

Trabajo Fin de Máster

Burnout en el ámbito Educativo ante la Pandemia por el Covid-19 e Implicaciones en la Convivencia Escolar

*Burnout in the Field of Education faced with Covid-19
Pandemic and Implications for School Coexistence*



Universidad de Almería

Máster en Intervención en Convivencia
Escolar

Autora: Encarnación María Sánchez Expósito

Directora: Dña. África Martos Martínez

Convocatoria: Mayo de 2021

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Máster consta de dos apartados, una primera parte teórica de revisión bibliográfica que aborda tres núcleos temáticos: el Síndrome de Burnout, la Convivencia Escolar y las TIC en el ámbito educativo con las distintas implicaciones y consecuencias que ha podido ocasionar la pandemia originada por el COVID-19 en el ámbito educativo; y una segunda parte empírica en la que se ha investigado el grado de Burnout de una muestra de 80 docentes de distintos centros de Andalucía, mayormente de la provincia de Almería, y su relación con las características personales y pedagógicas, así como la implicación que han tenido las TIC en la evolución o desarrollo del síndrome durante la pandemia provocada por el COVID-19, obteniendo diferencias significativas entre las variables edad y uso de las TIC, la dificultad de impartir clases online ante la pandemia, la relación entre el tipo de centro educativo, la situación administrativa o el estado civil con el Síndrome de Burnout.

Palabras Clave: Burnout, Síndrome, Docentes, Convivencia Escolar, TIC.

SUMMARY

This Master's Final Work consists of two sections, a first theoretical part of bibliographic review that addresses three core themes: Burnout Syndrome, School Coexistence and ICT in the educational field with the different implications and consequences in the educational field that the pandemic originated by COVID-19; and a second empirical part in which the burnout degree of a sample of 80 teachers from different centers in Andalusia, mostly from the province of Almería, and its relationship with personal and pedagogical characteristics, as well as the involvement that ICTs have had in the evolution or development of the syndrome during the pandemic caused by COVID-19, obtaining significant differences between age variables and ICT use, the difficulty of teaching online in the face of the pandemic, the relationship between the type of school, the administrative situation or marital status with Burnout Syndrome.

Key Words: Burnout, Syndrome, Teachers, School Coexistence, ICT.

ÍNDICE

PARTE TEÓRICA	3
1. INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1. Burnout en la Docencia	5
2.1. Definición y fases de Burnout	5
2.2. Modelos de Burnout	7
2.3. Variables implicadas en el desarrollo del Burnout	10
2.4. Consecuencias del Burnout	13
2.5. Estrategias de prevención e intervención para el Burnout	15
CAPÍTULO 2. Convivencia Escolar	20
3.1. Modelos teóricos	20
3.2. Variables implicadas	23
3.3. Recursos para la convivencia	27
3.4. El COVID-19 y sus implicaciones académicas	29
CAPÍTULO 3. Las TICs en el ámbito educativo	33
4.1. La evolución de las TICs en el ámbito académico	33
4.2. Las TICs en la pandemia	34
4.3. Brecha Digital ante el COVID-19	36
4.4. Relación de los docentes y las TIC	38
4.5. Implicaciones del COVID-19 en la Convivencia Escolar	39
PARTE EMPÍRICA	41
1. INTRODUCCIÓN	42
2. OBJETIVOS	43
3. HIPÓTESIS	44
4. MÉTODO	45
4.1. Participantes	45
4.2. Instrumento	48
4.3. Procedimiento	48
4.4. Análisis de datos	49
5. RESULTADOS	50
6. DISCUSIÓN	77
7. CONCLUSIONES	83
REFERENCIAS	85

PARTE TEÓRICA

1. INTRODUCCIÓN

El reciente acontecimiento pandémico debido al COVID-19, ha ocasionado graves repercusiones en ámbitos sociales, políticos y económicos paralizando al mundo entero, pero es en el ámbito educativo donde se centra el presente trabajo.

La convivencia escolar se ha visto afectada por la situación de pandemia, en primer lugar, por la necesidad de confinamiento a mediados del curso 2019/2020, impidiendo la asistencia a los centros educativos, y en segundo lugar, por derivar la coexistencia e interacción social a la mera comunicación a través de las redes sociales disponibles y accesibles, así como las posteriores medidas de seguridad de distanciamiento y mascarillas, necesarias, pero que dificultan la convivencia en los centros educativos.

Por otro lado, el COVID-19 ha influido en el agotamiento de los docentes al tener que modificar su proceso de enseñanza de forma repentina y con los recursos disponibles, empleando las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como soporte para la docencia, e incluso llegando a desarrollar lo que se conoce como Síndrome de Burnout o Síndrome de estar Quemado por el Trabajo (SQT).

En esta primera parte teórica se realizará una revisión bibliográfica abordando tres núcleos temáticos: En el primer capítulo se tratará el Burnout o desgaste profesional en los docentes, con sus distintos modelos teóricos, las variables implicadas en el desarrollo del síndrome de Burnout y sus consecuencias, así como estrategias o técnicas de prevención e intervención para eliminarlo o reducirlo.

Un segundo capítulo abordará la Convivencia Escolar, las distintas variables implicadas y factores que intervienen, algunos recursos para medir y mejorar la convivencia escolar y cómo se ha visto afectada ante la nueva situación de pandemia.

Por último, un tercer capítulo planteará la evolución de las TICs en el ámbito educativo y su necesidad junto con otros recursos digitales debido al COVID-19, las repercusiones del uso de las TIC, como es la conocida brecha digital o la analfabetización digital, que amenaza los procesos educativos, así como tratar la imperiosa necesidad por parte de los docentes de adaptarse a las mismas y su influencia en la convivencia escolar.

CAPÍTULO 1. Burnout en la Docencia

2.1. Definición y fases de Burnout

Existen varias definiciones y terminologías para referirnos a Burnout, pero todas ellas comparten que surge como respuesta al estrés crónico en el trabajo durante un prolongado periodo de tiempo, con consecuencias negativas en el ámbito laboral, profesional y personal sin ser definido como estrés laboral (Buendía y Ramos, 2001; Hombrados, 1997).

Según la Nota Técnica de Prevención (en adelante NTP) 704, el Síndrome de “*Burnout*” o Síndrome de estar Quemado por el Trabajo (SQT) o también conocido como síndrome de desgaste profesional es, en palabras de Sánchez Llull et al. (2015), una patología resultada de la interrelación del individuo con una serie de condiciones psicosociales perjudiciales en el trabajo. No obstante, el Burnout no es considerado como un novedoso síndrome clínico o una enfermedad por parte de algunos investigadores, por lo que aún no figura en los manuales de diagnóstico psicopatológico internacionales (CIE-10 o DSM) como una patología en sí que ocasiona daños en la salud psíquica.

Maslach y Jackson (1986) definen el burnout, desde una perspectiva psicosocial, como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, que se puede dar entre individuos que trabajan con personas.

Freudenberger (1974), empleó la conceptualización de Burnout para referirse al estado físico y mental de trabajadores que manifestaban comportamientos de irritación, agotamiento, conductas cínicas y de evasión hacia los demás (Martínez Pérez, 2010).

Por otro lado, la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo (EU-OSHA), definen el burnout como un síndrome determinado por el cansancio emocional, la enajenación y una insuficiente competencia laboral. Del mismo modo, la Red Mundial de Salud Ocupacional (GOHNET) menciona que «el síndrome de desgaste abarca las tres dimensiones siguientes: extenuación emocional; despersonalización y falta de realización personal» (Red Mundial de Salud Ocupacional, 2001; p.5) siguiendo la línea de Maslach y Jackson.

Una vez definido el término Burnout y las etapas que lo caracterizan, para que se desarrolle el Síndrome de Burnout se distinguen cinco **fases**:

- 1) *Fase inicial, de entusiasmo*. Se percibe entusiasmo y gran energía por el nuevo puesto de trabajo dándose expectativas positivas sin importar prolongar la jornada de trabajo.
- 2) *Fase de estancamiento*. Se produce un incumplimiento de las expectativas laborales y se comienzan a apreciar las compensaciones del empleo, sintiendo que no está equilibrada la proporción de esfuerzo y recompensa. Por lo que en esta etapa se produce una descompensación entre demandas y recursos, ocasionando un problema de estrés psicosocial, sin poder sentirse capaz para dar una solución eficaz.
- 3) *Fase de frustración*. Aparecen en el individuo sentimientos de frustración, desilusión o consternación, pues cualquier circunstancia molesta y ocasiona confrontaciones en el grupo de trabajo y la realización de éste carece de sentido. En esta fase pueden surgir problemas emocionales, fisiológicos y conductuales, incluso empezar a fallar la salud.
- 4) *Fase de apatía*. Tienen lugar un conjunto de alteraciones en las actitudes y conductas, como una inclinación a relacionarse con los demás de manera mecánica y distanciada, se antepone la propia satisfacción al servicio de los demás, y afronta mecanismos de defensa o evasión de actividades que provoquen estrés y de evasión individual.
- 5) *Fase de quemado*. Se produce el colapso emocional y cognitivo con repercusiones fundamentales para la salud. Puede impulsar al individuo a dejar el trabajo y llevarle a una vida de frustración e insatisfacción profesional.

La evolución de las anteriores fases de Burnout tiene carácter cíclico, pudiendo repetirse en distintos trabajos y en diversos momentos de la vida laboral.

A continuación, se expondrán los diferentes modelos teóricos que explicarán estas definiciones y aclararán su conceptualización.

2.2. Modelos de Burnout

Para poder comprender mejor los conceptos anteriores y las dimensiones de Burnout en cuanto a la relación causas-consecuencias, se han elaborado diferentes modelos teóricos desde el ámbito psicosocial, clasificándose en cuatro grupos:

1) Modelos desarrollados a partir de la *teoría sociocognitiva del yo de Albert Bandura (1977)*, quien considera que lo que perciben y hacen los individuos está influenciado por sus propias cogniciones que, a la vez, son alteradas por los resultados que tienen sus actos y por una serie de consecuencias apreciadas por los demás. Además, según lo que crea o el grado de seguridad en sus mismas competencias determinará el esfuerzo del individuo con el fin de alcanzar sus objetivos y el grado de simplicidad o complejidad en alcanzarlos, así como las respuestas emocionales, de depresión o estrés, durante el proceso.

Entre los modelos que se ajustan a esta primera agrupación se hallan, el *modelo de competencia social de Harrison (1983)*, en el que dependiendo de los factores de ayuda o de barrera el trabajador mostrará una determinada eficacia percibida y una competencia social; el *modelo de Cherniss (1993)*, donde la adquisición de metas aumenta la propia eficacia, por el contrario, no lograr ciertas metas conlleva al fracaso psicológico disminuyendo su autoeficacia; y el *modelo motivacional de Pines (1993)*, donde las tareas dan sentido a la existencia laboral del sujeto, cuando éste tiene altas motivaciones y expectativas y experimenta situaciones estresantes, se desilusiona y disminuye su capacidad de adaptación, provocando Burnout; en los que la variable esencial para la aparición del Burnout es la autoeficacia percibida; respecto al *modelo de autocontrol de Thompson, Page y Cooper (1993)*, la variable que determina el desarrollo de Burnout es la autoconfianza. Influyen cuatro factores: la descompensación entre las demandas laborales y los propios recursos, el nivel de autoconciencia, las expectativas de éxito y la autoconfianza. Además, existen estrategias para afrontar la retirada mental o conductual ante una situación de amenaza, como la despersonalización.

