decisiones, exigencias y frustraciones que pueden darse durante los procesos de aprendizaje (Gil-Montes,2002a).

Estos aspectos llevaron a Bresó, Caballero y González (2015, p.427) a definir el Síndrome del Burnout académico como “la respuesta de estrés crónico vinculado al rol, la actividad y el contexto académico, de carácter maligno, insidioso y que puede afectar al desarrollo, la comprensión y la satisfacción de los estudiantes con su formación y vida académica”. Este síndrome provoca en el estudiante que lo padece una disminución de sus recursos emocionales para afrontar los contratiempos del contexto académico, provocando que este adopte conductas cínicas y tome cierta distancia hacia la actividad que desarrolla (Vargas, 2017).

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3.1. Objetivos

- a. Analizar la prevalencia del Síndrome del Burnout en los y las docentes de Educación Infantil y Primaria.
- b. Establecer la presencia del Síndrome del Burnout en los y las estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria.
- c. Comparar la prevalencia del Síndrome del Burnout entre los diferentes grupos que conforman la muestra objeto de este estudio.
- d. Analizar el nivel de prevalencia de los indicadores de Burnout atendiendo al género de la muestra seleccionada.
- e. Identificar las expectativas que tiene el profesorado en formación de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria hacia el desempeño de la función docente.
- f. Comparar las expectativas del profesorado en formación de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria, con la opinión que tienen los y las docentes que en la actualidad imparten docencia.

3.2. Hipótesis:

En este apartado se presentan las hipótesis planteadas para el desarrollo de este estudio, las cuales quedan explicitadas en diferentes subhipótesis que permiten una mayor profundización en los temas de análisis (anexo 1).

1. El profesorado en ejercicio presenta mayores niveles de burnout que el profesorado en formación.
2. Las mujeres presentan mayores niveles de burnout que los varones.
3. El profesorado de Educación Infantil presenta niveles más bajos de burnout que los docentes de Educación Primaria.
4. Los docentes en ejercicio presentan mayor motivación por la labor docente que el profesorado en formación.
5. Las mujeres presentan mayores niveles de motivación que los varones.
6. Los docentes de la etapa de Educación Infantil cuentan con niveles más altos de motivación que el profesorado de Educación Primaria.

4. MÉTODO

4.1. MUESTRA

Para la selección de la muestra, se ha utilizado un tipo de muestreo incidental, no probabilístico, quedando esta configurada en diferentes grupos de análisis, que atienden a tres variables fundamentales (el perfil profesional, el género y la etapa educativa a la que atienden).

De los 208 participantes que forman parte de la muestra, el 40,87% la constituyen 85 docentes en activo de centros de titularidad pública, privada-concertada y privada no concertada de la Comunidad Autónoma de Canarias, de los cuales 34 imparten docencia en la etapa de Educación Infantil y 51 en la etapa de Educación Primaria, el 59,13% restante representa a los 123 docentes en formación de la Universidad de La Laguna que han participado en este estudio, 71 de los cuales cursan en la actualidad el Grado de Maestro en Educación Infantil y 52 el Grado de Maestro en Educación Primaria. Por géneros, la muestra analizada está constituida por un total de 17 varones y 191 mujeres ¹, tal como se representa en la “*Tabla: distribución de la muestra analizada*” (anexo 2)

¹ Estos porcentajes tan bajos de sujetos del género masculino tienen su origen en la feminización en las carreras vinculadas al ámbito asistencial (Del Pino, 2016).

4.2 INSTRUMENTOS

Se han utilizado dos cuestionarios, uno para determinar el Burnout y otro para el grado de motivación de maestros en activo y en formación. Para medir el Síndrome del Burnout en los docentes en activo se ha procedido a la administración del cuestionario “*Maslach Burnout Inventory (MBI)*” (Maslach, Jackson, Leiter, 1986), (anexo 3), mientras que, para los docentes en formación se ha procedido a la utilización del cuestionario para estudiantes universitarios, “*Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS)*” (Anexo 4). Con un nivel de fiabilidad del 90%, este cuestionario consta de 22 ítems en la versión para profesores y de 15 ítems en la versión para estudiantes universitarios, que tienen como principal objetivo medir tres dimensiones que influyen en la presencia del Síndrome del Burnout: *el cansancio emocional, la despersonalización y la realización personal* de los y las docentes en el desempeño de su trabajo. Cada dimensión está constituida por un número variable de ítems (Anexo 5) que se puntúan con una escala Likert de 7 grados, en la que el sujeto puede puntuar desde (0) Nunca hasta (6) Todos los días, el grado de presencia de cada uno de los síntomas descritos. A través de esta escala se obtiene la puntuación máxima para cada una de las dimensiones la cual determinará la prevalencia o no del síndrome en el sujeto (Anexo 6).

Con el objetivo de analizar el grado de motivación de los y las docentes se ha administrado una adaptación hecha por nosotros de la validación al español del cuestionario “*Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice Scale*” (Gratacós y López-Jurado, 2016) (anexo 7). La adaptación realizada a este cuestionario cuenta con un total de 19 ítems y una pregunta abierta que centran su atención en analizar el grado de motivación de los docentes, a través de una escala Likert, en la que cada sujeto puntúa de 0 (*Nada*) a 6 (*Totalmente de acuerdo*) el grado de acuerdo con cada uno de los ítems.

Para llevar a cabo la adaptación sobre el cuestionario original, se ha tomado como referencia el valor α de Cronbach más alto para cada uno de los factores de 1º orden, salvo en el factor “conciliación familiar”, en cuyo caso se ha considerado fundamental abordar dentro del mismo dos ítems relativos a aspectos diferenciados que pueden influir en el tratamiento de dicho factor.

Como se puede observar en el Índice de Homogeneidad Corregido (IHC; que figura en el anexo 8 como “Estadístico total-elemento”) de los 19 ítems incorporados en el cuestionario dos presentan una carga factorial inferior a 0,2. No obstante, se ha decidido mantener estos ítems por el interés que tienen para la investigación, conformando ambos un factor diferenciado en el análisis “*Carrera no recomendada ni elegida como primera opción*”.

Para poder llevar a cabo el análisis de los resultados, se ha procedido a la realización de un análisis factorial que ha permitido categorizar estos 19 ítems en 5 categorías, tal como se muestra la matriz de componentes rotados (anexo 9). Sobre la adaptación realizada al cuestionario, se ha procedido a analizar su fiabilidad (anexo 10) obteniendo un valor α de Cronbach de 0,779 y un nivel α de Cronbach tipificado de 0,842. Estos resultados permiten determinar que la adaptación específica para esta investigación del cuestionario “*Factors Influencing Teaching (FIT)- Choice Scale*” tiene un buen nivel de fiabilidad, pudiendo ser administrado a los docentes en activo y al profesorado en formación,

4.3. PROCEDIMIENTO

A los sujetos se les ofreció dos vías para la administración de los cuestionarios. Por un lado, mediante el uso de la aplicación Google Drive, para el desarrollo y administración del instrumento de recogida de información y, por otro lado, a través de su administración en formato papel, adaptándonos, en cualquier caso, a la comodidad y disponibilidad de los mismos.

5. RESULTADOS

La presentación de los resultados obtenidos se articulará en tres partes:

En un primer bloque, se atenderá a los resultados aportados por el cuestionario *Maslach Burnout Inventory* en las dos versiones aplicadas (para el profesorado y para el alumnado), centrando la atención en tres variables de análisis: género, perfil profesional y etapa educativa, la cual se dividirá a su vez en Grado que estudian los docentes en formación y etapa en la que se imparte la docencia.

En un segundo bloque, se atenderá al nivel motivacional de los docentes en activo y en formación, comparando los resultados obtenidos atendiendo a las tres variables establecidas para el primer bloque.

Finalmente, se analizarán los resultados obtenidos de la comparación entre las variables “situación profesional” y “etapa educativa”, a través de análisis de varianza (ANOVA).

Tabla 1 “*Diferencias de medias en Burnout del profesorado en activo y los docentes en formación*”

	\bar{X}_{PA}	σ_{PA}	\bar{X}_{DF}	σ_{DF}	t(gl)	p.<	N.
Satisfacción profesional	2,477	2,140	-0,310	3,032	7,769 (205,89)	0,000	****

Valoración cansancio emocional/agotamiento	1,965	1,164	3,452	1,501	-8,013 (203,5)	0,000	****
Valoración cinismo/ despersonalización	0,654	0,858	1,248	1,526	-3,576 (198,7)	0,000	****
Valoración realización personal/ eficiencia	5,096	0,721	4,390	1,021	5,838 (205,9)	0,000	****

En la tabla 1 “*Diferencias de medias en Burnout del profesorado en activo y los docentes en formación*” se procede a comparar los resultados obtenidos del análisis de las puntuaciones otorgadas por el profesorado en activo (PA) y los docentes en formación (DF). Si se observa con detenimiento cada uno de los resultados obtenidos, es posible constatar como para un nivel de significación del 1% existen diferencias significativas entre las medias obtenidas por los docentes en formación y el profesorado en activo en las diferentes dimensiones del Burnout.

De forma general, es posible sintetizar los resultados de las diferentes dimensiones del Burnout a través de la categoría “*Satisfacción profesional*”. Esta categoría relaciona dichas dimensiones atendiendo al efecto positivo que tiene sobre los sujetos la realización personal y los efectos negativos que tienen el cansancio emocional y la despersonalización. En la tabla 4 “*Diferencias de medias del profesorado en activo y los docentes en formación*” se puede observar cómo tras relacionar dichas dimensiones, el profesorado en activo presenta una media de satisfacción profesional de $\bar{X}_{PA} = 2,477$ significativamente más elevada que la de los docentes en formación ($\bar{X}_{DF} = -0,310$). De este modo, y con un nivel de significación del 1% ($t = 7,769$; $p = 0,000$), es posible observar diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en el cuestionario de Burnout entre el profesorado en activo y los docentes en formación.

Tabla 2 “*Diferencia de medias por géneros en Burnout*”

	\bar{X}_m	σ_m	\bar{X}_v	σ_v	t(gl)	p.<	N. Sig
Satisfacción profesional	0,667	3,105	1,829	2,294	-1,930 (206)	0,055	*
Valoración cansancio emocional/agotamiento	2,971	1,577	2,065	1,195	3,602 (45,44)	0,001	****
Valoración cinismo/ despersonalización	1,032	1,381	0,841	0,910	0,717 (206)	0,474	
Valoración realización personal/ eficiencia	4,669	0,984	4,736	0,914	-0,340 (206)	0,734	

En la tabla 2 “*Diferencias de medias por género en Burnout*” se observa una comparación de las medias obtenidas para las diferentes dimensiones del Burnout, entre la población de mujeres (m) y de varones (v) que han formado parte de la muestra.