2) Modelos elaborados desde las *teorías del intercambio social*. Exponen que el Burnout se origina cuando el individuo aprecia falta de igualdad o de beneficio al compararse socialmente cuando se producen relaciones interpersonales. Al percibir continuamente que aportan más de lo que obtienen a cambio de su participación, esfuerzo

e implicación (falta de reciprocidad) y no poder solucionar esta situación con éxito, desarrollan síntomas de Burnout.

Estos modelos surgen de los fundamentos de la *teoría de la equidad* en modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli o de la *teoría de la conservación de recursos* del modelo de Hobfoll y Freedy.

El modelo de Buunk y Schaufeli (1993), se basa en procesos de intercambio social y de afiliación y comparación, afectando tres factores: la incertidumbre, la percepción de equidad y la falta de control.

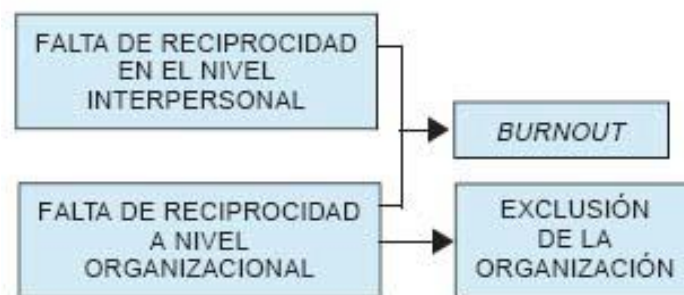


Figura 1. Modelo de intercambio social. Schaufeli, 1996
Fuente: NTP 704

En cuanto al *modelo de Hobfoll y Freedy (1993)*, se basa en mantener los recursos de los trabajadores en el tiempo para que no se pierdan a través de estrategias activas. Si disminuye la motivación de los trabajadores conlleva al estrés produciendo Burnout.

3) Modelos que surgen de la *teoría organizacional*, donde se destaca la relevancia de los estresores del contexto organizacional y la aplicación de estrategias para enfrentar el síndrome de Burnout, considerándolo una solución al estrés en el trabajo. Los modelos organizacionales engloban como precursores de Burnout las variables de función del rol, la falta de apoyo o salud organizacional, la estructura, la cultura y el clima organizacional y la manera de hacer frentes a circunstancias amenazantes.

Se incluye en estos modelos el de *fases de Golembiewski et al. (1988)*, que destaca las variables de disfunciones del rol, la relevancia de la sobrecarga y la pobreza de rol para la manifestación de Burnout cuando los trabajadores están sometidos a estrés y disminuyen su grado de responsabilidad en el trabajo; también, el *modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993)*, el cual considera variable desencadenante de Burnout la salud

organizacional, incluyendo los sistemas psicosociales de estructura, política, procedimientos y cultura de la organización; y en cuanto al *modelo de Winnubst (1993)*, considera factores de Burnout las relaciones entre la tensión, el estrés y el apoyo social y entre la estructura, la cultura y el clima de la organización.



Figura 2. Modelo de desarrollo del Síndrome de Burnout
Fuente: NTP 704

4) Por último, modelos según la *teoría estructural*, basada en modelos transaccionistas, que consideran las variables personales, interpersonales y de la organización, planteando el estrés como resultado de un desequilibrio en la percepción de demandas y la habilidad de respuesta del individuo.

Un modelo basado en la anterior teoría es el de *Gil-Mote y Peiró (1997)* el cual plantea el Burnout como reacción al estrés profesional que se percibe por el individuo, y se origina como respuesta al reevaluar una situación mal afrontada, cuyas variables intermediarias serían la carencia de salud, baja satisfacción profesional, pasividad o evitación.

No se puede finalizar este apartado de modelos explicativos sin hacer referencia al modelo tridimensional de las autoras Christina Maslach y Susan E. Jackson (1981-1986), quienes afirman que el Burnout como consecuencia del estrés laboral crónico es un proceso caracterizado por un agotamiento o cansancio emocional (CE), despersonalización (DP) y dificultad para el logro o realización personal (RP). Considerando estos elementos elaboraron el *Maslach Burnout Inventory* (en adelante MBI) con el fin de medir el Burnout evaluando las dimensiones a través de 3 subescalas. Cuando el síndrome de agotamiento es estimado por el MBI (Maslach y Jackson, 1986),

es posible distinguir dos aspectos diferentes: El primero, que comprende el agotamiento emocional y las dimensiones de despersonalización, tiene un contenido emocional; el segundo está constituido por un bajo logro o realización personal.

2.3. Variables implicadas en el desarrollo del Burnout

Varias investigaciones han relacionado el Burnout con los factores de estrés ocupacional o estresores, tales como el comportamiento disruptivo de los estudiantes (en particular el comportamiento agresivo y el vandalismo), la falta de consenso entre los maestros sobre cuestiones disciplinarias, la falta de apoyo entre las diferentes partes involucradas en la tarea educativa y el estudiante-padre-maestro relación problemática- asumir un papel muy prominente al predecir el burnout del maestro (Kyriacou, 2003; Otero-López et al., 2008)

Según la NTP 732 el Síndrome surge de la relación de los trabajadores con el entorno de trabajo o como resultado de las interrelaciones entre los trabajadores. Por lo que la manifestación del Burnout dependerá de variables individuales, sociales y organizacionales.

Dentro de las **variables individuales** relacionadas con desarrollo del síndrome de Burnout, Mauricio Ramírez y Reinaldo Zurita (2010) destacan el estrés, la satisfacción vital y laboral, los diferentes estilos de afrontamiento y las variables sociodemográficas.

- Con *estrés*, hacen referencia al estado psicológico negativo con componentes emocionales y cognitivos que afecta tanto a la salud de los empleados como a sus organizaciones.
- La *satisfacción vital* se refiere a la valoración general que el trabajador hace sobre su vida, aspectos tangibles, equilibrio entre aspectos negativos y positivos, comparaciones y su nivel de satisfacción (Durán et al., 2015).
- En cuanto a *satisfacción laboral*, hace referencia a la actitud general de analizar distintos aspectos o condiciones del propio trabajo.
- Respecto a *estilos de afrontamiento*, son definidos como el esfuerzo cognitivo y conductual en constante cambio desarrollados para controlar demandas externas y/o internas consideradas excedentes o desbordantes para el propio individuo.
- Por último, las *variables sociodemográficas* son las referentes a la edad, el sexo o el nivel educativo. La *edad* es una de las variables más persistentes en su relación

con el Burnout (Maslach, 2001). La variable *sexo*, no es un fuerte predictor, puede predecir diferencias en los valores de Burnout entre hombres y mujeres, concretamente en las dimensiones de agotamiento e ineficacia profesional. Con mayores puntuaciones las mujeres en cansancio emocional y algunos estudios manifiestan la inclinación de los hombres a presentar más actitudes laborales negativas según el Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSST).

Otra variable individual, según la NTP 732, que tiene un importante rol para desarrollar Burnout es la *personalidad*. Se ha comprobado la relación entre los diferentes estresores respecto a los docentes (comportamiento disruptivo de los estudiantes, percepción de los maestros del conflicto y falta de apoyo social), las variables personales (patrón de comportamiento tipo A, optimismo y dureza) y el Burnout. Los docentes que manifiestan un patrón de conducta tipo A, un equilibrio emocional bajo y exhiben un locus de control externo, en la cual creen que el mundo sigue un orden, sin embargo, otras personas son quienes tienen el control sobre este orden y no ellos mismos, siendo más vulnerables de padecer el síndrome.

Las **variables de carácter social** manifiestan una gran importancia. El *apoyo social*, se refiere a la ayuda real o percibida que el individuo obtiene de su entorno (amistades, familia, compañeros, etc.), pues hace sentir que le quieren, valoran y aprecian tanto en el trabajo como en la organización. La percepción del apoyo social es relevante, porque la realidad para la persona es principalmente la realidad percibida. Otras variables de tipo sociodemográfico según Juan Antonio Moriana y Javier Herruzo son el *estado civil* y *las relaciones familiares*, pues en estudios como los de Golembiewski et al. (1986) los solteros experimentaban mayor agotamiento y despersonalización que los casados y por consiguiente, mayor Burnout; otros estudios señalan que tener hijos/as funciona como factor de defensa respecto al Burnout, relacionado con la maduración parental, obteniendo más experiencia a la hora de resolver problemas y reciben mayor apoyo emocional por parte de la familia (Maslach, 1982).

La NTP 732 señala que las anteriores variables, personales y sociales, originan Burnout, en cambio las **variables organizacionales**, especialmente las relacionadas con ejercer un cargo laboral, lo ocasionan. Estos factores desencadenantes organizacionales son la función del puesto laboral, la carencia de reciprocidad o el ambiente de la organización.

- El *tipo de centro educativo* donde se desarrolla la función docente es una variable organizacional con grandes implicaciones en el desarrollo de Burnout, dependiendo de la ubicación del centro (núcleos urbanos, rurales, suburbanos), pues influye en el comportamiento del alumnado, siendo un factor principal (Moriana y Herruzo, 2004); o la propia administración o financiación de los centros (públicos, concertados, privados).
- Otra variable organizacional sería el *nivel educativo impartido*, pues parece que a medida que subimos de ciclo educativo los índices de Burnout aumentan, siendo el profesorado de secundaria el más afectado debido al poco interés y motivación del alumnado de esta etapa educativa. Sin embargo, otros estudios muestran también un gran nivel de Burnout en los primeros ciclos educativos (Moriana y Herruzo, 2004).
- La *sobrecarga laboral* relacionada con los trabajos administrativos, que cada vez son más desarrollados por los docentes, provoca cansancio emocional, altos niveles de estrés y principio del desarrollo de Burnout (Moriana y Herruzo, 2004).
- En cuanto al *clima organizacional*, hace referencia a la percepción individual de cada uno de los empleados, en este caso docentes, sobre el ambiente laboral (Ramírez y Zurita, 2010).

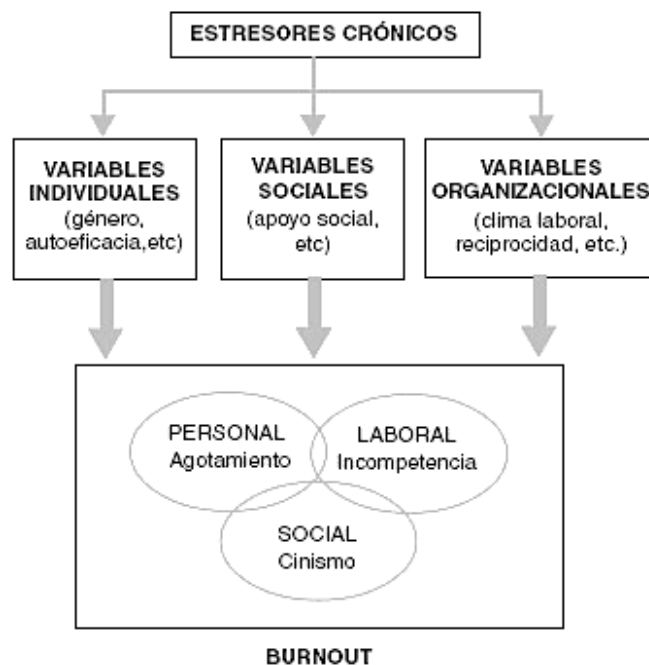


Figura 3. Estresores del proceso de Burnout
Fuente: NTP 732.

Estar expuestos a factores de riesgos psicosociales, a grandes cantidades de estrés y otras variables como la falta de control y autonomía, la carga de trabajo, la imprecisión y confrontación del rol, insanas interrelaciones laborales, la ausencia de apoyo social o de capacitación para ejecutar tareas, entre otras variables citadas anteriormente, en trabajos con importantes demandas emocionales y que prestan servicios, como la docencia, puede producir la manifestación de estrés crónico que desencadene el desarrollo de Burnout, siendo un daño para la salud del individuo.

2.4. Consecuencias del Burnout

El Burnout se origina por las demandas de interacción producidas en el contexto laboral. Cuando hay excesivas exigencias se produce una tensión emocional y cognitiva, generando las circunstancias idóneas para que los estresores operen y desencadenen en el sujeto una serie de reacciones que conforman los síntomas del Burnout. Razón por la cual aquellos que trabajan con personas sean los grupos de riesgo.

El estrés surge como resultado de combinar variables físicas, psicológicas y sociales. El Burnout se produce con unas circunstancias laborales donde resaltan principalmente factores de estrés, como la falta de personal, suponiendo un exceso de carga profesional; tratar con individuos conflictivos; trabajo en turnos; escasez de tareas y funciones específicas, que conllevan a un impreciso rol; ausencia de autonomía y autoridad laboral para adoptar decisiones; repentinas transformaciones tecnológicas, etc.

En otros términos, las consecuencias del Burnout están condicionadas y determinadas por las demandas de las interrelaciones sociales cuando se prestan servicios, por los recursos disponibles para el trabajador y de la correspondencia percibida por el trabajador según su propio empeño y por la organización.

Tomando como referencia la NTP 705, el Burnout es un mecanismo de autoprotección y para afrontar el estrés generado por la relación con los demás en el ámbito laboral. Cuando falla ese mecanismo surge una sensación de fracaso profesional e interpersonal, ocasionando en el trabajador un desgaste cognitivo (frustración y desencanto laboral), afectivo (deterioro emocional, e incluso culpa) y de actitud (cinismo, indolencia e indiferencia hacia las personas a las que se les presta servicios y hacia la organización), produciendo la aparición de síntomas vinculados con el Burnout que

influyen sobre los sentimientos y afectos, el conocimiento, las actitudes, las conductas y el físico. Estas manifestaciones, pueden convertirse en crónicas y acrecentarse degenerando en procesos severos, de no corregirse la situación.

La mayoría de las **consecuencias de la aparición del síndrome de Burnout**, según Anabella Martínez (2010), son de *carácter emocional*, vinculadas a depresiones, emociones de fracaso, indefensión, desesperanza, apatía, ausencia o baja autoestima, sensación de irritabilidad, disgusto, agresividad, desilusión, pesimismo, hostilidad, falta de tolerancia, incluso la eliminación de sentimientos.

Las *consecuencias de carácter cognitivo* son de gran relevancia, pues al comienzo de la manifestación del Burnout hay una discrepancia entre las expectativas profesionales y la realidad, conllevando a una frustración y depresión cognitiva, siendo una de las características del síndrome. El cinismo a través de la autocrítica radical, la desvalorización personal, la desconfianza, la desconsideración hacia el trabajo y la pérdida de significación y de valores, desvanecimiento de los intereses, transfiguración del autoconcepto, confusión cognitiva, ausencia de creatividad y distracción, son síntomas que conducen al autosabotaje.

Respecto al *área conductual*, la principal característica es la despersonalización con repercusiones tales como, la carencia de acción proactiva, y como respuestas el aumento en el consumo de estimulantes, abusos de sustancias y otras prácticas dañinas para la salud (cafeína, alcohol, tabaco y drogas). El individuo puede llegar a presentar alteraciones físicas como dolencias en los músculos, cefaleas, náuseas, dolor de muelas, hipertensión, zumbidos en los oídos, úlceras, falta de apetito, pérdida de la voz, problemas sexuales y de sueño. En definitiva, se manifiestan y/o incrementan las alteraciones psicosomáticas y el cansancio crónico. Otros síntomas conductuales serían la evasión de la responsabilidad, absentismo, la inadaptación de comportamientos, mala organización, implicación excesiva o evitar tomar decisiones,

Por último, las *repercusiones sociales* están relacionadas con la organización laboral del individuo, destacando la tendencia a aislarse y despreciar las interrelaciones sociales. Además, aquellos individuos que manifiestan elevados valores del síndrome de Burnout presentan menor bienestar con su pareja y comportamientos de tensión, disgusto e irritación en el hogar. Ante estas circunstancias, se ve afectado en especial el desgaste las formas de interacción social, como conflictos y malhumor familiar.

Una vez expuestos las variables implicadas en la aparición de Burnout y las consecuencias que produce en los trabajadores, pasaremos a presentar las principales estrategias de prevención e intervención para eliminar o paliar sus efectos.

2.5. Estrategias de prevención e intervención para el Burnout

El Burnout se ha transformado recientemente en uno de los desafíos más importantes para quienes trabajan en el sector servicios. La creciente incidencia y prevalencia del fenómeno, los altos costos que conlleva (ya sea en lo personal, en lo familiar o en lo profesional) y la urgencia de diseñar programas para prevenir e intervenir sobre sus síntomas y que garanticen su eficacia, son sólo algunos de los argumentos que explican por qué este fenómeno se ha convertido en el foco de los estudios contemporáneos.

La OMS (Organización Mundial de la Salud), la GOHNET (Red Mundial de Salud Ocupacional), la OIT (Organización Internacional del Trabajo) y el INSSST (Instituto Nacional de Seguridad y la Salud en el Trabajo) incluyen como finalidad primordial descubrir nuevas amenazas para la salud y seguridad laboral con el propósito de incrementar su efectividad y desarrollar acciones de prevención.

Tomando como referencia la NTP 705, para suprimir o aminorar los riesgos que ocasionan la aparición del Burnout, es necesario optimizar la calidad de vida laboral y prever el estrés en el trabajo, desarrollando una serie de estrategias. Sin embargo, la prevención se enfoca en la intervención individual, a pesar de conocerse que en múltiples ocasiones los motivos radican en el ambiente laboral. Con el fin de prever este riesgo laboral, es necesario que colaboren los gestores de recursos humanos, además de los servicios de prevención, conociendo el desarrollo de Burnout y los programas de con las medidas preventivas y de intervención adecuadas.

Según Anabella Martínez (2010), actualmente existen métodos y habilidades de para manejar y afrontar el estrés, con programas centrados en mostrar al trabajador la relevancia de prever las causas de riesgo del Burnout.

Algunas estrategias de intervención planteadas por Ramos (1999), para personas identificadas con Burnout, son:

- 1) Corregir los conocimientos de autoevaluación de los profesionales (mediante la práctica de habilidades de enfrentamiento orientadas a la resolución de problemas).
- 2) Elaborar programas cognitivos y de conductas que supriman o disminuyan las repercusiones del Burnout.
- 3) Promover técnicas comunicativas de interacción y destrezas sociales, y asertividad.
- 4) Reforzar las relaciones de apoyo social.
- 5) Reducir y/o suprimir las situaciones de estrés en la organización.

Respecto a las estrategias de intervención del Burnout se pueden clasificar en tres niveles según la NTP 705 y Ramos (1999). En este sentido las acciones de intervención se centrarían a nivel *individual*, fortaleciendo a la persona para enfrentarse al estrés laboral; a nivel *interpersonal*, mediante el aprendizaje de técnicas sociales y fomentar el apoyo social en el ambiente de trabajo; y, por último, a nivel *organizacional*, enfocadas a eliminar o disminuir los estresores en el trabajo.

Las *estrategias a nivel individual* están orientadas a fortalecer de la persona mediante técnicas de afrontamiento tales como: aumentar la competencia profesional con técnicas de formación continuada y reciclaje; llevar a cabo una guía profesional al comienzo del trabajo; rediseñar la ejecución, organizarse personalmente, planificar el ocio y tiempo libre con técnicas de relajación, deporte, hobbies, etc.; realizar pausas o descansos laborales; técnicas de optimización del tiempo, diversificando tareas y realizando rotaciones de las mismas; plantear objetivos reales y alcanzables; y aumentar los recursos y habilidades comunicativas.

Otras técnicas de intervención y programas de prevención según Ramos (1999) serían:

- Realizar ejercicios físicos, por sus efectos calmante y ansiolítico.
- Desarrollar ejercicios de relajación, pues la distensión mental es inducida al relajamiento muscular.

- *Biofeedback*, estrategias para entrenar el propio control de algunas funcionalidades del cuerpo (latidos, presión sanguínea, ondas cerebrales y rigidez muscular), para minimizar la tensión y los nervios relacionados con el estrés.
- Desarrollar habilidades cognitivas, para volver a evaluar y estructurar las circunstancias que estresan u ocasionan más problemas para afrontarlas eficazmente, manejando sus reacciones ante situaciones de estrés.
- Inocular estrés de manera que previene al individuo, a través de un entrenamiento fingido y gradual, con el fin de resistir una nueva situación estresante.
- Insensibilización sistémica, para que el individuo sea capaz de superar la ansiedad ante determinadas situaciones mediante un acercamiento progresivo al estímulo que provoque estrés con el fin de eliminar la ansiedad.

Algunas técnicas individuales orientadas al *ámbito docente* pueden ser: entrenar el control de la ansiedad y el estrés en algunas circunstancias con el alumnado; formación en la identificación, discriminación y resolución de problemas; y entrenar el control del distanciamiento emotivo con los estudiantes, propiciando un balance entre la implicación excesiva y la impasibilidad.

En cuanto a las *estrategias a nivel interpersonal*, están centradas en aumentar destrezas sociales y de apoyo social, así como de comprensión del entorno, pues las personas que se encuentran en el contexto más cercano son las que primero se dan cuenta de la presencia del riesgo, por lo que resulta preciso su apoyo para evitar mayores consecuencias. Se pueden llevar a cabo técnicas para: reforzar las interrelaciones entre los profesionales, como trabajar grupalmente y evitar aislarse, formándoles en habilidades para coordinarse, colaborar y cooperar grupalmente; impulsar y programar el apoyo social laboral; determinar encuentros regulares para perfeccionar el apoyo social de compañeros y superiores; establecer grupos de apoyo con el fin de debatir las interrelaciones laborales de los trabajadores; realizar programas para entrenar las habilidades sociales y organizativas; plantear sistemas democráticos y de participación laboral; afianzar dinámicas grupales para que los profesionales controlen sus requerimientos psicológicos laborales; y constituir puestos de vigilancia (grupales) para los profesionales.

Por último, en cuanto a las *estrategias a nivel organizativo* están enfocadas en prevenir, eliminar o reducir principalmente los estresores laborales causantes del Burnout,

como: realizar un reconocimiento y valoración de las amenazas psicosociales; plantear programas de acogida que se adapten los propósitos organizacionales (centro educativo) y los apreciados por los profesionales; impulsar la colaboración y coordinación como el trabajo en equipo entre docentes y no la competitividad; disponer de un reconocimiento y descripción del cargo laboral para evitar imprecisiones y problemas de rol, estableciendo finalidades claras para los trabajadores; plantear definiciones de competencias y responsabilidades en función de las actividades a desarrollar para reducir el estrés de la misma, como formación para la mejora de los recursos instrumentales y para aumentar la competencia psicosocial de los trabajadores; fomentar la flexibilidad horaria en la medida de lo posible; mejorar los cauces de comunicación y promover su participación; crear grupos de apoyo para defenderse de la ansiedad y la angustia en caso de que no se pueda eliminar el riesgo; y instaurar ayudas por parte del profesional especializado informando de los servicios ofertados por las instituciones.

Cuando el riesgo se ha materializado y el Burnout ya se ha manifestado en el trabajador, se tendrán que seguir una serie de *programas de intervención*, aunque no se encuentran técnicas sencillas para tratar de manera eficiente el Burnout, por lo que se emplean modelos de intervención con varias técnicas o programas complementarios.