Atendiendo a los resultados obtenidos para cada una de las dimensiones, es posible constatar como para un nivel de significación cercano al 5% ($t=-1,930$; $p=0,055$) existen diferencias significativas en la categoría “*Satisfacción profesional*”. Estas diferencias de medias entre varones ($\bar{X}_v=1,829$) y mujeres ($\bar{X}_m=0,667$), derivan de la dimensión “*agotamiento o cansancio emocional*”, en la que es posible observar como para un nivel de significación del 1% ($t=3,602$; $p=0,001$) se establece una diferencia significativa entre varones y mujeres, siendo las mujeres las que presentan mayor predisposición a puntuar más alto ($\bar{X}_m=2,971$) que los varones ($\bar{X}_v=2,065$) en aquellas preguntas relativas al agotamiento emocional o cansancio, mientras para el resto de las dimensiones no se encuentran diferencias significativas entre ambos géneros.

Tabla 3 “*Burnout: Diferencias de medias por la etapa en que imparte la docencia*”

	\bar{X}_{PEp}	σ_{PEp}	\bar{X}_{PEi}	σ_{PEi}	T(gl)	p.<	N. Sig
Satisfacción profesional	1,725	2,321	3,604	1,147	-4,946 (77,58)	0,000	****
Valoración cansancio emocional/agotamiento	2,288	1,280	1,480	0,749	3,660 (81,85)	0,000	****
Valoración cinismo/ despersonalización	0,894	0,965	0,294	0,488	3,774 (78,26)	0,000	****
Valoración realización personal/ eficiencia	4,907	0,7689	5,379	0,539	-3,326 (82,76)	0,001	****

En la Tabla 3 “*Burnout: Diferencias de medias por la etapa en que imparte la docencia*” se observa una diferenciación entre las medias obtenidas por el profesorado en activo de Educación Primaria (PEp) y los docentes de Educación Infantil (PEi). Para esta variable de análisis, se constata como para un nivel de significación del 1% existen diferencias significativas entre las medias obtenidas por los docentes de Educación Infantil y Primaria en las diferentes dimensiones del Burnout, así como en la satisfacción profesional que relaciona dichas dimensiones.

De este modo, para la categoría “*Satisfacción profesional*” se observa cómo el grupo de docentes de Educación Infantil presenta una media de puntuaciones significativamente más elevada ($\bar{X}_{Ei}=3,604$) que los docentes de Educación Primaria ($\bar{X}_{Ep}=1,725$). Las diferencias

resultantes parten de las puntuaciones otorgadas por cada una de las muestras a las diferentes dimensiones del Burnout. Así, para la dimensión “*agotamiento emocional*”, el profesorado de Educación Primaria presenta una puntuación media más alta ($\bar{X}_{Ep}= 2,288$) que los docentes de Educación Infantil ($\bar{X}_{Ei}=1,480$), esta tendencia se repite para la dimensión “*cinismo y despersonalización*” en donde los docentes de Educación Primaria muestran una media superior ($\bar{X}_{Ep}= 0,894$) a la obtenida por el profesorado de Educación Infantil ($\bar{X}_{Ei}=0,488$). Para la dimensión “*realización personal*” al puntuar de manera directa, la tendencia es inversa a la observada en las dimensiones anteriores, constatándose como los docentes de Educación Infantil muestran una media superior ($\bar{X}_{Ei}=5,379$) a la del profesorado de Educación Primaria ($\bar{X}_{Ep}=4,907$).

Tabla 4 “*Burnout: Diferencias de medias según Grado que estudia el profesorado en formación*”

	\bar{X}_{GEp}	σ_{GEp}	\bar{X}_{GEi}	σ_{GEi}	t(gl)	p.<	N. Sig
Satisfacción profesional	1,178	2,507	-1,40	2,932	5,115 (121)	0,000	****
Valoración cansancio emocional/agotamiento	2,565	1,473	4,101	1,173	-6,431 (121)	0,000	****
Valoración cinismo/ despersonalización	0,692	0,919	1,655	1,745	-3,959 (111,2)	0,000	****
Valoración realización personal / eficiencia	4,436	0,997	4,357	1,044	0,423 (121)	0,673	

En la tabla 4 “*Burnout: Diferencias de medias según Grado que estudia el profesorado en formación*” es posible observar los resultados obtenidos de las puntuaciones otorgadas por los docentes en formación del Grado de Maestro en Educación Primaria (GEp) y del Grado de Maestro en Educación Infantil (GEi) a las preguntas del *Maslach Burnout Inventory-Student Survey*.

En los resultados obtenidos se muestra como para un nivel de significación del 1% existen diferencias significativas entre ambos grupos para las dimensiones “*agotamiento emocional*” y “*cinismo o despersonalización*”, así como para la categoría “*Satisfacción Profesional*” que relaciona las diferentes dimensiones del Burnout y en la que es posible observar como los docentes en formación pertenecientes al Grado de Maestro en Educación Infantil presentan un grado de satisfacción significativamente inferior ($\bar{X}_{GEi}= -1,40$), al que denotan los docentes en formación del Grado de Maestro en Educación Primaria ($\bar{X}_{GEp}= 1,178$).

Estos resultados se constatan al analizar las diferencias de medias obtenidas por ambos grupos para la dimensión “*agotamiento emocional*”, en donde los docentes en formación del Grado de Maestro en Educación Infantil presentan una media significativamente más alta ($\bar{X}_{GEi}=4,101$) que el profesorado en formación del Grado en Maestro en Educación Primaria ($\bar{X}_{GEp}=2,565$). Esta tendencia se repite en los resultados obtenidos para la dimensión “*cinismo y despersonalización*” ($\bar{X}_{GEp}=0,692$; $\bar{X}_{GEi}=1,655$), en donde los docentes en formación del Grado de Maestro en Educación Primaria vuelven a puntuar por debajo de los del Grado en Maestro en Educación Infantil. Estas diferencias no se observan para la dimensión “*realización personal*” para la que muestran puntuaciones similares.

Tabla 5 “*Burnout: Diferencias de medias por etapa*”

	\bar{X}_{Ep}	σ_{Ep}	\bar{X}_{Ei}	σ_{Ei}	t(gl)	p.<	N. Sig
Satisfacción profesional	1,449	2,429	0,220	3,426	2,991 (187,3)	0,003	***
Valoración cansancio emocional/agotamiento	2,428	1,382	3,253	1,620	-3,954 (202,1)	0,000	****
Valoración cinismo/ despersonalización	0,792	0,943	1,214	1,592	-2,331 (169,5)	0,021	**
Valoración realización personal/ eficiencia	4,669	0,918	4,687	1,028	-0,138 (206)	0,891	

Tanto en la Tabla 3 “*Burnout: Diferencias de medias por la etapa en que imparte la docencia*” como en la tabla 4 “*Burnout: Diferencias de medias por Grado que estudia el profesorado en formación*” se ha podido observar las diferencias de medias existentes en los mismos grupos profesionales (profesorado en activo y profesorado en formación o alumnado), diferenciándolos por la etapa educativa a la que atendían o para la que se estaban preparando para enseñar. Sin embargo, en la tabla 5 “*Burnout: Diferencias de medias por etapa*” el análisis que se realiza tiene un sentido más global, no atiende a la situación profesional de la muestra, sino únicamente a la etapa educativa (Educación Infantil o Educación Primaria) a la que buscan atender. De esta manera, se ha diferenciado al total de los sujetos en dos grupos, los participantes de la etapa de Educación Primaria (Ep) y los participantes de la etapa de Educación Infantil (Ei).

Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas en la categoría “*Satisfacción Profesional*” para un nivel de significación del 1% ($t=2,991$; $p=0,003$), mostrándose una puntuación media superior por parte de los participantes pertenecientes a la etapa de Educación Primaria ($\bar{X}_{Ep}=1,449$) que aquellos sujetos pertenecientes a la etapa de

Educación Infantil ($\bar{X}_{Ei}=0,220$) que, además, presentan un nivel de dispersión más elevado ($\sigma_{Ei}=3,426$).

Estos resultados atienden a las diferencias significativas que se encuentran en la dimensión “*cansancio emocional*”, en donde es posible observar niveles de significación del del 1‰ ($t=-3,954$; $p=0,000$), para una tendencia por parte de los sujetos pertenecientes a la Etapa de Educación Primaria a puntuar más bajo ($\bar{X}_{Ep}= 2,428$) que los docentes de Educación Infantil ($\bar{X}_{Ei}= 3,252$). Esta tendencia se repite para la dimensión “*cinismo o despersonalización*” para un nivel de significación cercano 5% ($t=-2,331$; $p=0,021$), con una media inferior por parte de los sujetos de Educación Primaria ($\bar{X}_{Ep}= 0,792$) que los de la etapa de Educación Infantil ($\bar{X}_{Ei}=1,214$). Estas diferencias no se muestran para la dimensión “*realización personal*”, en donde no existen diferencias significativas entre ambos grupos.

En este segundo bloque, se presentarán los resultados obtenidos en la adaptación realizada al cuestionario “*FIT Choice-Scale*”. Para llevar a cabo el mismo, se analizarán los factores obtenidos del análisis factorial (anexo 9), añadiendo sobre estas dimensiones la categoría “*motivación*” que atiende a la interacción de los mismos. Los resultados obtenidos en esta última categoría serán el producto de la suma de todos los factores menos “*Carrera no recomendada ni elegida como primera opción*” que puntúa de manera negativa sobre dicha categoría.

Tabla 6 “*Motivación: diferencias de medias profesorado en activo y docentes en formación*”

	\bar{X}_{PA}	σ_{PA}	\bar{X}_{DF}	σ_{DF}	t(gl)	p.<	N. Sig
Motivación	13,878	3,792	14,903	3,710	-1,942 (206)	0,053	*
Vocación, ayuda y asistencia	5,416	0,408	5,295	0,772	1,458 (194,5)	0,147	
Condiciones laborales	3,709	1,371	3,892	1,231	-1,008 (206)	0,314	
Apoyo del contexto	4,135	1,538	4,813	1,459	-3,221 (206)	0,001	****
Valoración social	2,188	1,480	2,573	1,311	-1,974 (206)	0,050	**
Carrera no recomendada ni elegida como primera opción	1,571	1,631	1,671	1,563	-0,446 (206)	0,656	

La tabla 6 “*Motivación: diferencias de medias profesorado en activo y docentes en formación*” es el producto de la comparación de los resultados obtenidos del análisis de las puntuaciones dadas por el profesorado en activo (PA) y los docentes en formación (DF) a las

preguntas relativas a la motivación. Respecto a esta categoría que engloba los diferentes factores de análisis, es posible observar cómo para un nivel de significación cercano al 5% ($t=-1,942$; $p=0,053$) se muestran diferencias significativas entre el profesorado en activo y los docentes en formación, constatando que el profesorado en activo muestra una puntuación inferior a la de los docentes en formación.