Tomando como referencia el modelo teórico de la evolución de Burnout de Gil Monte y Peiró (1997), se pueden llevar a cabo diversos programas de intervención orientados al individuo:

El proyecto *Trabajando sobre tu Carrera*, busca cambios cognitivos en el trabajador con el fin de que proceda y transforme sus circunstancias laborales a través de estrategias tales como la vinculación de las expectativas con los propósitos, la autoestima, y establecer un plan de actuación para modificar las situaciones de trabajo actuales. A estas estrategias se le pueden sumar técnicas de relajación, de feedback, de optimización del tiempo, de la relevancia del ejercicio físico, etc.

El proyecto *Control del estrés Laboral* actúa sobre la remodelación cognitiva estableciendo técnicas de afrontamiento ante el estrés y estrategias que ayuden a las interrelaciones sociales (relajación, solución de conflictos, autocontrol de la ira y asertividad). Estas técnicas sirven para prevenir el Burnout además de su tratamiento. Además, es importante incorporar técnicas sobre la optimización del tiempo y

entrenamiento físico, pues el propósito de este proyecto es perfeccionar los recursos y destrezas de los profesionales con el objetivo de poder manejar y redirigir el estrés.

Para finalizar, los proyectos *Vitalidad y Habilidades Laborales* se centran en restaurar, conservar y progresar en las condiciones físicas, psicológicas y sociales de los trabajadores aumentando las técnicas de afrontamiento. Intervienen en las tres dimensiones del síndrome de Burnout: la reestructuración cognitiva de las percepciones interpersonales y organizacionales para manejar el estrés; aspectos psicosociales; y técnicas para afrontar el estrés como el diálogo grupal sobre las condiciones en el trabajo, estrategias de relajación, ejercicio físico y ergonomía, optimización del tiempo y terapia ocupacional. Además, propone como paso inicial para el tratamiento de Burnout disminuir los síntomas de depresión.

Tras comprender qué es y cómo afecta el Burnout a los trabajadores y en concreto a los docentes, las medidas o actuaciones para prevenirlo y las estrategias de intervención ante la presencia del síndrome, pasaremos a hablar sobre convivencia y cómo se puede ver afectada por el Burnout.

CAPÍTULO 2. Convivencia Escolar

3.1. Modelos teóricos

Existen diferentes definiciones para el término convivencia escolar. Martín Otero (2008) hace referencia al término convivencia como la vida en compañía de otros, pues en nuestra vida siempre está presente la participación de los demás; al igual que Gorostidi y Sáez Martínez (2002), que hacen alusión a esa coexistencia en una sociedad intercultural, añadiendo la relevancia de la educación en valores para hacer posible una convivencia armoniosa.

Rincón Igea (2002) contempla la convivencia desde sus distintas variables para poder propiciar un clima de convivencia constructiva (tutoría, valores, diversidad, metodología, profesorado...) que mejoren las interrelaciones personales que coexisten en un centro educativo. Por otro lado, Rodríguez y Luca de Tena (2002) entienden la convivencia como disciplina o problema social, pues el comportamiento de cada uno repercute en los demás del mismo grupo.

También, podemos definir convivencia como un espacio comunitario en el que se enseñan unos determinados valores, como indican Cruz Pérez e Inmaculada López (2010); al igual que I. Viana Orta (2012), quien la considera como el conjunto de la buena práctica de unos valores democráticos y las relaciones sociales para asumir nuestra responsabilidad en nuestros propios conflictos; en esta misma línea, J. Avilés y N. Alonso (2014) hacen alusión al sistema de apoyo entre iguales para fortalecer la convivencia escolar, en la que el alumno/a ha pasado de ser parte del problema a ser parte de la solución en la convivencia escolar.

Caso Niebla et al. (2013), mencionan a Fierro en su definición de convivencia como la serie de prácticas inclusivas o segregativas, participativas o de dependencia, de respuesta pacífica o violenta y de las particularidades individuales en un tiempo determinado.

Penalva López (2018), incide en la importancia de la formación en este ámbito por parte de todo el sistema educativo con el fin de perfeccionar las interrelaciones personales y el clima escolar.

Díaz Oñoro et al. (2011), proponen como alternativa para facilitar la convivencia escolar, así como para prevenir, comprender e intervenir en la violencia escolar y construir un modelo educativo que se fundamente en la resiliencia, el *modelo ecológico* de Bronfenbrenner (1979), el cual establece que la evolución humana es progresiva y de adaptación recíproca entre los individuos en desarrollo y el ambiente o entorno inmediato en el que vive, postulando cuatro niveles o sistemas que afectan al desarrollo del niño desde un punto de vista social:

- 1) Microsistema, siendo el nivel más próximo en el que el ser humano se desarrolla, comprendiendo las tareas, roles e interrelaciones personales que el individuo percibe.
- 2) Mesosistema, incluye la interrelación de dos o más microsistemas (o entornos) donde participa el individuo que está en crecimiento.
- 3) Exosistema, hace referencia a las fuerzas que actúan en los microsistemas o entornos donde el individuo en crecimiento no interviene de forma activa, pero donde tiene lugar acontecimientos que influirán a los propios microsistemas de la persona.
- 4) Macrosistema, hace referencia a las condiciones sociales e ideológicas, valores, costumbres que determinan los rasgos de la cultura de una sociedad.

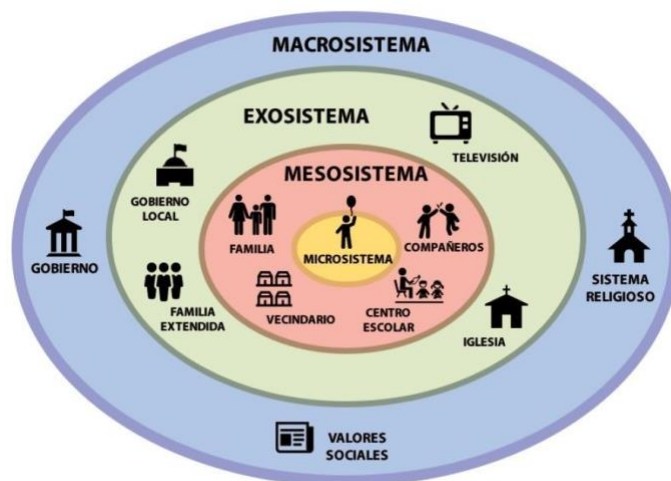


Figura 4. Modelo ecológico de Bronfenbrenner.

Por otro lado, tomando como referencia el trabajo de revisión sobre el término convivencia de Cecilia Fierro-Evans y Patricia Carbajal-Padilla (2019), existen varios enfoques o modelos teóricos en el estudio de la convivencia escolar.

El primer modelo concibe la *convivencia como escenario del ambiente escolar, de la violencia y/o de su prevención*, contemplando, por un lado, investigaciones en relación al clima escolar, es decir, el clima de convivencia a través de registros de conductas disruptivas y de acoso entre estudiantes para observar y detectar problemas de convivencia y violencia escolar y sus factores de riesgo; por otro lado, este modelo también abarca investigaciones para identificar factores que guarden relación con la disminución de la violencia escolar, reportando resultados de programas de intervención psicoeducativa que emplean diversas estrategias de precaución de la violencia en los centros educativos.

El modelo de *Convivencia como Educación Socioemocional* se centra en desarrollar de destrezas sociales como componente principal de la convivencia y, por consiguiente, como causa predictiva para perfeccionar las interrelaciones personales en los centros. Este modelo también se orienta a evaluaciones de desajustes en los individuos y en las escuelas, así como desarrollar individualmente técnicas de autocontrol mediante identificar, manejar y controlar los sentimientos personales; la empatía, colaboración, la toma de perspectiva y el reconocimiento de los demás para concebir la convivencia como un colectivo.

La perspectiva de *Convivencia como Educación para la Ciudadanía y la Democracia*, considera los procedimientos participativos del día a día como ocasión para progresar en las competencias ciudadanas. La vida escolar supone un espacio formativo para abordar la convivencia que ayuda a reconocer la diversidad individual y la capacidad de los demás; valorar otras ideas; participar espacios de argumentación, deliberación y para elaborar y seguir normas; desarrollar técnicas para el diálogo que permitan enfrentar los conflictos personales, entre otros.

Desde el enfoque *Educación para la Paz*, se estudia la convivencia como la posibilidad para tratar tanto los conflictos de exclusión en la escuela como problemas de convivencia, atendiendo las diferentes manifestaciones de la violencia directa y los

riesgos que la origina, analizando elementos del conflicto como, su origen, agentes involucrados, procesos seguidos y alternativas propuestas para su solución.

Para el modelo *Educación para los Derechos Humanos*, la convivencia no solo recoge la perspectiva normativa centrada en cumplir o no los derechos humanos, sino que analiza problemas de abandono y fracaso escolar mediante praxis educativas y administrativas que garanticen los derechos educativos. El término de convivencia reconoce todos los ámbitos de la vida de la escuela involucrados en la elaboración de circunstancias que desempeñen completamente los derechos de la infancia.

El último modelo se basa en la *Convivencia como Desarrollo Moral y la Formación en Valores*, en el que la convivencia pasa de una perspectiva individual a una perspectiva colectiva a través de la práctica de valores y discutiendo dinámicas institucionalizadas para su revisión, que permita comprender desempeños y déficits personales de cada individuo y beneficie un enfoque integral sobre la vida en la escuela y promueva la moraidad.

Tras las distintas definiciones y enfoques terminológicos de convivencia escolar pasaremos a describir las variables implicadas en dicha convivencia.

3.2. Variables implicadas

Como se ha podido definir en el apartado anterior, la convivencia escolar emerge de la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Por otro lado, el docente es un componente clave dentro del contexto educativo al tratarse de un agente primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje y presenta una vinculación emocional muy elevada con el alumnado. El docente debe promover una educación que alcance la transformación social para conseguir valores cercanos a la equidad, la justicia social, la humildad, tolerancia, solidaridad, respeto, responsabilidad y compromiso.

La convivencia escolar no se basa en el currículo, obligaciones o contenidos, sino que requiere observar las dinámicas, la estructura funcional y experimentar entre los miembros de la comunidad educativa y el enfoque que la fundamenta. De este modo, se podrá potenciar el bienestar de todos sus miembros (López et al., 2013).

En palabras de Carvajal et al. (2020), el docente ha de tener la capacidad de generar respuestas alternativas en su enseñanza para que de este modo contribuya al perfeccionamiento de la convivencia escolar. Para ello, es necesario que sepa regular sus emociones, procesar adecuadamente la información que recibe y dar una respuesta eficaz ante cualquier situación que se pueda ocasionar.

Es por ello, que en la convivencia escolar intervienen diferentes factores, tanto psicológicos, como sociales y educativos.

Teniendo en cuenta los **factores psicológicos**, las principales variables psicológicas implicadas en el rol del docente son la inteligencia emocional (IE), el autoconcepto y la resiliencia.

Salovey y Mayer (1990) conciben la IE como la capacidad para discurrir sobre los sentimientos y emplear ese razonamiento emotivo para mejorar y orientar el modo de pensar, permitiendo al individuo solventar conflictos sociales y adecuarse de manera eficaz al ambiente. Desde el modelo de rasgos, como el modelo de Bar-On (2000) la IE se define como una serie de características peculiares de la identidad, capacidades sociales y emocionales, motivaciones y variadas capacidades cognoscitivas, quedando formada por 5 dimensiones: intrapersonal, interpersonal, control del estrés, estado anímico y adaptabilidad. Según Pérez-Fuentes et al. (2019), en estas dimensiones interpersonal, el estado anímico y el control del estrés, se da un mayor bienestar personal. Por otro lado, cuando se presenta mayor nivel de IE, se asocia a una menor posibilidad de presentar Burnout y está asociado a un mayor compromiso profesional (engagement) (Khan, S. N. et al., 2018).

En cuanto al *autoconcepto* es entendido como el resultado de interpretarse y valorarse a sí misma. Esta compleja construcción tiene importantes repercusiones cognitivas, ya que su organización interna influye a la hora de gestionar la información, orientar el comportamiento y adaptarse a las demandas del entorno (Purkey, 1970 en Clerici et al., 2020).

La variable *resiliencia* hace referencia a la habilidad de los individuos de recuperarse de etapas emocional, psicológica y físicamente dolorosas, y de circunstancias

adversas. Brinda la oportunidad de mostrar estrategias adaptativas, de defensa y protección, para salir victorioso ante situaciones de alto estrés (Aguilar-Maldonado y Gallegos-Cari, 2019).

Según Vicente de Vera y Gabari (2019), ser capaz de recuperarse y mostrar una adaptación positiva ante la adversidad no es un rasgo completamente innato, por lo que puede ser aprendido y desarrollado mediante la reformulación activa de los desafíos vitales. Así, la adversidad puede transformarse en oportunidad desde una perspectiva de acción comprometida, sabiduría práctica, coraje del individuo, resiliencia y capacidad de adaptación.

Existe una estrecha relación entre Burnout y los factores de estrés como la disminución de la motivación de alumnado, comportamiento disruptivo del alumnado, percepción de conflictos escolares por parte de los profesores y de falta de apoyo social, diversidad cultural entre el alumnado, cambios en la interacción alumno-profesorado, desplazamiento de los deberes parentales hacia el sistema educativo, exceso de trabajo, aumento de la edad de abandono escolar, reformas legales, entre otros muchos estresores, que afectan a la convivencia escolar y que involucran directamente a los protagonistas de la escena educativa (alumnos, padres, profesores), que son los principales factores de riesgo en el agotamiento o Burnout del profesorado.

Algunos docentes son más propensos que otros a sufrir Burnout. Ciertas variables personales como el humor, la empatía y autoeficacia se enfrentan a las exigencias profesionales y se comportan como protectores ante el Burnout. Un mayor nivel de resiliencia se ha visto asociado a un menor síndrome de Burnout, pues los individuos resilientes conservan más estabilidad emocional ante ambientes estresantes, permitiendo manejar la presión y autocontrol y habilidades para hacer frente a circunstancias adversas.

En cuanto a los **factores sociales**, debemos identificarlos en relación a la actuación docente ya que nos permite reconocer las prácticas realizadas por los mismos y tiene como objetivo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos factores sociales pueden ser internos, del ámbito familiar, o externos en el ámbito comunitario, pero se interrelacionan unos a través de otros.

Respecto al *ámbito familiar*, según Guerra et al. (2019), se requiere un involucramiento por parte de padres, madres o tutores para la mejora del proceso educativo, de modo que se evite el ausentismo escolar, escaso apoyo y seguimiento de las tareas y la ausencia de materiales escolares.

Dependiendo de la etapa educativa, las familias deben ejercer una finalidad distinta. En educación infantil es el cuidado, desarrollo de destrezas y participar en las actividades escolares; en educación primaria, se le suma a lo anterior el apoyo de tareas y materiales y el seguimiento del desempeño educativo; y por último en la educación secundaria, se requiere que además de lo anterior, haya una comunicación con el profesorado, una motivación por el estudio y proteger al alumnado ante situaciones que puedan dar origen al abandono escolar.

Por otro lado, los elementos del *ámbito comunitario* que influyen en el profesorado son las condiciones sociales, las condiciones económicas y las condiciones educativas de la comunidad.

El ejercicio de enseñar es una de las profesiones con mayor estrés, los profesores deben abordar sus funciones a la vez que se enfrentan a la falta de motivación en el alumnado, la coacción ejercida por parte de las familias, la ausencia de estrategias para solucionar conflictos y dificultades en los grupos-clase, políticas inconscientes y desconcertantes en relación al comportamiento del alumnado, el ambiente de la clase, la deficiente implicación en la adopción de decisiones, sobrecarga de trabajo, cobrando gran relevancia el apoyo social recibido por parte de compañeros y/o superiores.

El *apoyo social* son aquellas relaciones o interacciones sociales, que ofrecen asistencia real o una conexión a una persona o grupo. Tiene la facultad de disminuir o moderar la repercusión del estrés en el trabajo sobre la salud. En este sentido, el apoyo social es primordial para facilitar a los individuos a lidiar con circunstancias estresantes y a vivir de manera más saludable. Todo esto dependerá de la calidad del apoyo y del grado de satisfacción recibida por la persona.

Por último, en cuanto a los **factores educativos**, la sociedad demanda al profesorado la formación en competencias digitales para atender la necesidad e

inquietudes el alumnado (Fuentes et al., 2019), de modo que los docentes sean innovadores, creativos, entusiastas y motivadores mediante la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como con nuevas técnicas de aprendizaje como la realidad aumentada que mejoren la calidad educativa, como veremos explicado en el siguiente capítulo de este trabajo.

3.3. Recursos para la convivencia

En palabras de David Álvarez-García et al. (2010) la clave para la prevención e intervención de los conflictos de convivencia escolar es que los docentes conozcan técnicas y recursos eficaces. Para lo que el docente deberá tener la posibilidad de acceder y recibir una buena formación para manejar los recursos.

Para la elaboración y el desarrollo de los planes y normas de convivencia, los centros educativos disponen de recursos para la formación, el asesoramiento y el apoyo. Estas guías ofrecen diversas estrategias y herramientas con sus respectivas actividades, como el aula de convivencia, la mediación para la resolución de conflictos, programas de alumnado ayudante, compromisos de convivencia y la tutoría compartida.

Independientemente de los niveles o etapas, los centros educativos pueden pedir a los Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado asesoramiento y formación específica en relación con la elaboración de sus propios Planes de Convivencia. También, el Servicio de Inspección Educativa, mediante el equipo sectorial de Convivencia Escolar, presta orientación y apoyo técnico a los centros con el fin de elaborar y mejorar sus planes y actuaciones a llevar a cabo. Así mismo, el portal educativo de la Consejería posibilita el acceso a recursos relacionados con la Convivencia y el Clima Escolar (webs, estudios e investigaciones, bibliografía, protocolos y documentos, guías de buenas prácticas, cuestionarios, etc.), así como información referente a la Unidad de Convivencia de la Consejería y a los Observatorios de la Convivencia Escolar de cada Comunidad Autónoma, los cuales aportan valiosa información y realiza funciones de asesoramiento y formación (Garoz y Resina, 2021).

Con el fin de eliminar los conflictos y mejorar la convivencia escolar, se han llevado a cabo programas que se basan en el progreso de las relaciones interpersonales

entre alumnado, así como programas de ayuda entre iguales, destacando la educación emocional como un agente relevante para resolver conflictos (Pineda Alfonso y García Pérez, 2014). Sin embargo, las mismas interrelaciones personales generan rivalidad y competitividad entre iguales incluso ocasionando malos tratos y violencia en el ámbito educativo.

Pérez Fuentes et al. (2019) proponen varios recursos como herramientas de evaluación de la convivencia escolar para medir el grado de autoestima, violencia escolar, personalidad, las relaciones interpersonales, el clima escolar, las habilidades sociales, estilos de aprendizaje, la motivación, la inteligencia emocional, el contexto familiar, el profesorado, las nuevas tecnologías y la educación física.

Respecto a los recursos para evaluar al profesorado se pueden emplear escalas de estrategias docentes para aprendizajes significativos (EEDAS), de resiliencia docente, de evaluación de la competencia docente, cuestionarios sobre estilos de enseñanza (CEE), escala para evaluar las estrategias de gestión e intervención docente en educación primaria, escala de estrés docente (ED-6), el Maslach Burnout Inventory (MBI), entre otras; Además, de cuestionarios de uso problemático de las nuevas tecnologías, como recurso para evaluar las TIC en la convivencia escolar.

Entre los recursos para propiciar una convivencia escolar, se pueden destacar técnicas conductuales para detectar posibles trastornos de comportamiento y situaciones de acoso escolar, como el contrato conductual, el Time-Out, el correcto uso de refuerzos y de economía de fichas, dinámicas grupales y de aprendizajes cooperativos; técnicas para la resolución de problemas, como las asambleas de aula sentados formando un círculo, el establecimiento conjunto de normas, la mediación educativa o los programas de “alumnos ayudantes”; ver películas y cortos relacionados con la convivencia con su posterior debate y reflexión y habilidades para manejar conflictos mediante la negociación y la mediación.

Oñoro et al. (2011) proponen como otro recurso a desarrollar para mejorar la convivencia escolar desde el contexto familiar y escolar es la resiliencia, conocida como la capacidad de sobreponerse o adaptarse ante situaciones adversas, a través de promover factores internos como, el autocontrol, sociabilidad, prestar servicios, emplear estrategias de asertividad, el sentido del humor, la autonomía, la autoestima y confianza en sí mismo, etc., entre otros factores.

Fomentar una buena convivencia en los centros escolares ha de interpretarse cómo una necesidad para perfeccionar las interrelaciones personales, de grupo, comunitarias y de las instituciones de la comunidad educativa y, por consiguiente, de la sociedad. Para ello, los centros educativos requieren en ocasiones de la asistencia de agentes externos, tales como administraciones locales o fuerzas de seguridad, para solventar los problemas relacionados con la convivencia, que puedan apoyar a los centros escolares mediante labores preventivas o una participación directa ante los conflictos de convivencia. Para ello, se requiere de una coordinación eficaz entre los centros educativos y los agentes externos, que debe reflejarse al elaborar el Plan de Convivencia.

3.4. El COVID-19 y sus implicaciones académicas

El Real Decreto-ley 31/2020, de 29 de septiembre, por el cual se adoptan medidas inmediatas en el ámbito educativo no universitario, expone que la pandemia global originada por el COVID-19, proclamada por la OMS el día 11 de marzo de 2020, ha repercutido en el sistema educativo, el cual comenzó con la interrupción de la labor de enseñanza presencial en todos los ciclos, grados, cursos y niveles educativos, establecida con carácter general por el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declaró el estado de alarma, el cual finaliza el 9 de mayo de 2021.

Tomando como referencia a los autores José Ángel Garoz y Carla Resina (2021), exponen que la emergencia sanitaria y social, y consecuentemente educativa, originada por el brote del COVID-19, ha generado una transformación en la manera de vivir en nuestra sociedad en general y, concretamente, en el transcurso de los procesos educativos del alumnado de las diferentes etapas del sistema educativo, para lo que ha sido necesario plantear distintas estrategias de actuación desde los órganos educativos, con el fin de que se pudiesen ajustar los procesos educativos a una novedosa modalidad de enseñanza a distancia. Desde mediados de marzo de 2020 debido a la consecuente pandemia ocasionada por la COVID-19, surgió un necesario confinamiento general de la población, excluyendo los servicios de primera necesidad, afectando a las instituciones educativas cerrando indefinidamente todos sus centros educativos.

Como consecuencia se estableció que la labor educativa se desempeñara de forma online mediante un enfoque de la enseñanza no presencial, para lo que los docentes de

los distintos centros escolares, organizados desde la dirección del centro, adaptaron sus programaciones didácticas para que pudieran alcanzar los propósitos y trabajar los contenidos determinados en dichas programaciones mediante este nuevo estilo de proceso educativo. Con el fin de continuar con el proceso educativo, los centros tienen a su disposición diferentes recursos en el Portal de Educación de la Junta destinadas al alumnado, a los docentes, a las familias y a cualquier miembro de la comunidad educativa. Se proporcionan herramientas como aulas virtuales, unidades didácticas, materiales orientados a la educación inclusiva, material multimedia, experiencias innovadoras y didácticas y espacios web determinados por etapas educativas con multitud de recursos educativo, etc. (Garoz y Resina, 2021).

Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021), el cierre de los centros ocasionó la necesidad de plantear una educación a distancia. Sin embargo, esta modalidad no reemplaza el aprendizaje presencial con su correspondiente socialización ni la evolución que propicia el entorno escolar ni la interrelación del alumnado y los docentes.

Durante este periodo de confinamiento y de enseñanza no presencial se han llevado a cabo ejercicios de consolidación y afianzamiento de los contenidos ya trabajados hasta el momento y para continuar con el aprendizaje del alumnado. Para aquel alumnado que pudiese presentar complicaciones para continuar un proceso educativo ordinario, el centro educativo informaba a la inspección educativa para adoptar las medidas pedagógicas y organizativas oportunas, como facilitar portátiles a aquellos hogares donde carecían de medios tecnológicos; recursos como consejos para elaborar rutinas, orientaciones para las familias, planes para pasar la cuarentena, cuentos, juegos, pictogramas, libros digitales de las diferentes asignaturas, etc. medidas organizadas por las administraciones educativas.

Desde la reapertura de los centros educativos al comienzo del curso escolar 2020/2021, se llevan a cabo protocolos de seguridad, establecidos en la Guía de actuación ante la aparición de casos de COVID-19 en centros educativos desarrollada por el Ministerio de Sanidad, cuya finalidad es la de orientar para el control de casos, posibles contactos y brotes de COVID-19 en los centros de enseñanza que posibilite desarrollar acciones de aislamiento acordes.

Del mismo modo, se han establecido unos principios básicos de prevención para hacer frente al COVID-19, como limitar los contactos entre individuos intentando mantener la distancia mínima de seguridad, entradas y salidas del centro de manera escalonada; medidas de prevención personal, con el uso obligado de mascarilla a partir de los seis años; de limpieza y ventilación constante de las aulas, el lavado periódico de manos con gel hidroalcohólico y la higiene frecuente de las instalaciones y zonas de paso, entre otras medidas (Ministerio de Sanidad y Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Otra medida implantada, como ya sugería Sainz y Sanz (2020) es el uso de los planes PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo) como opción beneficiosa para aminorar las desigualdades escolares que ofrece recursos personales a los centros educativos para, por un lado, contribuir a la superación de factores que generen desigualdades y, por otro lado, asegurar la atención específica a aquel alumnado más vulnerable para prevenir riesgos de exclusión social y mejorar su formación.

José Ángel Garoz y Clara Resina exponen la respuesta llevada a cabo por los centros de enseñanza ante la pandemia del COVID-19 durante el periodo de confinamiento en cuanto a comunicación y coordinación entre docentes, comunicación con las familias y el seguimiento de los estudiantes que requieran medidas de atención a la diversidad.

En relación *al apoyo y coordinación* entre el equipo directivo y los docentes, se desarrolla con facilidad a través de las diferentes herramientas tecnológicas disponibles en la actualidad, pues permiten mantener el contacto de una forma telemática haciendo uso de medios como el teléfono móvil, el correo electrónico, o mediante videoconferencia a través de “Microsoft Teams” o “Google Meet” o “Zoom” (Garoz y Resina, 2021).

En cuanto al *asesoramiento y apoyo a las familias*, es una labor que se desenvuelve desde una modalidad a distancia mayormente, no obstante, no todas las familias poseen medios tecnológicos y en ocasiones presentan dificultades por no estar familiarizados con el lenguaje digital o personas sin capacidad lectoescritora digital. Sin embargo, se les ofrecen actuaciones y consejos para realizar desde casa con sus hijos/as supervisándolos con la ayuda del tutor por medio de llamadas telefónicas, el correo electrónico, o videoconferencias.

Durante el confinamiento, la función más afectada por esta crisis ha sido la detección, identificación y evaluación del alumnado con necesidades educativas, competencia de los equipos y departamentos de orientación, especialmente en las etapas iniciales, ya que la detección temprana de necesidades educativas es fundamental para *establecer estrategias y medidas de atención a la diversidad* y así poder favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta situación ha manifestado, por un lado, la brecha económica entre familias, revelado la ausencia de recursos y medios en suficientes domicilios de España y, por otro, anteponer el crecimiento intelectual o académico sobre el crecimiento personal del alumnado.

Se ha comprobado que, cuando los centros educativos cierran, los niños/as pierden su oportunidad de desarrollo y crecimiento. La interacción social y activa que los niños/as tienen en la escuela presenta una repercusión positiva en su individualidad y personalidad, y les permite a aprender de sus iguales, mientras que la suspensión de las interrelaciones con pares se ha vinculado a culpa, depresión o rabia en la infancia. Al mismo tiempo, la actividad educativa aporta significado, organización y cadencia para el alumnado (Ministerio de Sanidad y Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Las anteriores implicaciones por esta situación de pandemia sobre la convivencia escolar tendrán consecuencias, pues como explica Lucía Martínez y Amaia Azcona (2020), la educación tiene un papel fundamental en nuestra sociedad, pues contribuye a una sociedad más formada que será el motor económico y de desarrollo de futuras generaciones. Además, es un lugar donde se corrigen las desigualdades sociales que genera la renta familiar y el mercado, contribuye a la formación en valores, tales como la convivencia, la igualdad o la justicia social, necesarios para una comunidad justa y democrática que coexiste en términos de igualdad y justicia.

CAPÍTULO 3. Las TICs en el ámbito educativo

4.1. La evolución de las TICs en el ámbito académico

La aparición de Internet supuso una gran evolución e influencia en la metodología docente con la implantación de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la práctica educativa.

A partir del año 1996, según INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado; 2017), los centros educativos empezaron a conectarse a Internet a través de módems, incorporando recursos informáticos de hardware y software. A partir de aquí se comienzan a poner en marcha diversos proyectos para expandir el uso generalizado de Internet y de las TIC en todos los centros escolares, como el Proyecto Aldea Digital, teleeducación de alumnado en aulas hospitalarias y el proyecto de informatización de las bibliotecas escolares (Abies, actualmente Abiesweb).

Desde la entrada al nuevo milenio, la tecnología conectada por banda ancha de la que se disponía eran las líneas ADSL que aumentaban la velocidad de acceso a la red para, posteriormente en 2008, dar paso a las conexiones de gran ancho de banda y fibra óptica, gracias a lo que los docentes pueden acceder a Internet para utilizar online y descargar recursos educativos para impartir clases y apoyarse en las TIC. Posteriormente, con el desarrollo del Programa Escuela 2.0 se comenzó a dotar a los centros escolares con ordenadores y otras herramientas tecnológicas para el uso personal del alumnado, comenzando la digitalización en los centros educativos. (INTEF, 2017).

Las TIC han ido evolucionando y transformándose con el paso de los años hasta transformarse en herramientas educativas idóneas para perfeccionar la calidad de aprendizaje del alumnado, transformando la manera de obtención, manejo e interpretación de la información. Esta cantidad de información disponible vinculada con la tecnología ha generado denominar a la sociedad como sociedad digital o de la información (Aguilar, 2012).

En cuanto a la integración de las TIC para Ronald M. Hernández (2017) en el ámbito educativo, ha sido necesaria a través de la labor del docente quien ha tenido que generar las competencias digitales necesarias. En la misma línea, las TIC se lograrán

integrar en el sistema educativo dependiendo de las habilidades de los docentes para estructurar el ambiente de aprendizaje (UNESCO, 2020).

La transformación tecnológica ha implicado el incremento de oportunidades en el ámbito de la formación a través de internet (*e-learning*), donde novedosos recursos, pautas, métodos y prácticas han generado diferentes cambios tales como, el uso de aulas virtuales (LMS), formación en abierto, *Open Course Ware* (OCW), cursos MOOC (*Massive Open Online Course*), gamificación, repositorios institucionales, realidad aumentada, social media y mobile learning (Tejedor et al., 2020).

Para Iris Carceller (2019), la incorporación de las TIC en las aulas es fundamental, ya que posibilita la presentación de contenidos y materiales de diversas formas para poder llegar a todos y cada uno de los alumnos y transformar la enseñanza en un proceso de aprendizaje para todos, es decir, en un proceso que ofrezca lo que cada alumno necesita.

La misma autora expone como herramienta tecnológica emergente la realidad aumentada (RA), que consiste en superponer cualquier contenido multimedia mediante el uso de dispositivos digitales (Smartphone o tabletas electrónicas), enlazado con elementos contextuales a la propia realidad del usuario.

El rendimiento académico del alumnado se ve incrementado a partir del uso de las TIC, ya que el empleo de las mismas puede fomentar que se activen los procesos cognitivos, metacognitivos y emocionales, de modo que la motivación académica implique un mayor rendimiento académico y se retroalimenten mutuamente.

4.2. Las TICs en la pandemia

Las medidas de confinamiento implantadas como consecuencia del COVID-19 durante el curso 2019/2020 supusieron alejarse de los centros educativos y la consecuente suspensión de la presencialidad de las clases, adoptando un modelo de enseñanza online o a distancia como alternativa a esta situación excepcional otorgando un protagonismo especial a la facultad pedagógica de las TIC (Hubalovsky, Hubalovska y Musilek, 2019).

Debido a esta situación de crisis problemática económica y psicológica (aumento del paro, estrés, depresión, etc.) desencadenada generalmente a raíz del aislamiento, la comunidad educativa ha planteado diversas iniciativas de estrategias con las que poder

continuar el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Brooks et al. 2020). En estas circunstancias, la comunidad educativa ha llevado a cabo un inmenso empeño por adaptarse a las tecnologías, por progresar hacia la Sociedad de la información y el Conocimiento (Fernández-Martínez et al., 2021).

M. García-García (2020), expone que a lo largo de la etapa de confinamiento las tareas se han desarrollado de forma online a través de la modalidad de enseñanza a distancia. Esto implica la docencia desde casa manejando los equipos y softwares que facilitan la utilización de portafolios virtuales, de wikies, el i-vox, WhatsApp y videoconferencias como zoom, para realizar reuniones virtuales para comunicarse y compartir interacción didáctica con el alumnado y los docentes.

Sanz et al. (2020) han realizado un estudio sobre las búsquedas en Internet sobre herramientas educativas informáticas a lo largo de la etapa de confinamiento debido al COVID-19 en España y comprobaron un aumento en la utilización de recursos electrónicos con propósitos educativos desde que se declaró el estado de alarma el 13 de marzo de 2020. Es decir, el confinamiento ha acelerado el empleo de recursos educativos digitales.

No obstante, en el uso de la videoconferencia en tiempo real hay que considerar ciertos inconvenientes, por ejemplo, inconvenientes técnicos como la pérdida de conexión, débil señal, dificultades con el audio, video borroso, retraso, mala sincronización entre imagen y audio, acoplamiento del sonido, etc. Además, en los hogares es necesario contar con un clima tranquilo, sin los típicos ruidos de la convivencia cotidiana familiar, ruidos distractores o estridentes, entre otros.

A continuación, Meineke (2020) señala algunas propuestas para ejercer la docencia desde el hogar mediante el desarrollo de técnicas y/o actividades antes, durante y después de la sesión online.

Algunas *técnicas a desarrollar antes de la sesión* pueden ser comunicar la planificación en una agenda al alumnado para prepararse con antelación; comenzar motivando al alumnado introduciendo temas interesantes y atractivos; y preparar ayudas visuales teniendo siempre en cuenta las posibles complicaciones técnicas.