Estas diferencias parten de dos de las dimensiones objeto de análisis. Se observa cómo para un nivel del 1% ($t=-3,221$; $p=0,001$) existen diferencias significativas entre las medias obtenidas por el profesorado en activo y los docentes en formación para la dimensión “*Apoyo del contexto*”. Esto se constata al observar cómo el profesorado en activo presenta puntuaciones más bajas ($\bar{X}_{PA}=4,135$) que los docentes en formación ($\bar{X}_{DF}=4,813$) cuando se le cuestiona sobre el apoyo social que presentó a la hora de seleccionar la carrera de Magisterio. Esta tendencia se mantiene para un nivel de significación 5% ($t=-1,974$; $p=0,050$) en el factor “*Valoración Social*”. Atendiendo a las puntuaciones otorgadas por cada uno de los grupos, es posible determinar que los docentes en activo presentan puntuaciones más bajas ($X_{PA}=2,188$) respecto a la valoración que hace la sociedad de la profesión docente que el profesorado en formación ($\bar{X}_{DF}=2,573$) que presenta una mejor concepción de la misma. Mientras para el resto de los factores no se muestran diferencias significativas entre ambos grupos.

Tabla 7 “Motivación: diferencias de medias por género”

	\bar{X}_m	Σv	\bar{X}_m	σv	t(gl)	p.<	N. Sig
Motivación	14,660	3,745	13,40	3,795	1,681 (206)	0,094	*
Vocación, ayuda y asistencia	5,351	0,649	5,303	0,669	0,373 (206)	0,709	
Condiciones laborales	3,831	1,279	3,737	1,379	0,380 (206)	0,705	
Apoyo del contexto	4,623	1,426	4,000	1,982	1,626 (32,85)	0,114	
Valoración social	2,383	1,339	2,621	1,699	-0,719 (33,86)	0,477	
Carrera no recomendada ni elegida como primera opción	1,528	1,555	2,259	1,672	-2,322 (206)	0,021	**

En la tabla 7 “*Motivación: diferencias de medias por género*” se observa una diferenciación por género de las medias obtenidas por las mujeres (m) y los varones (v). De este análisis se constatan diferencias significativas en la categoría “*Motivación*” entre ambos géneros, en donde para un nivel de significación cercano al 10% ($t=1,681$; $p=0,094$) se muestra

cómo las mujeres tienden a puntuar con medias superiores ($\bar{X}_m=14,660$) a los varones que puntúan por debajo ($\bar{X}_v=13,40$).

Estas diferencias se constatan fundamentalmente en el factor “*Carrera no recomendada ni elegida como primera opción*”, en donde para un nivel de significación del 5% ($t=-2,322$; $p=0,021$), se observa una media superior por parte de los varones ($\bar{X}_v=2,259$) para este factor, que repercute negativamente sobre la motivación respecto a las mujeres que presentan una media inferior hacia esta dimensión ($\bar{X}_m=1,528$). Para el resto de los factores no se muestran diferencias significativas entre las puntuaciones dadas por los varones y mujeres.

Tabla 8 “*Motivación: Diferencias de medias según la etapa en que imparte la docencia*”

	\bar{X}_{PEp}	σ_{PEp}	\bar{X}_{PEi}	σ_{PEi}	t(gl)	p.<	N. Sig
Motivación	13,231	3,834	14,847	3,566	-1,957 (83)	0,054	*
Vocación, ayuda y asistencia	5,290	0,410	5,605	0,328	-3,742 (83)	0,000	****
Condiciones laborales	3,480	1,335	4,051	1,372	-1,911 (83)	0,059	*
Apoyo del contexto	3,941	1,605	4,427	1,404	-1,434 (83)	0,155	
Valoración social	2,177	1,288	2,206	1,750	-0,089 (83)	0,929	
Carrera no recomendada ni elegida como primera opción	1,657	1,639	1,441	1,637	0,595 (83)	0,554	

En la tabla 8 *Motivación: Diferencias de medias según la etapa en que imparte la docencia*” se observa una comparación entre los resultados obtenidos por el profesorado de Educación Primaria (PEp) y el de Educación Infantil (PEi).

Atendiendo a los resultados obtenidos, es posible observar cómo para un nivel de significación cercano al 5% ($t=-1,957$; $p=0,054$) se encuentran diferencias significativas en las puntuaciones medias obtenidas en la motivación presente en el profesorado de Educación Primaria ($\bar{X}_{PEp}=13,231$) y en los docentes de Educación Infantil ($\bar{X}_{PEi}=14,847$). Del mismo modo, para el factor “*condiciones laborales*”, se muestra cómo para el mismo nivel de significación ($t=-1,911$; $p=0,059$), se constata una mayor predisposición por parte de los docentes de Educación Primaria a valorar con puntuaciones más bajas las condiciones laborales ($\bar{X}_{PEp}=3,480$) que los docentes de Educación Infantil ($\bar{X}_{PEi}=4,051$).

Estas diferencias aumentan para el factor “*Vocación, ayuda y asistencia*”, en donde para un nivel de significación del 1% ($t=-3,742$; $p=0,000$) se muestran diferencias significativas en las medias obtenidas por el grupo de docentes de Educación Primaria ($\bar{X}PEp=5,290$) y los docentes de Educación Infantil ($\bar{X}PEi=5,605$) que tienden a valorar de forma más elevada las preguntas relativas a este factor. Mientras para el resto de los factores no se encuentran diferencias significativas entre los resultados obtenidos por los docentes de Educación Infantil y Primaria.

Tabla 9 “*Motivación: Diferencias de medias por Grado que cursan los docentes en formación*”

	$\bar{X}GEp$	σGEp	$\bar{X}GEi$	σGEi	t(gl)	p.<	N. Sig
Motivación	14,16	3,540	15,448	3,761	-1,924 (121)	0,057	*
Vocación, ayuda y asistencia	5,284	0,756	5,304	0,789	-0,137 (121)	0,891	
Condiciones laborales	3,760	1,273	3,989	1,199	-1,023 (121)	0,308	
Apoyo del contexto	4,404	1,636	5,113	1,243	-2,619 (91,32)	0,010	***
Valoración social	2,443	1,618	2,669	1,416	-0,947 (121)	0,346	
Carrera no recomendada ni elegida como primera opción	1,731	1,545	1,627	1,585	0,363 (121)	0,717	

Si se presta atención a la tabla 9 “*Motivación: Diferencias de medias por Grado que cursan los docentes en formación*” observamos una comparación entre los resultados obtenidos por parte de los docentes en formación del Grado de Maestro en Educación Primaria (GEp) y el profesorado en formación del Grado en Maestro en Educación Infantil (GEi).

Para la variable “Grado que cursan los docentes en formación” se encuentra cómo para un nivel de significación cercano al 5% ($t=-1,924$; $p=0,057$) existen diferencias significativas en las puntuaciones otorgadas por los docentes en formación de los Grados de Maestro en Educación Infantil ($\bar{X}GEi=15,448$) y del Grado de Maestro en Educación Primaria ($\bar{X}GEp=14,16$) para los diferentes ítems que componen esta categoría de análisis. Estas diferencias se sustentan fundamentalmente en las diferencias mostradas en el factor “*Apoyo del contexto*”, en donde para un nivel de significación del 1% ($t=-2,619$; $p=0,010$) se encuentran diferencias significativas entre las respuestas dadas por los docentes en formación del Grado de Maestro en Educación Infantil que puntúan con medias superiores ($\bar{X}GEi=5,113$) a sus compañeros del Grado de Maestro en Educación Primaria ($\bar{X}GEp=4,404$).

Tabla 10 “Motivación: Diferencias de medias por etapa”

	\bar{X}_{EP}	σ_{EP}	\bar{X}_{EI}	σ_{EI}	t(gl)	p.<	N. Sig
Motivación	13,70	3,700	15,253	3,692	-3,021 (206)	0,003	***
Vocación, ayuda y asistencia	5,287	0,607	5,401	0,688	-1,267 (206)	0,206	
Condiciones laborales	3,621	1,305	4,010	1,251	-2,190 (206)	0,308	
Apoyo del contexto	4,175	1,630	4,891	1,330	-3,473 (206)	0,001	****
Valoración social	2,311	1,227	2,519	1,536	-1,080 (206)	0,282	
Carrera no recomendada ni elegida como primera opción	1,694	1,585	1,567	1,596	0,578 (206)	0,564	

En la tabla 10 “Motivación: Diferencias de medias por etapa” es posible observar una visión global de la motivación atendiendo a la etapa educativa en la que se sitúe cada sujeto. De esta manera, se ha procedido a analizar de manera conjunta a los docentes en formación y al profesorado en activo de la etapa de Educación Primaria (Ep) y de la etapa de Educación Infantil (Ei).

En el análisis de las puntuaciones otorgadas para cada uno de los ítems que componen los factores que forman parte de la categoría “Motivación” se muestran diferencias significativas para un nivel de significación del 1% ($t=-3,021$; $p=0,003$), encontrándose estas diferencias especialmente en las respuestas dadas al factor “Apoyo del contexto”, en donde se muestra cómo para una significación del 1% ($t=-3,473$; $p=0,001$), los sujetos pertenecientes a la etapa de Educación Primaria presentan una media inferior ($\bar{X}_{EP}=4,175$) a la que obtienen los participantes que conforman la muestra de la etapa de Educación Infantil ($\bar{X}_{EI}=4,891$), manteniéndose esta tendencia sobre la propia motivación.

A continuación, se procederá a analizar los resultados obtenidos del ANOVA realizado sobre las variables “etapa educativa” y “situación profesional”. Para ello, atenderemos al nivel de significación obtenido en la prueba inter-sujeto.