En cuanto a las *actividades a desarrollar durante la sesión* pueden ir orientadas a comenzar la sesión con una conversación informal para hacer tiempo a que los compañeros se vayan conectando; pedir que los estudiantes enciendan sus cámaras para poder establecer una conexión personal; realizar preguntas o encuestas frecuentemente durante la sesión para mantener al alumnado activo y verificar su comprensión; controlar el tiempo siendo conciso, pues la capacidad de atención del alumnado es aproximadamente de 30 minutos según el Brain Balance Achievement Center

Para finalizar, *después de la sesión* se puede aplicar un cuestionario final para obtener retroalimentación, medir la eficiencia y obtener comentarios del alumnado y emplear esas respuestas como pautas de perfeccionamiento para futuras sesiones.

En este sentido, durante los últimos años y ahora con motivo de peso, se están realizando diversos cursos, actividades y estrategias formativas cuyo procedimiento y utilización de recursos se basan en el progreso tecnológico favorecedor de la modalidad a distancia permitiendo atender a un gran número de alumnos de forma simultánea (Castaño-Muñoz et al., 2015; Estévez y García, 2015; Roig-Vila et al., 2016). Aquí es donde emergen y se desenvuelven los denominados MOOC (Rheingold, 2013), es decir, cursos que son “Masivos en Línea y Abiertos”.

4.3. Brecha Digital ante el COVID-19

Según Martínez y Azcona (2020) el modelo educativo tradicional español presenta elevadas cifras de desigualdad, conflicto social y fracaso escolar, generando una gran desigualdad, discriminación, rigidez y falta de independencia en los estudiantes, aislando las competencias vinculadas a los valores, afectando a una baja facultad de cambio social y educativo, favoreciendo méritos individuales y la competición, así como, revelando fenómenos como el conocido Efecto Pigmalión o Efecto Mateo.

Podemos definir Brecha Digital como el reparto no equitativo para acceder, usar o impactar las TIC entre colectivos sociales. La no presencialidad de la educación ha generado brechas de desigualdad en el ámbito educativo debido a las diversas herramientas materiales, digitales y personales de las que dispone cada familia y su contexto. Además, el cierre de los centros de enseñanza ha incrementado estas desigualdades a nivel de bienestar emocional y social. Es importante destacar también

que los centros educativos ofrecen otras herramientas que posibilitan atender las necesidades básicas de alimentación y apoyo social, de especial importancia en momentos de crisis social y económica y de intensificación de las circunstancias estresantes en los hogares tales como, la creciente violencia intrafamiliar, saturación, el estrés emocional por la enfermedad de COVID-19, etc. (Ministerio de Sanidad y Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Del mismo modo UNICEF (2020), afirma que el COVID-19 ha afectado a las sociedades del siglo XXI manifestando una debilidad en todos los ámbitos vitales. Sin embargo, es en la educación, donde se aprecia que las desigualdades son más considerables en los colectivos que contemplan índices de marginación o precariedad, sumándose la brecha digital a la brecha social, formando una importante barrera en la accesibilidad a una educación de calidad en entornos de equidad e igualdad de posibilidades.

Antes del inicio de la pandemia, ya estaba presente la brecha educativa en el sistema educativo. No obstante, al delegar ciertas funciones educativas en las familias, se han acrecentado las circunstancias de desigualdad y desventaja de los grupos más vulnerables. En aquellos hogares con elevada adquisición económica cuentan con herramientas digitales que les facilita seguir y potenciar aprendizajes del alumnado, mientras que aquellos hogares con capacidades económicas más limitadas muestran dificultades para ese seguimiento y aprendizaje por vía electrónica (Martínez y Azcona, 2020).

Es por ello que, en tiempos de confinamiento, la precariedad tecnológica de un gran sector del alumnado es elevada, en muchos casos teniendo que compartir dispositivos tecnológicos averiados, rotos, o sin contar ellos, con la repercusión de desventaja que supone para la continuación y seguimiento de una educación digitalizada.

Otras investigaciones recientes como la de Sanz et al. (2020) acerca del efecto que ha tenido el COVID-19 sobre los recursos digitales, muestra un incremento en herramientas digitales como Google Classroom en aquellos municipios que hacían menor uso de este recurso anteriormente, es decir, que el uso de esta herramienta educativa no ha aumentado, incluso las zonas con reducido nivel económico son las que más han

incrementado la utilización de herramientas digitales en cuanto a esta herramienta gratuita.

Para poder paliar estas desigualdades durante la crisis sanitario, es esencial la cooperación con otras instituciones y servicios, para estos estudiantes sin acceso a la educación a distancia y online. Se ha hecho incuestionable la brecha tecnológica y económica entre familias (Garoz y Resina, 2021).

4.4. Relación de los docentes y las TIC

Tal y como mencionaba Brunner (2003) las TIC están sirviendo de base para el surgimiento de un entorno completamente nuevo y diferente dentro del cual tendrán que desenvolverse los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que las escuelas deben adaptarse y transformarse ya que la sociedad actual es diferente a la que había cuando fue creada. Sin embargo, cabe decir que una gran parte de los docentes no se encuentran motivados o ilusionados con incorporar las tecnologías a su labor diaria ya que no saben cómo manejarlas de forma innovadora, en parte porque no se les ha enseñado como serlo (Levis, 2008).

Es evidente que los docentes tienen que estar capacitados y en constante actualización, pero algunas veces se involucran en su actividad diaria pasando por alto su capacitación ante la utilización de las TICs o de recursos digitales, provocándoles inseguridad por su desconocimiento, ocasionándoles preocupación o estrés (Jácome Roca, 2015).

Los docentes se han ajustado en un breve periodo de tiempo a un giro drástico adecuando su labor docente sin un programa anticipado y sin las herramientas adecuadas (Montenegro et al., 2020), debido a la inminente necesidad de su utilización por el aislamiento del COVID-19.

Robinet-Serrano y Pérez-Azahuanche (2020) exponen que ya con una modalidad de trabajo presencial era complicado y requería tiempo planificar una clase, durante el confinamiento ha resultado más complejo, pues demanda más tiempo sumado a la presión que previamente no existía debido a la pandemia.

Carrillo et al. (2019) afirma que la educación a distancia requiere el uso de capacidades y habilidades digitales en un contexto elevado de incertidumbre, alejado del aula y en ocasiones sin las herramientas necesarias para la enseñanza.

Es por ello, que los docentes tienen que tratar con la utilización de herramientas tecnológicas, el envío constante de trabajos y tareas o las múltiples consultas por parte del alumnado y familias, la comunicación constante por redes sociales, así como las excesivas tareas burocráticas (Alcas Zapata et al., 2019).

No obstante, los educadores han tenido que asimilar las nuevas modalidades educativas a pesar de su dificultad o confusión inicial y se han adaptado a la variación del sistema de enseñanza a distancia y el uso de las TIC (Travers y Cooper, 2019).

4.5. Implicaciones del COVID-19 en la Convivencia Escolar

En consonancia con el apartado anterior, Sainz y Sanz (2020) confirman que la suspensión de los centros educativos y la educación online tendrán efectos reducidos entre los estudiantes de contextos favorecidos, pero considerables entre los estudiantes de entornos desfavorecidos, situando como puntos clave en esta diferencia las habilidades no cognitivas, los recursos tecnológicos y los conocimientos que posean sus progenitores.

Por otro lado, el cese de la actividad docente presencial para iniciar la docencia virtual ha conllevado que el alumnado y el profesorado experimenten una elevada presión en cuanto a su trabajo y en la adaptación a la nueva situación (Tejedor et al., 2020).

Igualmente, Doepke y Zilibotti, (2020) hacen hincapié respecto a que el alumnado sin herramientas imprescindibles en sus hogares para afrontar la educación online se atrasa poniendo en sobre aviso que, si no se mitiga adecuadamente el impacto de la pérdida de aprendizaje entre los estudiantes, las brechas existentes a lo largo de años se agravarán con repercusiones relevantes respecto al progreso económico y social.

Tomando como referencia a Montenegro et al. (2020), respecto al papel de las familias durante el confinamiento, destaca el relevante papel de apoyo en el desarrollo de las tareas escolares, el nivel socioeducativo y cultural, los problemas resultantes de las

condiciones laborales y sus habilidades digitales. Por lo que cabe destacar a la familia como factor primordial en el apoyo del aprendizaje.

Otros autores como Cotino (2020) y Sanz (2020) resaltan las consecuencias negativas en la educación de los discentes como resultado de suspender prolongadamente la enseñanza en los centros escolares.

Al igual que Livingstone, Cagiltay y Ólafsson (2015), quienes afirman que el proceso de aprendizaje, a lo largo del periodo de confinamiento, es el producto resultante de la interrelación de distintos factores propios del entorno social y educativo que repercute en la conexión de los estudiantes con las TIC y su reacción a las demandas educativas planteadas por el entorno educativo.

Dada esta situación de pandemia, a la convivencia del centro se le ha sumado la convivencia o coexistencia con el propio virus. Es por ello, que en la novedosa normalidad donde se desarrollan los diferentes colectivos, se deberán armonizar las TIC y la educación, e invertir en su utilización con propósitos educativos para que nadie continúe rezagado.

PARTE EMPÍRICA

1. INTRODUCCIÓN

Cada vez hay más análisis y datos que muestran la existencia de un creciente malestar entre los docentes debido a muchos factores, como las exigentes demandas de la sociedad, la educación hacia alumnado cada vez más de diversas procedencias con desconocimiento del idioma, factores culturales y de género, el uso de las nuevas tecnologías para mantenerse actualizados en sus diferentes áreas de conocimiento y en la forma de evaluar, entre otros; que tienen cada vez más repercusión social y son problemáticas psicosociales que afectan a los docentes (Llull et al., 2015).

Sánchez Llull et al. (2015) analizaron las relaciones entre Burnout y los aspectos socioeducativos contextualizando el estudio en el marco de la Pedagogía Social Escolar.

Solera et al. (2017), indica que los problemas en la convivencia escolar, la situación social y de las familias, tienen gran repercusión en el estado de salud mental de los docentes al enfrentarse a conflictos que a veces no pueden resolver por no disponer de estrategias o habilidades suficientes. Además, las familias delegan cada vez más funciones educativas a los centros escolares, viéndose los docentes sobrecargados al asumir nuevas funciones. Estos autores analizan la sintomatología relacionada con el síndrome de Burnout en los maestros de educación primaria comparando su situación en función del tipo de centro donde desempeñan su labor docente, concretamente en centros públicos y concertados.

Longas et al. (2012) analizaron las interrelaciones entre el contexto interno docente (el aula y el centro educativo) y el Síndrome de Burnout para investigar la prevalencia del Burnout en los docentes de centros concertados.

También, la autora Arís (2012) relacionó en su investigación cada uno de los ítems del MBI con la variable género y obtuvo diferencias significativas en las subescalas Cansancio Emocional y Despersonalización relacionándose directamente con la manifestación del síndrome de Burnout. Sin embargo, en la subescala Realización Personal no apreció diferencias significativas.

Avendaño y Constantino (2018) demostraron que estar expuesto al uso prolongado de las TIC en docentes de educación básica, media y superior, desarrollaba Burnout y distintas problemáticas emocionales como el estrés.

Durante la pandemia ocasionada por el COVID-19, los docentes han sido más propensos a desarrollar estrés, aunque ya pudieran sufrirlo en años previos por diferentes motivos, el cambio de modalidad de estudios presenciales a estudios a distancia, así como las tareas burocráticas, también han sido influyente (Robinet-Serrano y Pérez-Azahuanche, 2020).

Como se ha definido en la anterior parte teórica, desde una perspectiva psicosocial, el Burnout es un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal que se da entre individuos que trabajan con personas (Maslach y Jackson, 1986) y que, por los factores anteriormente mencionados, sumados a la situación de pandemia actual, se manifiesta cada vez más en los docentes.