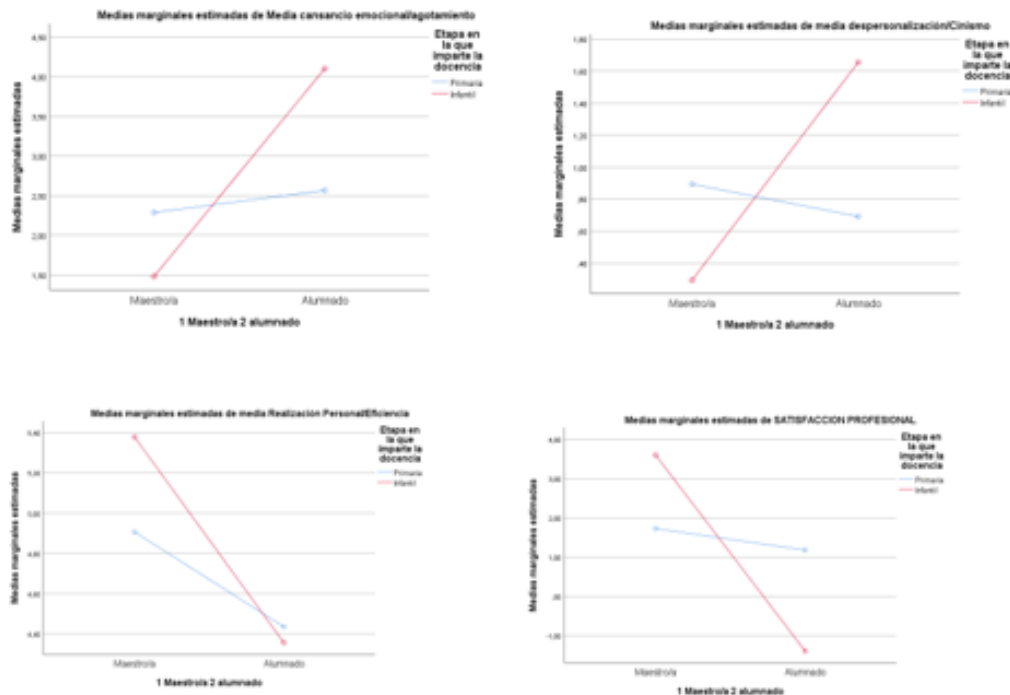


Figura 1 “Interacción Situación profesional-etapa educativa”

En la Figura 1 “Interacción Situación profesional-etapa educativa” es posible constatar cómo para la gráfica resultante de la prueba de efecto inter-sujetos entre la variable “perfil profesional” y “etapa educativa” en la dimensión “cansancio emocional”, las diferencias de medias obtenidas son significativas ($p=0,000$) para la interacción entre ambas variables. Estas diferencias se mantienen cuando se analizan de manera independiente cada una de las variables, encontrándose menor significación para la variable “etapa educativa” ($p=0,040$), que para la variable “situación profesional” ($p=0,000$).

Para la dimensión “despersonalización/cinismo” es posible observar nuevamente diferencias significativas ($p=0,000$) para la interacción entre ambas variables, las cuales se reducen si se analiza de manera independiente cada una de ellas, estableciéndose diferencias significativas cercanas al 1% ($p=0.001$) para la variable “situación profesional” y siendo no significativas para la variable “etapa educativa”.

Para la dimensión “realización personal”, nuevamente es posible observar diferencias significativas ($p=0,000$) en la interacción entre ambas variables. Aunque, de manera independiente, únicamente la variable “situación profesional” denota diferencias significativas para un nivel de significación del 1% ($p=0,000$).

Finalmente, para la categoría Satisfacción profesional, resultante de la interacción de las dimensiones anteriormente analizadas, es posible observar en un nivel de significación del 1%,

diferencias significativas en la interacción entre las variables “situación profesional” y “etapa educativa”, las cuales analizadas de manera independiente solo denotan diferencias significativas para la variable “situación profesional”.

Para el resto de las dimensiones analizadas en este estudio, solo se observan diferencias significativas en el análisis independiente de las variables y no así en la interacción entre ambas, tal como se ha podido ir constatando a lo largo de los bloques anteriores de este epígrafe.

6. DISCUSIÓN

A lo largo del siguiente apartado, se llevará a cabo una comparación de los resultados obtenidos a lo largo de este estudio con los alcanzados en otras investigaciones desarrolladas en el plano nacional e internacional, referentes a la prevalencia del síndrome del Burnout y los factores que influyen en la motivación del profesorado en ejercicio y en formación de la etapa de Educación Infantil y Primaria. En este punto, es necesario destacar que la escasez de investigaciones encontradas en el plano nacional e internacional que correlacionen al profesorado en formación y a los docentes en ejercicio, imposibilita que se pueda analizar en profundidad la influencia de esta variable en la prevalencia del Síndrome de Burnout y el grado de motivación de los docentes.

Respecto a la primera hipótesis planteada para el desarrollo de este estudio, en la que se consideraba que el profesorado en ejercicio podría presentar mayores niveles de burnout que el profesorado en formación, se rechaza la hipótesis planteada pudiendo observar cómo en los resultados hallados en este estudio, se ha podido constatar, que en lo relativo a la presencia de cansancio emocional en los docentes, los resultados arrojados en este estudio son similares a los resultados obtenidos por otros autores (Echeverría, 2013; Muñoz y Correa, 2012), denotando el bajo nivel de cansancio emocional de los profesionales de la enseñanza, datos que contrastan con los alcanzados por Acosta y Burguillos (2014), Arís (2009) y Oramas (2013), que obtienen puntuaciones ligeramente superiores, situando el nivel de cansancio o agotamiento emocional en rangos medios.

Estos resultados contrastan con los del profesorado en formación que tiende a presentar puntuaciones más altas en la valoración del cansancio emocional que los docentes que ejercen la profesión. Estos datos parecen significativamente relevantes si atendemos a Extremera, Durán y Rey (2007) o Fernández (2002), este último establece que los docentes en ejercicio más jóvenes (con edades comprendidas entre los 27 y 30 años) puntúan más alto en el agotamiento o cansancio emocional que el profesorado de mayor edad. Del mismo modo, Vallejo-Martín, Aja y Plaza (2018), desde una perspectiva más amplia, miden la influencia del

burnout en la motivación y satisfacción del alumnado. Estos autores perciben niveles medios de cansancio, estrés y cinismo por parte de los estudiantes que asumen este agotamiento físico y mental a la sensación y estado de felicidad que supone para ellos la inversión de tiempo y recursos físicos y cognitivos al encontrar en esos sacrificios la percepción de competencia en el ámbito académico ante la falta de experiencias profesionales.

Del mismo modo, es posible observar, tras analizar los resultados hallados por los docentes en ejercicio en la categoría cinismo y despersonalización, cómo estos tienden a presentar puntuaciones significativamente bajas para esta categoría. Estos resultados van en la línea de lo establecido por Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar (2003) y Rionda-Arjona y Mares-Cárdenas (2012), que demostraron que los docentes no presentaban altos niveles de despersonalización o cinismo.

Los resultados hallados muestran además diferencias significativas entre los docentes en ejercicio y el profesorado en formación, pese a que estos últimos muestran niveles bajos de despersonalización en sus puntuaciones ($\bar{X}_{DF}=1,248$; $\sigma_{DF}=1,526$). Los resultados obtenidos por el alumnado son muy similares a los mostrados por Martínez y Pinto (2005), que relacionó la prevalencia del Síndrome del Burnout con predictores como el desempeño, las expectativas de éxito o la tendencia al abandono en estudiantes universitarios españoles y portugueses.

Para la categoría Realización personal se acepta la Subhipótesis 1.3 en la que se planteaba que el profesorado en formación presentaría niveles inferiores de Realización Personal respecto a los docentes en ejercicio, obteniendo para ambas muestras resultados similares a los obtenidos en otras investigaciones desarrolladas en el plano nacional e internacional (Fernández, 2002; Marsollier, 2013; Martínez y Pinto, 2005 y Rionda-Arjona y Mares-Cárdenas, 2012).

Si atendemos a la Hipótesis 2 en la que se planteaba que las mujeres pudiesen presentar mayores niveles de Burnout que los varones, los resultados obtenidos confirman la existencia de diferencias significativas entre ambos géneros, existiendo mayor grado de satisfacción profesional por parte de los varones que de las mujeres, aceptando con cierta cautela la hipótesis planteada, ante la limitada muestra masculina con la que ha contado este estudio. Estos resultados son similares a los obtenidos por autores como Aldrete et al. (2003) o León-Rubio, León-Pérez y Cantero (2013) que obtienen una mayor prevalencia de insatisfacción y burnout en el ámbito laboral por parte de las mujeres que de los hombres, en contraposición a los resultados obtenidos por Gil-Monte (2002b) o Hermosa (2006). León-Rubio et al. (2013)

justifica, además, estos resultados debido a la alta carga de trabajo que asumen las maestras en el ejercicio de sus roles como docentes, pero también dentro del hogar.

Para la categoría cansancio o agotamiento emocional los resultados obtenidos, permiten corroborar la Subhipótesis 2.1, en la que se planteaba que las mujeres podrían presentar mayor cansancio emocional que los varones. Estos resultados son similares a los alcanzados por otros autores (Arís, 2012; Fernández, 2002; Marques, 2008; Rosales, 2012; Vallejo, Aja y Plaza, 2018), en los que las mujeres presentaban mayor tendencia al agotamiento emocional que los hombres. Estos resultados, sin embargo, contrastan con los obtenidos por Escalante (2010), en cuya Tesis correlaciona la presencia del Burnout con diferentes variables, entre las que encontramos el género. Escalante (2010) establece que los hombres tienen mayor predisposición al agotamiento emocional, encontrándose diferencias igualmente significativas ($p < 0,05$) entre el autocuidado y la presencia del Burnout, presentando las mujeres un mayor autocuidado de su salud física y mental que los hombres.

Para el resto de las categorías del Burnout, los resultados obtenidos no muestran diferencias significativas entre ambos géneros, avalando los resultados obtenidos por Fernández (2002), y en contraposición a los que obtienen Caballero (2012, citado por Caballero, Hederich y García, 2015), León-Rubio, et al. (2013), Marsollier (2013) y Martínez y Salanova (2003) que tienden a denotar diferencias significativas en la puntuaciones obtenidas por ambos géneros para la categoría cinismo y realización personal.

Respecto a la Hipótesis 3, en la que se planteaba que el profesorado de Educación Infantil mostraba menores indicios de Burnout que los docentes de Educación Primaria, los resultados analizados aceptan la hipótesis planteada, mostrándose diferencias significativas entre las puntuaciones otorgadas por el profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria para cada una de las categorías, siendo los docentes de la primera etapa los que presentan menores indicios de Burnout, tal como así recogen otras investigaciones desarrolladas en el plano nacional e internacional (Esteras, Chorot y Sandín, 2014; García-Hernández, 2017; Gallardo-López, López-Noguero y Gallardo-Vázquez, 2019; Rodríguez-Rojo, 2016).

Esteras, et al. (2014) establecen que los continuos cambios sociales que se están produciendo han motivado a que actitudes y conductas que se asociaban a alumnos de Secundaria o Bachillerato estén cada vez más presentes en los alumnos de Educación Primaria, exponiendo al profesorado a un mayor número de situaciones conflictivas y, por ende, a una menor realización personal en el ámbito laboral. Aspecto que avalan Gallardo-López, et al. (2019) que afirman que el aumento de la despersonalización del profesorado conforme avanza las etapas educativas, puede estar asociado a las características conductuales del alumnado,

siendo más compleja la gestión de determinadas actitudes de los discentes en los últimos cursos de Educación Primaria y Secundaria que las que presenta el alumnado de más corta edad.

Si se atiende a la Hipótesis 4, los resultados obtenidos predicen un menor grado de motivación en el profesorado en ejercicio que en los docentes en formación, lo que rechaza la hipótesis formulada. Pese a lo anteriormente expuesto, el análisis de los resultados denota diferencias significativas entre ambos grupos, permitiendo observar cómo tanto los docentes en formación como el profesorado en activo cuentan con altos niveles de motivación, lo que corrobora lo establecido por Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario (2009).

De las diferentes dimensiones que conforman esta categoría de análisis, es necesario reseñar la presencia de diferencias significativas en las dimensiones “Apoyo social” y “Valoración Social”, en las que se había previsto una mayor valoración de dichas dimensiones por parte de los docentes en formación, lo que confirma las Subhipótesis 4.3 y 4.4.

Si se atiende a la dimensión “Valoración Social”, parece existir cierto consenso entre los docentes en ejercicio cuando se les cuestiona sobre la estima actual que tiene la sociedad hacia su profesión. Para la mayoría de los docentes, el nivel de prestigio social de la profesión ha disminuido (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013), valoración que parece no compartir la sociedad cuando se le pregunta directamente sobre el nivel de estima hacia los docentes (Zamora y Cabrera, 2015).

Con independencia de esta disparidad de opiniones, a lo largo de este estudio hemos podido ratificar este tópico sobre la baja valoración social que consideran los docentes que existe hacia la profesión. Así, se ha constatado cómo los docentes en ejercicio puntúan con una media de 2,188 puntos sobre 6 el prestigio social de la profesión, así como las gratificaciones en forma de salario.

Los docentes en ejercicio puntúan ligeramente por encima ($\bar{X}_{PE}=2,573$), pero aún por debajo de una valoración aceptable hacia este factor. Este resultado por parte del alumnado se sitúa por debajo de los resultados obtenidos por Said-Hung, Gratacós y Valencia (2017), cuya media sobre 7 para el estatus social se sitúa en 4.3, mientras que la valoración del salario es de 2.89 puntos. Estas puntuaciones explican los resultados obtenidos por Gratacós (2014) que obtiene los factores estatus social y salario como los menos influyentes a la hora de seleccionar la profesión docente.

Esta valoración es superior si se atiende a la dimensión “Apoyo del contexto”, en donde se puede constatar que tanto los docentes en activo ($\bar{X}_{PA}=4.135$) como el profesorado en formación ($\bar{X}_{DF}=4.813$) valora positivamente el apoyo del contexto en la elección de la profesión docente, siendo este apoyo más notable para los sujetos pertenecientes a la etapa de

Educación Infantil ($\bar{X}_{EI}=4.891$) que para los sujetos pertenecientes a la etapa de Educación Primaria ($\bar{X}_{EP}=4.175$), resultados similares a los obtenidos por Gratacós (2014).

McClelland (1989, citado por Pidello, Rossi y de los Ángeles, 2013) cita entre las principales razones para elegir la profesión docente las necesidades afectivas de afiliación y de aprobación por parte del contexto. Para Romero-García (1994) la afiliación es el deseo que sienten las personas de sentirse bien consigo mismas y aceptadas por un grupo social. En los resultados obtenidos podemos observar dichas necesidades de afiliación a través de respuestas como las siguientes:

“Me gusta la interacción con los niños” (Maestra de Educación Infantil).

“Me gusta enseñar a otros lo que sé y me gusta cuando aprenden por su propio esfuerzo” (Maestro de Educación Primaria)

“Me llena plenamente haber formado parte de la vida de una persona a la hora de enseñar” (Alumna del Grado de Maestro en Educación Infantil).

Dentro de esta necesidad latente de formar parte de la vida de un grupo e interactuar con los niños ayudándoles a progresar a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje, Pidello et al. (2013) establece que esta necesidad parte de experiencias previas en las que ha existido una valoración a la figura de uno o varios docentes, la cual han influenciado en la imagen que se genera el sujeto de dicho rol. De manera similar a estas valoraciones alcanzadas por Pidello et al. (2013) en la recogida de datos de este estudio se han obtenido respuestas de maestros y discentes que han sido influenciados positiva o negativamente por otros docentes y que les han motivado a la elección de esta profesión.

“Tuve buenos referentes, que me enseñaron a ver que ser maestro va más allá de enseñar unos contenidos”. (Alumna del Grado de Maestro en Educación Infantil).

“Seguramente porque la actitud de mis profesores en mi infancia, hizo que admirase esa profesión y deseara hacer lo que ellos hacían” (Maestra de Educación Primaria).

“Porque a mí no me enseñaron bien, y a lo largo de mi etapa en Educación me sentí frustrada” (Maestra de Educación Primaria).

Otro de los factores fundamentales a la hora de analizar el apoyo del contexto es la influencia de las familias en la elección de la profesión docente. De este modo, tal como señala Pidello et al. (2013) entre las principales respuestas dadas por el profesorado y los discentes para la selección de la carrera ha estado la influencia de los padres.

“No se me daban demasiado bien los estudios y mis padres querían que estudiara algo, así que me obligaron a estudiar la carrera, aunque no me arrepiento” (Maestra de Educación Infantil).

“Ley de vida, mi padre fue maestro y yo seguí sus pasos, en parte porque desde niña siempre me llamó la atención verlo corregir los exámenes y cómo los alumnos le respetaban y él se hacía querer” (Maestra de Educación Infantil).

Respecto a la Hipótesis 5, en la que se predecía mayores niveles motivaciones en el grupo de mujeres que en el de varones, es necesario recalcar que la aceptación de la hipótesis planteada debe ser tomada con cautela, debido a las limitaciones de la muestra del grupo de varones y las escasas diferencias que existen entre los resultados obtenidos por ambos géneros.

Estas diferencias se acentúan en las puntuaciones relativas a la dimensión “Carrera no recomendada ni elegida en primer lugar”. Mientras que, para el resto de las dimensiones, no parecen mostrarse diferencias significativas entre las puntuaciones otorgadas por ambos géneros, se confirma la Subhipótesis 5.5 en la que se predecía que los varones presentan mayor disuasión social hacia la selección de la profesión docente que las mujeres. Pese a lo anteriormente expuesto, tanto mujeres como varones muestran un bajo nivel de disuasión social.

Estos datos son muy similares a los obtenidos por Tomás (2014), el cual tras analizar los factores motivacionales del alumnado para escoger la profesión docente obtuvo una media significativamente baja ($\bar{X}=1.28$) respecto al resto de los factores cuando se le cuestionaba al alumnado si la carrera elegida era la segunda opción. Estos resultados están muy lejos de la alta disuasión social que muestran los alumnos colombianos ($\bar{X}=4.37$) en la investigación realizada por Said-Hung et al. (2017).

Uno de los principales hallazgos realizados por Zamora y Cabrera (2015) al analizar la valoración social que se tiene sobre la profesión docente, fue observar cómo cuando se le cuestionaba de manera directa a los sujetos sobre la percepción que tenían de los maestros, estos mostraban una alta estima, siendo una de las profesiones mejor valoradas. Sin embargo, estos resultados cambiaban cuando se les pedía que recomendaran una profesión al hijo o hija de un amigo o amiga, recomendando únicamente el 9.2% esta profesión, muy lejos de otras carreras como medicina (55.3%), derecho (20.8%) o albañilería (20.8%) entre otras.

Si atendemos a la Hipótesis 6, en la que se predice que los docentes de Educación Infantil cuentan con niveles de motivación más elevados que los docentes de Educación Primaria, se acepta la hipótesis establecida, con diferencias significativas entre ambas muestras. Estos resultados son similares a los obtenidos por Gratacós (2014), que evidencia que los docentes en formación del Grado de Maestro en Educación Infantil presentan mayores indicios de motivación, sobre todo relativa a aquellos factores intrínsecos a la persona y de carácter

altruista. Contraponiéndose a los resultados obtenidos por Criado (2017) que encuentra niveles más altos de desmotivación en el profesorado de la etapa de Educación Infantil.

Respecto a la variable etapa educativa, únicamente se muestran diferencias significativas en la dimensión “Apoyo del contexto”, en donde tal y como hemos podido constatar con anterioridad, los docentes de Educación Infantil puntúan significativamente por encima en dicho apoyo, respecto a los docentes de Educación Primaria. El resto de las dimensiones, parecen no estar influenciadas por la variable “etapa educativa”, corroborando lo establecido por Herrada-Valverde y Herrada-Valverde (2012) para el factor vocacional, en donde los altos resultados obtenidos por el total de la muestra analizada para este factor corroboran los resultados obtenidos por del Pino (2016) y Zamora y Cabrera (2015) que señalan la existencia de altos niveles vocacionales en la elección por parte de los estudiantes de la carreras docentes y el profesorado.

Del mismo modo, los resultados alcanzados para la dimensión “Condiciones Laborales” son similares a los obtenidos por Muñoz-Méndez, Gómez-Mármol y Sánchez-Alcaraz (2017) y Anaya y Suárez (2007) que observan cómo no existen diferencias destacables entre los docentes de Educación Infantil y Primaria.

7. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

A partir de los resultados obtenido por medio de la realización de este trabajo se ha llegado a las siguientes conclusiones:

1. El profesorado en formación presenta mayor prevalencia de los signos asociados al Síndrome del Burnout que los docentes en activo, denotando niveles más altos de cansancio emocional y cinismo y menores niveles de realización personal. Este hecho podría estar motivado por la falta de experiencias profesionales por parte del profesorado en formación que asumen la inversión de tiempo, recursos físicos y cognitivos como un medio para alcanzar su objetivo final, que no es otro que el ejercicio de la profesión docente.
2. Las mujeres presentan niveles más altos de cansancio emocional y cinismo y menos realización personal en la profesión docente que los varones, lo que repercute en mayores índices de insatisfacción profesional. Este resultado, tal como se ha analizó en la discusión, puede estar relacionado con los roles que asumen las mujeres tanto fuera como dentro del centro educativo y las exigencias y conflictos interpersonales derivados de dichas responsabilidades.

3. Los docentes en formación de la etapa de Educación Infantil presentan niveles más bajos de satisfacción con la profesión docente que el profesorado en formación de la etapa de Educación Primaria. Estos niveles se revierten cuando comienzan a ejercer la docencia, donde son los docentes en activo de la etapa de Educación Infantil los que muestran mayores índices de satisfacción profesional. Esto podría explicarse por la continua exposición del profesorado de la etapa Primaria a los conflictos comportamentales del alumnado, aspecto que tiene menor relevancia en la etapa Infantil.
4. Los docentes en activo y en formación cuentan con un alto grado de motivación hacia el ejercicio de la docencia, siendo superior en el profesorado en formación. Estos niveles pueden estar asociados a las expectativas que tienen los docentes en formación hacia los factores intrínsecos y extrínsecos a la profesión docente, expectativas que posteriormente, en el ejercicio de la docencia, pueden no cumplirse para determinados factores.
5. Las mujeres cuentan con mayor motivación hacia el ejercicio de la profesión docente que los varones, que cuentan con mayores niveles de disuasión social hacia la elección de la carrera docente. Este aspecto puede ser debido a que carreras como la docencia o la enfermería que tienen un carácter más asistencial, suelen estar más asociadas al género femenino, lo que repercute en que los varones estén más expuestos a la disuasión social hacia esta profesión, producto de los estereotipos de género que hay en la sociedad.
6. El profesorado en activo y en formación de la etapa de Educación Infantil cuenta con niveles de motivación superiores a los docentes de la etapa de Educación Primaria. Estas diferencias motivacionales se asocian, fundamentalmente, a un mayor apoyo del contexto a los docentes de la etapa de Educación Infantil que a los de Educación Primaria.
7. El profesorado, independientemente de la variable de análisis, considera que existen bajos niveles de valoración social hacia la profesión docente. Este hecho puede estar motivado por las continuas críticas a las que está expuesta la formación inicial de los docentes, así como la propia profesión.

Una vez expuestas las conclusiones de este estudio, se propone para el desarrollo de futuras investigaciones incidir en las causas que propician las diferencias motivacionales en los docentes de la etapa de Educación Infantil y Primaria, así como los motivos que llevan a que los docentes de la etapa de Educación Infantil cuenten con mayor apoyo contextual que los de Educación Primaria. Del mismo modo, se propone abordar nuevos estudios que relacionen el Síndrome del Burnout y la motivación entre los docentes en activo y el profesorado en formación, así como entre las propias etapas educativas. Considerando muestras de estudio más amplias que favorezcan una mayor significación de los resultados.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, M., & Burguillos, A. I. (2014). Estrés y burnout en profesores de primaria y secundaria de Huelva: las estrategias de afrontamiento como factor de protección. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(4), 303-310.
- Aldrete, M., Pando, M., Aranda, C., & Balcázar, N. (2003). El síndrome de Burnout en docentes de Educación Primaria de la Zona Metropolitana de Guadalajara. *Investigación en Salud*, 1, 1-10.
- Anaya, D. y Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, pp. 217-244.
- Argyle, M. (1993). *Psicología y la calidad de vida*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Arias, W. L. & Jiménez, N. A. (2013). Síndrome de burnout en docentes de educación básica regular de Arequipa. *Educación*, 22(42), 53-76.
- Arís, N. (2009). Burnout syndrome in educators. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2009), pp. 829-848.
- Arís, N. (2012). La variable de género en la medida del estrés y el Burnout en los docentes de educación infantil y primaria. *Revista de Comunicación Vivat Académica*. XIV (119), 1-13.
- Arquero, J. & Donoso, J. (2013). Docencia, investigación y burnout: el síndrome del quemado en profesores universitarios de Contabilidad. *Revista de Contabilidad*, 16(2), 94-105.
- Avia, M. D., y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente. Psicología de las emociones positivas*. Madrid: Alianza.
- Ávila, M. (2016). Los efectos en el bienestar de la motivación y el afrontamiento: un estudio en población general e internada en prisión (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Oxford, England: Aldine.
- Brailovsky, D. (2007). *Interés, Motivación, Deseo* (Vol. 66). Noveduc Libros.
- Bresó, E. (2008). Taller: “Del Burnout al Engagement”. Sistema de Estudios de Posgrado. Universidad de Costa Rica
- Bresó, E., Caballero, C., & González, O. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(3).
- Caballero, C. C., Hederich, C., & Palacio Sañudo, J. E. (2010). Academic burnout: delineation of the syndrome and factors associated with their emergence. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146.
- Caballero, C., Hederich, C., & García, A. (2015) Relación entre burnout y engagement académicos con variables sociodemográficas y académicas. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 254-267.
- Chiavenato, I. (1999). *Administración de recursos humanos*. 5ta. Edición, Editorial Mc Graw Hil, Colombia.
- Criado, J. (2017). Estudio de la motivación docente en infantil, primaria y secundaria en un medio urbano. Tesis Doctoral. Universidad de Vigo. España.
- Cuadra, H., & Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología*, 12(1), pp.83-96.
- De Juanas, Á., Limón, M. R. L., & Navarro, E. N. (2013). Análisis del bienestar psicológico, estado de salud percibido y calidad de vida en personas adultas mayores. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (22), 11-16.
- Del Pino M. (2016). Factores que influyen en la elección de la carrera de magisterio. análisis de las expectativas vocacionales de los aspirantes a maestro. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. España.
- De la Herrán, A. (2003). Autoconocimiento y Formación: Más allá de la Educación en Valores. *Tendencias pedagógicas*, (8), 13-42.

- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social indicators research*, 31(2), 103-157.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of personality and social psychology*, 68(4), 653-663.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African journal of psychology*, 39(4), 391-406
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276.
- Echeverría, A. H. (2013). Síndrome de Burnout en maestros de Educación Primaria (Tesis Doctoral) Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- Escalante, E.I (2010). Burnout en docentes: una aproximación a la situación de profesores de Escuelas Primarias Públicas de México. Tesis Doctoral: Universidad de Granada. España.
- Esteras, J., Chorot, P., & Sandín, B. (2014). Predicción del Burnout en los docentes: papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(2), 79-92
- Estrada, Y., & Ramírez, M. (2010). El bienestar laboral y su incidencia en la gestión exitosa de las empresas en el turismo. *TURyDES*, 3(8).
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles del burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Facal-Fondo, T. (2012). Prevalencia del síndrome de Burnout en Trabajadores Sociales de los Servicios Sociales Comunitarios, *Portularia*, 12, 59-69.
- Fernández, M. (2002). Desgaste psíquico (burnout) en profesores de educación primaria de Lima metropolitana. *Persona*, (005), 27-66.
- Fischer, H. J. (1983): A psychoanalytic view of burnout. En Gil- Monte, P. y Peiró, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo*. Madrid: Síntesis Psicológica.
- Freudenberger, H. (1974): Saff burn-out. *Journal of social issues*. 30, 159-166.
- Freire, C. (2014). *El bienestar psicológico en los estudiantes universitarios: operativización del constructo y análisis de su relación con las estrategias de afrontamiento*. Tesis Doctoral: Universidad de Coruña. España.
- Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F., & Gallardo-Vázquez, P. (2019). Analysis of Burnout Syndrome in Teachers of Preschool, Middle School and High School for Prevention and Treatment. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 324-343.
- García-Alandete, J. (2013). Bienestar psicológico, edad y género en universitarios españoles. *Salud & sociedad*, 4(1), 48-58.
- García-Hernández, L. F. (2017). El malestar docente en educación Básica y Media Superior (un estudio comparativo entre los niveles de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria). Tesis doctoral. Universitat Ramon Llull. Departamento de Ciencias de la Educación.
- Gil-Montes, P. R. (2002a). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory General Survey. *Revista de Salud Pública de México*. Vol. 44, enero-febrero de 2002.
- Gil-Monte, P. R. (2002b). Influencia del género sobre el proceso de desarrollo del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales de enfermería. *Psicología en estudio*, 7(1), 3-10.
- Gold, Y., & Roth, R. A. (2013). *Teachers managing stress & preventing burnout*. Routledge.
- González-Rico, P. (2015) Bienestar laboral y personal en trabajadores de universidad. Tesis doctoral: Universidad de Extremadura. España.

- Gratacós, G. (2014). Estudio sobre las motivaciones en la elección de ser maestro. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya
- Gratacós, G., & López-Jurado, M. *Validación de la versión en español de la escala de los factores que influyen en la elección de los estudios de educación (FIT-choice): Validation of the Spanish version of the Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice scale*. Ministerio de Educación.
- Hermosa, A. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de "burnout" en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 81-89
- Herrada-Valverde, R. I., & Herrada-Valverde, G. (2012). Fin de las diplomaturas de magisterio: Motivaciones, dificultad y satisfacción con la formación de sus últimos alumnos. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 175-188.
- Hué, C. (2009). Razones para el bienestar docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 390, 88-91.
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68.
- Hueso, A. y Cascant, M.J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Valencia, Universitat Politècnica de València
- Hurtado, D., & Pereira, F. (2015). El síndrome de desgaste profesional (Burnout Syndrome): manifestación de la ruptura de reciprocidad laboral. *Revista Salud Bosque*, 2(2), 29-38.
- Ivancevich, J. (2006). *Comportamiento organizacional*. México: McGrawHill.
- Jacobson, D. A. (2016). *Causes and effects of teacher burnout*. Walden University: Minnesota. United States.
- Keyes, C. L. (2006). Subjective well-being in mental health and human development research worldwide: An introduction. *Social indicators research*, 77(1), 1-10.
- Lawton, M. P. (1983). The varieties of wellbeing. *Experimental aging research*, 9(2), 65-72.
- León-Rubio, J., León-Pérez, J. y Cantero, F. (2013). Prevalencia y factores predictivos del Burnout en docentes de la enseñanza pública: el papel del género. *Revista Ansiedad y Estrés*, 19(1), 11-25.
- Llorens, S., García, M., y Salanova, M. (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 55-70.
- Llorent, V. J., & Ruiz-Calzado, I. (2016). El Burnout y las variables sociodemográficas en los profesionales de la educación que trabajan con personas con discapacidad en Córdoba (España). *Ciència & saúde coletiva*, 21, 3287-3295.
- Manassero, M., Garcia Buades, E., Torrens, G., Ramis, C., Vazquez, A., & Ferrer, V. A. (2006). Teacher burnout: Attributional aspects. *Psychology in Spain*, 10(1), 66-74.
- Manassero, M. A., Vázquez, A., & Ferrer, V. F. (1993). J. y Fernández, MC (1998). Estrés y Burnout en la enseñanza: una aproximación comprensiva. *Las investigaciones sobre el profesorado (II)*, 1997, 60-73.
- Marchesi, Á. (2012). El bienestar de los docentes en tiempos de crisis. *Revista Fuentes*, 12, 9-12.
- Marques, R. (2008). *Profesores muy motivados: un liderazgo positivo promueve el bienestar docente* (Vol. 6). Narcea Ediciones.
- Marsollier, R. (2013). La despersonalización y su incidencia en los procesos de desgaste laboral. *Revista de Psicología*. 17:7- ISSN:1137-8492.
- Martínez, A. (2010). El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, (112), 42-80
- Martínez, I. M. M., & Pinto, A. M. (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheia*, (21), 21-30.
- Martínez-Soto, A. (2017). El bienestar subjetivo y la satisfacción con la vida de familia en adolescentes. Universidad de Montermorelos: México.
- Martínez, I. M., & Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384.

- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout. *Ciencia & Trabajo*, 11(32), 37-43.
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986). *Maslach burnout inventory* (Vol. 21, pp. 3463-3464). Palo Alto, CA: Consulting psychologists press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Milan, B. M. (2015). *Significado del trabajo y estrés percibido en cuidados paliativos: factores asociados*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid. España.
- Montejo, E. (2014) El Síndrome del burnout en el profesorado de la ESO. Tesis Doctoral: Universidad Complutense de Madrid, España.
- Morales, J. (1994). Sociedad y Bienestar: el concepto de bienestar. *Anuario Filosófico*, (27) 602-611.
- Moreno-Jiménez, B., & Herrer, M. G. (2013). El efecto del distanciamiento psicológico del trabajo en el bienestar y la satisfacción con la vida: un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 145-151.
- Muñoz, C y Correa, C. (2012). Burnout en docentes de primaria y secundaria: perspectiva investigativa en Colombia. *Boletín Sociedad Colombiana de Psicología*. 29, 7-9.
- Muñoz-Méndez, T., Gómez-Mármol, A. & Sánchez-Alcaraz, B. (2017). Satisfacción laboral en los docentes de educación infantil, primaria y secundaria. *Gestión de la Educación*, 7(1), 161-177.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33 (2), 153-170.
- Oramas, A. (2013). Estrés laboral y síndrome de burnout en docentes cubanos de enseñanza primaria (Tesis Doctoral) Instituto Nacional de Salud de los Trabajadores, Cuba.
- Pérez-Díaz, V., & Rodríguez, J. C. (2013). Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad. *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Informe*.
- Pidello, M. A., Rossi, B., & de los Ángeles, M. (2013). Las voces de los docentes: motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes. *Educación*, 22(43), 113-128.
- Pines, A.; Aronson, E. y Kafry, D. (1981): *Burnout: from tedium to personal growth*. Nueva York: Free Press.
- Reeves, D. (2012). Confront teacher burnout with more safety, time, and R-E-S-P-E-C-T. *Educational Leadership* 7(12).
- Rionda-Arjona, A., & Mares-Cárdenas, M. G. (2012). Burnout en profesores de primaria y su desempeño laboral. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual/Latin American Journal of Behavioral Medicine*, 2(1), 43-50
- Rodríguez-Carvajal, R., Díaz Méndez, D., Moreno-Jiménez, B., Blanco Abarca, A., & Dierendonck, D. V. (2010). Vitalidad y recursos internos como componentes del constructo de bienestar psicológico. *Psicothema*, 22(1).
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., & Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología (Internet)*, 3(1), 1-7.
- Rodríguez-Rojo, C. (2016). Evaluación de los factores psicosociales de riesgo laboral, los riesgos psicosociales (burnout y acoso laboral) y el capital psicológico de una muestra de docentes no universitarios en la Región de Murcia. *Proyecto de investigación*.
- Romero-García, O. (1994). Crecimiento psicológico y motivaciones sociales. En M. Montero (coord.), *Construcción y crítica de la psicología social*. Barcelona: Anthropos.
- Rosales, Y. (2012). Estudio unidimensional del síndrome de burnout en estudiantes de medicina de Holguín. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32 (116), 795-803.
- Said-Hung, E., Gratacós, G. y Valencia, J. (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educ. Pesqui*, 43 (1), 31-48.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement

- of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029-1038
- Thomaé, M. N. V., Ayala, E. A., Sphan, M. S., & Storti, M. A. (2006). Etiología y prevención del síndrome de burnout en los trabajadores de la salud. *Revista de posgrado de la vía cátedra de medicina*, 153(1), 41-43
- Tijerina, J. (2011). Papel de la motivación en el desempeño docente. Tesis Doctoral: Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey. México.
- Tomás, J.M. (2014). Estudio de percepción, expectativas, aspiraciones y actitud de compromiso respecto a la carrera docente. *Programa de Apoyo Presupuestario al Sector de Educación de República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Vallejo, M., Aja, J., & Plaza, J. J. (2018). Estrés percibido en estudiantes universitarios: Influencia del burnout y del engagement académico. *International Journal of educational research and innovation*, 9, 220-236.
- Vargas, H. Y, K. (2017). Influencia del Síndrome de Burnout en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Clínica Odontológica. Tesis Doctoral. Universidad Peruana Unión. Perú.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3, 87-116.
- Veenhoven, R. (2007). Subjective measures of well-being. In *Human well-being* (pp. 214-239). Palgrave Macmillan, London
- Zamora, B. & Cabrera, L. (2015). La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 86-10.

ANEXOS:

Anexo 1: Relación de hipótesis y subhipótesis

Hipótesis	Subhipótesis
1. El profesorado en ejercicio presenta mayores niveles de burnout que el profesorado en formación	1.1. Los docentes en ejercicio presentan mayor predisposición al cansancio emocional que el profesorado en formación. 1.2. El profesorado en ejercicio cuenta con niveles más altos de despersonalización que los docentes en formación. 1.3. Los docentes en formación cuentan con niveles más bajos de realización personal que el profesorado en ejercicio.
2. Las mujeres presentan mayores niveles de burnout que los varones.	2.1. Las mujeres son más susceptibles a presentar agotamiento emocional que los varones. 2.2. Los varones cuentan con niveles más altos de despersonalización que las mujeres. 2.3. Los varones sienten mayor realización personal por el trabajo que desempeñan que las mujeres.
3. El profesorado de Educación Infantil presenta niveles más bajos de burnout que los docentes de Educación Primaria.	3.1. El profesorado de Educación Infantil presenta niveles más bajo de agotamiento emocional que los docentes de Educación Primaria. 3.2. Los docentes de Educación Infantil presentan niveles más bajos de despersonalización que el profesorado de Educación Primaria. 3.3. El profesorado de Educación Primaria muestra niveles más bajos de realización personal que los docentes de Educación Infantil.
4. Los docentes en ejercicio presentan mayor motivación por la labor docente que el profesorado en formación.	4.1. El profesorado en formación presenta niveles similares de vocación y ayuda hacia el desarrollo de la profesión docente, que el profesorado en ejercicio. 4.2. Los docentes en ejercicio tienen percepciones más bajas de las condiciones laborales que el profesorado en formación. 4.3. Los docentes en formación han contado con mayor apoyo contextual en la elección de la carrera que el profesorado en ejercicio. 4.4. El profesorado en formación da mayor valor al retorno social de la profesión que los docentes en activo. 4.5. Los docentes en formación han presentado mayor disuasión social en la selección de la profesión docente, que profesorado en ejercicio.
5. Las mujeres presentan mayores niveles de motivación que los varones.	5.1. Los varones presentan niveles similares de vocación y ayuda hacia el desarrollo de la profesión docente que las mujeres. 5.2. Las mujeres tienen percepciones más bajas de las condiciones laborales que los varones. 5.3. Las mujeres cuentan con mayor apoyo contextual en la elección de la carrera que los varones. 5.4. Los varones dan mayor valor al retorno social de la profesión que las mujeres. 5.5. Los varones han presentado mayor disuasión social en la selección de la profesión docente, que las mujeres.
6. Los docentes de la etapa de Educación Infantil cuentan con niveles más altos de motivación que el profesorado de Educación Primaria.	6.1. El profesorado de Educación Infantil presenta niveles similares de vocación y ayuda hacia el desarrollo de la profesión docente, que el profesorado de Educación Primaria. 6.2. Los docentes de Educación Primaria tienen percepciones más bajas de las condiciones laborales que el profesorado de Educación Infantil.

	<p>6.3. Los docentes de Educación Infantil han contado con mayor apoyo contextual en la elección de la carrera que el profesorado de Educación Primaria.</p> <p>6.4. El profesorado de Educación Infantil da mayor valor al retorno social de la profesión que los docentes de Educación Primaria.</p> <p>6.5. Los docentes de Educación Primaria han presentado mayor disuasión social en la selección de la profesión docente, que profesorado de Educación Infantil.</p>
--	---

Anexo 2: Distribución de la muestra analizada

	Docentes en activo	Docentes en formación	Total
Etapa docente			
Educación Infantil	34 (40%)	71 (57,72%)	105 (50,48%)
Educación Primaria	51 (60%)	52 (43,285)	103 (49,52%)
Género			
Mujeres	68 (80%)	111 (90,24%)	179 (86,06%)
Varones	17 (20%)	12 (9,76%)	29 (13,94%)
Total	85 (40,87%)	123 (59,13%)	208 (100%)

Anexo 3: Cuestionario Maslach Burnout Inventory

Cuestionario sobre la motivación y el Síndrome del Burnout en docentes de Educación Infantil y Primaria

Estimados/as docentes de Educación Infantil y Primaria:

Mi nombre es Lucía Hernández, alumna del 4º curso del Grado de Maestro en Educación Infantil por la Universidad de La Laguna. En la actualidad, me encuentro realizando un estudio como parte de mi Trabajo de Fin de Grado, que tiene como objetivo analizar los factores que influyen en la motivación de los y las docentes de Educación Infantil y Primaria y la presencia o ausencia del Síndrome del Burnout en estos. Este último término, hace referencia al estrés físico, psicológico, emocional y mental que pueden sufrir los maestros/as durante el ejercicio de su actividad como docentes.

Es por ello por lo que solicito su colaboración en la realización de este sencillo cuestionario, en el que su realización no le llevará más de 5 minutos y en el que se garantiza el anonimato de las respuestas dadas, las cuales serán utilizadas únicamente con el fin de la elaboración del presente proyecto.

Agradezco de antemano su colaboración.

Por favor, lea atentamente las preguntas antes de contestar:

Género:

Edad: _____

- Mujer Hombre

Etapas en la que imparte docencia:

- Educación Infantil Educación Primaria

Curso más alto en el que imparte la docencia:

- Infantil de 3 años Infantil de 4 años Infantil de 5 años 1º de Primaria
 2º de Primaria 3º de Primaria 4º de Primaria 5º de Primaria 6º de Primaria

Años de experiencia como docente: _____

Tipo de centro en el que ejerce la profesión docente:

- Centro público Centro concertado Centro privado

Síndrome del Burnout

Valore en una escala del 0 al 6 con qué frecuencia siente los siguientes enunciados, siendo:

(0) Nunca (1) Pocas veces al año o menos (2) Una vez al mes o menos (3) Pocas veces al mes
(4) Una vez a la semana (5) Pocas veces a la semana 6) Todos los días

	0	1	2	3	4	5	6
Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo.							
Me siento cansado/a al final de la jornada de trabajo.							
Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo, me siento emocionalmente fatigado/a.							
Tengo facilidad para comprender cómo se sienten mis alumnos/as.							
Creo que estoy tratando a algunos alumnos/as como si fueran objetos impersonales.							
Siento que trabajar todo el día con alumnos/as supone un gran esfuerzo y me cansa.							
Creo que trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnos/as.							
Siento que mi trabajo me está desgastando. Me siento quemado/a por mi trabajo.							
Creo que con mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de mis alumnos/as.							
Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo la profesión docente.							
Pienso que este trabajo me está endureciendo emocionalmente.							
Me siento con mucha energía en mi trabajo.							
Me siento frustrado/a en mi trabajo.							
Creo que trabajo demasiado.							
No me preocupa realmente lo que les ocurra a algunos de mis alumnos/as.							
Trabajar directamente con alumnos/as me produce estrés.							
Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis alumnos/as.							
Me siento motivado/a después de trabajar en contacto con alumnos/as.							
Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo.							
Me siento acabado/a en mi trabajo, al límite de mis posibilidades							
En mi trabajo trato los problemas emocionalmente con mucha calma.							
Creo que los alumnos/as me culpan de algunos de sus problemas.							

Anexo 4: Cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey

Cuestionario sobre la motivación y el Síndrome del Burnout en el alumnado del Grado de Maestro de Educación Infantil y Primaria

Estimados/as docentes de Educación Infantil y Primaria:

Mi nombre es Lucía Hernández, alumna del 4º curso del Grado de Maestro en Educación Infantil por la Universidad de La Laguna. En la actualidad, me encuentro realizando un estudio como parte de mi Trabajo de Fin de Grado, que tiene como objetivo analizar los factores que influyen en la motivación de los y las estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria y la presencia o ausencia del Síndrome del Burnout en estos. Este último término, hace referencia al estrés físico, psicológico, e emocional y mental que pueden sufrir los y las estudiantes durante su etapa de estudio.

Es por ello por lo que, solicito su colaboración en la realización de este sencillo cuestionario, en el que su realización no le llevará más de 5 minutos y en el que se garantiza el anonimato de las respuestas dadas, las cuales serán utilizadas únicamente con el fin de la elaboración del presente proyecto.

Agradezco de antemano su colaboración.

Por favor, lea atentamente las preguntas antes de contestar:

Género:

Edad: _____

Mujer Hombre

Grado que estudia:

Grado de Maestro en Educación Infantil Grado de Maestro en Educación Primaria

Curso más alto en el que está matriculado:

Primero Segundo Tercero Cuarto

Síndrome del Burnout

Valore en una escala del 0 al 6 con qué frecuencia siente los siguientes enunciados, siendo:

(0) Nunca (1) Pocas veces al año o menos (2) Una vez al mes o menos (3) Pocas veces al mes
(4) Una vez a la semana (5) Pocas veces a la semana (6) Todos los días

	0	1	2	3	4	5	6
En mi opinión soy un/a buen/a estudiante.							
Creo que contribuyo efectivamente con las clases en la universidad.							
Durante las clases, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas.							
Puedo resolver de manera eficaz los problemas relacionados con mis estudios.							
Me estimula conseguir objetivos en mis estudios.							
Me encuentro agotado/a físicamente al final de un día en la universidad.							
Estoy exhausto/a de tanto estudiar.							
Estoy cansado/a en la mañana cuando me levanto y tengo que afrontar otro día en la universidad.							
Las actividades académicas de esta carrera me tienen emocionalmente "agotado/a".							
Estudiar o ir a clases todo el día es una tensión para mí.							
He perdido interés en la carrera desde que empecé en la universidad.							
He perdido entusiasmo por mi carrera							
Me he distanciado de mis estudios porque pienso que no serán realmente útiles.							
Dudo de la importancia y valor de mis estudios.							
He aprendido muchas cosas interesantes durante mi carrera.							

Anexo 5: Relación de ítems por dimensiones del “Maslach Burnout Inventory” para el cálculo de su prevalencia.

Aspecto evaluado	Preguntas a evaluar	Valor total obtenido	Indicios de Burnout
Cansancio emocional	1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20.		Más de 26
Despersonalización	5,10, 11,15, 22		Más de 9
Realización personal	4,7,9,12,17,18,19,21		Menos de 34

Anexo 6: Rangos para calcular la prevalencia del Síndrome de Burnout

	Bajo	Medio	Alto
Cansancio emocional	0-18	19-26	27-54
Despersonalización	0-5	6-9	10-30
Realización personal	0-33	34-39	40-56

Anexo 7: Adaptación del cuestionario Factors Influencing Teaching Choice Scale.

Motivación del profesorado

Valore en una escala del 0 al 6 en qué grado está de acuerdo con los siguientes enunciados, siendo:

*(0) Nada de acuerdo (1) Poco de acuerdo (2) Algo de acuerdo (3) De acuerdo
(4) Bastante de acuerdo (5) Muy de acuerdo 6) Totalmente de acuerdo*

	0	1	2	3	4	5	6
Me gusta trabajar en un entorno con niños y niñas.							
La enseñanza me permite ayudar a las personas socialmente desfavorecidas.							
La enseñanza me permite influir en los niños y niñas.							
La enseñanza me permite dar un servicio a la sociedad.							
Ser maestro/a me permite tener un sueldo fijo.							
La enseñanza me permite elegir donde quiero vivir.							
Los horarios me permiten compatibilizar mi trabajo con mis responsabilidades familiares.							
Las vacaciones escolares encajan con mis obligaciones familiares.							
Me gusta enseñar.							
Tengo buenas habilidades para enseñar.							
Tuve profesores/as que fueron buenos modelos.							
Mi familia pensaba que debía ser maestro/a.							
Soy maestro/a porque no fui aceptado/a en la carrera de primera opción							
¿Crees que los maestros necesitan altos niveles de conocimientos teóricos?							
¿Crees que la enseñanza es un trabajo exigente?							
¿Crees que el ejercicio de la enseñanza está bien remunerado?							
¿Crees que los maestros/as se sienten valorados por la sociedad?							
¿Otras personas te influyeron para que consideraras otras carreras alternativas a Educación?							
¿En qué medida estás satisfecho con tu decisión de ser maestro/a?							

Muchas gracias por su colaboración

Motivación del alumnado

Valore en una escala del 0 al 6 en qué grado está de acuerdo con los siguientes enunciados, siendo:

(0) Nada de acuerdo (1) Poco de acuerdo (2) Algo de acuerdo (3) De acuerdo
(4) Bastante de acuerdo (5) Muy de acuerdo (6) Totalmente de acuerdo

	0	1	2	3	4	5	6
Quiero trabajar en un entorno con niños y niñas.							
La enseñanza me permitirá ayudar a las personas socialmente desfavorecidas.							
La enseñanza me permitirá influir en los niños y niñas.							
La enseñanza me permite dar un servicio a la sociedad.							
Ser maestro/a me permitirá tener un sueldo fijo.							
La enseñanza me permitirá elegir donde quiero vivir.							
Los horarios me permitirán compatibilizar mi trabajo con mis responsabilidades familiares.							
Las vacaciones escolares encajarán con mis obligaciones familiares.							
Me gusta enseñar.							
Tengo buenas habilidades para enseñar.							
He tenido profesores/as que han sido buenos modelos.							
Mi familia piensa que debería ser maestro/a.							
No fui aceptado/a en la carrera de primera opción.							
¿Crees que los maestros/as necesitan altos niveles de conocimientos teóricos?							
¿Crees que la enseñanza es un trabajo exigente?							
¿Crees que el ejercicio de la enseñanza está bien remunerado?							
¿Crees que los maestros/as se sienten valorados por la sociedad?							
¿Otras personas influyeron para que consideradas otras carreras alternativas a Educación?							
¿En qué medida estás satisfecho con tu decisión de ser maestro?							

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 8: Estadístico total-elemento

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
[Me gusta trabajar en un entorno con niños y niñas]	80,3173	145,851	,606	,641	,763
[La enseñanza me permite ayudar a las personas socialmente desfavorecidas.]	80,6538	145,145	,518	,513	,764
[La enseñanza me permite influir en los niños y niñas.]	80,5048	145,594	,514	,464	,764
[La enseñanza me permite dar un servicio a la sociedad.]	80,4087	147,006	,525	,480	,766
[Ser maestro me permite tener un sueldo fijo.]	81,8029	138,352	,406	,424	,765
[La enseñanza me permite elegir dónde quiero vivir.]	83,1010	136,565	,391	,425	,767
[Los horarios me permiten compatibilizar mi trabajo con mis responsabilidades familiares.]	82,2212	135,680	,518	,531	,757
[Las vacaciones escolares encajan con mis obligaciones familiares.]	81,6635	139,297	,442	,385	,763
[Me gusta enseñar.]	80,2548	146,954	,624	,712	,765
[Tengo buenas habilidades para enseñar.]	80,9615	144,897	,494	,397	,764
[Tuve profesores/as que fueron buenos modelos.]	81,2644	139,046	,425	,452	,764
[Mi familia pensaba que debía ser maestro/a.]	81,6923	134,832	,400	,364	,766
[recodificada Soy maestro/a porque no fui aceptado en la carrera de primera opción.*]	80,8221	152,041	,022	,152	,801
[Los maestros/as necesitan altos niveles de conocimientos teóricos]	81,7356	143,123	,332	,329	,770
[La enseñanza es un trabajo exigente]	80,6683	145,286	,405	,500	,767
[El ejercicio de la enseñanza está bien remunerado]	82,9327	137,706	,432	,390	,763
[Los maestros/as se sienten valorados por la sociedad]	84,2644	149,577	,133	,303	,785
[RECODIFICADA Algunas personas me aconsejaron que considerara otras carreras alternativas a la de maestro/a]	82,4663	144,182	,141	,129	,795
[Estoy satisfecho con mi decisión de ser maestro/a]	80,5240	145,197	,449	,491	,766

Anexo 9: Matriz de componentes rotados

Matriz de componentes rotados^a

	Componente				
	1	2	3	4	5
MOT9 [Me gusta enseñar.]	,847				
MOT1 [Me gusta trabajar en un entorno con niños y niñas]	,784				
MOT19 [Estoy satisfecho con mi decisión de ser maestro/a]	,731				,304
MOT2 [La enseñanza me permite ayudar a las personas socialmente desfavorecidas.]	,705	,303			
MOT15 [La enseñanza es un trabajo exigente]	,700				
MOT10 [Tengo buenas habilidades para enseñar.]	,611				
MOT4 [La enseñanza me permite dar un servicio a la sociedad.]	,585	,308			
MOT14 [Los maestros/as necesitan altos niveles de conocimientos teóricos]	,486		,333		-,312
MOT3 [La enseñanza me permite influir en los niños y niñas.]	,430	,402	,401		
MOT7 [Los horarios me permiten compatibilizar mi trabajo con mis responsabilidades familiares.]		,757			
MOT6 [La enseñanza me permite elegir dónde quiero vivir.]		,751			
MOT8 [Las vacaciones escolares encajan con mis obligaciones familiares.]		,667			
MOT5 [Ser maestro me permite tener un sueldo fijo.]		,659			
MOT12 [Mi familia pensaba que debía ser maestro/a.]			,767		
MOT11 [Tuve profesores/as que fueron buenos modelos.]	,424		,672		
MOT17 [Los maestros/as se sienten valorados por la sociedad]				,799	
MOT16 [El ejercicio de la enseñanza está bien remunerado]		,452		,632	
MOT18RECOD [RECODIFICADA Algunas personas me aconsejaron que considerara otras carreras alternativas a la de maestro/a]					,735
MOT13RECOD [recodificada Soy maestro/a porque no fui aceptado en la carrera de primera opción.*]		-,350	,384		,503

Anexo 10: Estadísticos de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,779	,842	19