Es por ello que surge la necesidad de realizar el presente trabajo de investigación, para analizar la posible presencia del síndrome de Burnout en los docentes de varios centros educativos en las diferentes etapas y niveles, así como para comprobar si ha influido la situación de pandemia originada por el COVID-19 en el desarrollo del síndrome.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es analizar el grado de presencia de Burnout en los docentes ante la situación de pandemia originada por el COVID-19 y la relación que han tenido las TICs en el desarrollo del síndrome.

En cuanto a objetivos más específicos, con la actual investigación se pretende demostrar si la pandemia causada por el COVID-19 y el consecuente confinamiento y cierre de establecimientos incluidos los centros educativos, guarda relación con el desarrollo de Burnout en los docentes, al tener que hacer uso de las TIC y, muchos de ellos, tener que aprender a impartir clases desde una modalidad a distancia, en especial aquellos con más antigüedad impartiendo la docencia.

También, comprobar si está relacionado con el desarrollo del síndrome el tipo de centro educativo en el que trabajan, la etapa o nivel educativo en el que imparten clase, la situación administrativa, las funciones que desempeñan además de la docencia o la cantidad de alumnos/as a los que imparten clase.

Además, constatar si hay alguna diferencia de sexo, edad, el estado civil o el número de hijos/as que se relacione con la aparición del síndrome de Burnout.

3. HIPÓTESIS

En cuanto a los resultados que se esperan obtener sobre los anteriores objetivos establecidos conducen a plantear las siguientes hipótesis (H) de la investigación:

H1. Los docentes de mayor antigüedad hacían un menor uso de las TIC antes de la pandemia.

H2. Impartir clases a distancia durante el confinamiento ha resultado complicado para la mayoría de los docentes, en especial a aquellos de más edad.

H3. Los docentes de centros públicos y con más alumnado presentan más síntomas de Burnout que los docentes que trabajan en centros concertados o privados.

H4. Los docentes funcionarios presentan menos síntomas de Burnout que aquellos que permanecen en otra situación administrativa.

H5. Aquellos docentes que realizan más funciones educativas a parte de la docencia, como la dirección, coordinación o tutoría, presentan más síntomas de Burnout que los demás.

H6. Los docentes que imparten clase en niveles educativos o etapas superiores presentan más síntomas de Burnout que los que imparten en niveles o etapas inferiores.

H7. El género del docente no está asociado a la aparición del síndrome de Burnout.

H8. Los docentes casados o con pareja estable, divorciados y con hijos tienen más probabilidades de padecer Burnout que aquellos docentes solteros o sin hijos.

4. MÉTODO

4.1. Participantes

Para poder llevar a cabo este estudio participó una muestra total de 80 docentes con una edad media de 40.38 años ($DT = 11.06$) de los cuales el 85% eran mujeres ($n = 68$) y el 15% hombres ($n = 12$), siendo la edad media de los hombres 24 años y la edad media de las mujeres 61 años. El 22.5% de los docentes ($n = 18$) eran solteros/as, el 76.3% ($n = 61$) casados/as o con pareja estable y el 1.3% ($n = 1$) divorciados/as o separados/as. En cuanto al número de hijos/as, el 51.2% ($n = 41$) no tenían ninguno, el 18.8% ($n = 15$) tenían sólo 1 hijo/a, un 22.5% ($n = 18$) tenían 2 hijos/as y el 7.5% ($n = 6$) tenían 3 o más hijos/as.

Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra

Variable		n	%	
Sexo	Hombre	12	15	
	Mujer	68	85	
Estado Civil	Soltero/a	18	22.5	
	Casado/a o con pareja estable	61	76.3	
	Divorciado/a o separado/a	1	1.3	
Número de hijos/as	Ninguno	41	51.2	
	1 hijo/a	15	18.8	
	2 hijos/as	18	22.5	
	3 o más hijos/as	6	7.5	
Variable	M	DT	Mín.	Máx.
Edad	40.38	11.06	24	61

En cuanto a las variables laborales, el 33.8% ($n = 27$) de los docentes de la muestra trabajan en Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), el 26.3% ($n = 21$) en Centros Docentes Privados o Concertados (CDP), un 20% ($n = 16$) trabajan en Institutos de Enseñanza Secundaria (IES), el 18.8% ($n = 15$) en Centros de Educación Especial (CEE) y sólo un 1.3% ($n = 1$) trabaja en la Universidad.

Por otro lado, el porcentaje de docentes de la muestra que imparten clases en la etapa educativa de Primaria es un 47.5% ($n = 38$) siendo el nivel más numeroso, un 22.5% ($n = 18$) en la etapa de ESO, el 16.3% ($n = 13$) en la etapa de EI, el 6.3% ($n = 5$) dan clases en Educación Especial, el 3.8% ($n = 3$) imparten clase en Formación Profesional, Educación Superior y de Adultos; además, el 2.5% ($n = 2$) imparten clase en ambas etapas

de Educación Primaria e Infantil y un 1.3% ($n = 1$) trabaja en Educación Profesional y ESO.

Respecto a la situación administrativa, el 46.3% ($n = 37$) son funcionarios/as de carrera, el 28.7% ($n = 23$) funcionarios/as interinos/as, el 23.8% ($n = 19$) trabajadores por cuenta ajena en centros privados y/o concertados y el 1.3% ($n = 1$) trabaja en programas de apoyo educativo.

En cuanto al puesto laboral, el 40% ($n = 32$) de los docentes de la muestra son tutores/as, el 35% ($n = 28$) sólo ejercen como docentes, el 18.8% ($n = 15$) ejercen una función de coordinación y, por último, el 6.3% ($n = 5$) de la muestra se encargan de la dirección del centro.

Respecto a la variable antigüedad como docente, el 41.3% ($n = 33$) tienen una experiencia inferior a 10 años, el 32.5% ($n = 26$) indicaron una antigüedad entre 10 y 20 años y el 26.3% ($n = 21$) de los docentes de la muestra tienen una antigüedad de más de 20 años.

Sobre la variable relacionada con las asignaturas que imparten principalmente los docentes, el 26.3% ($n = 21$) imparten alguna o varias asignaturas instrumentales más alguna o varias específicas, el 23.8% ($n = 19$), enseñan Lenguas Extranjeras Inglés y/o Francés, el 13.8% ($n = 11$) imparten destrezas de Educación Especial, un 12.5% ($n = 10$) enseñan las destrezas básicas propias de Educación Infantil, y otro 12.5% ($n = 10$) imparten alguna o varias áreas instrumentales, un 2.5% ($n = 2$) imparten solamente las asignaturas de Física y Química, y otro 2.5% ($n = 2$) enseñan la asignatura de Matemáticas, un 1.3% ($n = 1$) imparte únicamente Lengua Castellana y Literatura, otro 1.3% ($n = 1$) imparte solamente Geografía e Historia, 1.3% ($n = 1$) imparte sólo Educación Física, un 1.3% ($n = 1$) enseña únicamente Plástica y/o Música, y por último, el 1.3% ($n = 1$) imparte principalmente la asignatura de Tecnología.

Para finalizar con las variables laborales, el número de alumnos/as a los que los docentes de la muestra imparten clase el 32.5% ($n = 26$) cuentan con un número inferior de 25 alumnos/as, el 22.5% ($n = 18$) de los docentes de la muestra imparten clase a un número de entre 51 y 100 alumnos/as, un 18.8% ($n = 15$) dan clase a entre 25 y 50 alumnos/as, y otro 18.8% ($n = 15$) imparten clase a entre 101 y 150 alumnos, el 6.3% ($n = 5$) dan clase a más de 150 alumnos/as.

= 5) dan clase a un total de entre 151 y 200 alumnos/as, y por último, un 1.3% ($n = 1$) imparte clase a más de 200 alumnos/as.

Tabla 2. Características profesionales de la muestra

	Variable	n	%
Tipo de centro educativo	CEIP	27	33.8
	IES	16	20
	CEE	15	18.8
	CDP	21	26.3
	Universidad	1	1.3
Nivel Educativo	EI	13	16.3
	EP	38	47.5
	EE	5	6.3
	ESO	18	22.5
	FP	3	3.8
	EI y EP	2	2.5
	EP y ESO	1	1.3
Situación administrativa	Funcionario/a de carrera	37	46.3
	Interino/a	23	28.7
	Trabajador por cuenta ajena	19	23.8
	PAE	1	1.3
Función del puesto	Dirección	5	6.3
	Coordinación	15	18.8
	Tutoría	32	40
	Docencia	28	35
Antigüedad	Menos de 10 años	33	41.3
	Entre 10 y 20 años	26	32.5
	Más de 20 años	21	26.3
Asignaturas que imparte	Lengua Castellana y Literatura	1	1.3
	Matemáticas	2	2.5
	Lengua Extranjera	19	23.8
	Ciencias de la Naturaleza/Física y Química	2	2.5
	Ciencias Sociales/Geografía e Historia	1	1.3
	Educación Física	1	1.3
	Educación Artística	1	1.3
	Tecnología	1	1.3
	Destrezas Educación Especial	11	13.8
	Destrezas Educación Infantil	10	12.5
	Asignaturas Instrumentales	10	12.5
	Asignaturas Instrumentales más específica	21	26.3

4.2. Instrumento

El instrumento de evaluación empleado para esta investigación ha sido un cuestionario en el que se redactaron los siguientes ítems en dos secciones diferenciadas:

- *Cuestionario ad hoc de datos sociodemográficos, profesionales y sobre el uso de las TIC con relación al COVID-19*, con una primera sección la cual interroga a los docentes sobre variables de tipo personal como el sexo, edad, estado civil y número de hijos/as y algunas preguntas relacionadas con el contexto laboral con variables como el tipo centro educativo (CEI, CEIP, IES, CEE, etc.), la situación administrativa, el nivel educativo en el que imparten clases, la función que desempeña, las asignaturas que imparten, el número aproximado de alumnos/as y su antigüedad laboral como docente; Otra segunda sección consta de 7 ítems sobre el uso de las TICs antes y durante la situación de pandemia y la percepción de la dificultad que ha supuesto al respecto. Este cuestionario ad hoc ha sido diseñado específicamente para la presente investigación.
- El *cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI)*, para medir el desgaste profesional de los docentes. Este cuestionario validado está compuesto por 22 ítems divididos en tres subescalas que miden las tres dimensiones del Burnout: el Cansancio Emocional (CE) o agotamiento, que valora la experiencia de vivir exhausto emocionalmente por las demandas laborales a través de 9 ítems, pudiendo obtener una puntuación máxima de 54; la Despersonalización (Desp.), la cual valora el grado en que cada uno reconoce sus actitudes de frialdad y distanciamiento mediante 5 ítems, pudiendo obtener una puntuación máxima de 30; y por último, la Realización Personal (RP), que evalúa los sentimientos de autoeficiencia y realización personal en el ámbito laboral con 8 ítems, pudiendo obtener una puntuación máxima de 48.

4.3. Procedimiento

Para llevar a cabo este trabajo de investigación se envió el cuestionario en un Formulario de Google a través de un enlace a algunos de los participantes, llevando a cabo un muestreo no probabilístico por bola de nieve (*snowball sampling*) o muestreo de referencia en cadena de unos docentes a otros. En dicho cuestionario los docentes eran

informados sobre el anonimato de los datos a aportar y la finalidad principal del presente estudio.

4.4. Análisis de datos

En primer lugar, se ha llevado a cabo un análisis univariado descriptivo y de frecuencias sobre las variables personales y profesionales de los sujetos. Después, se ha realizado un análisis descriptivo y de frecuencias de los valores agrupados según las escalas del MBI para Cansancio Emocional, Despersonalización y Realización Personal.

A continuación, se realizan análisis de datos agrupando las variables en tres bloques:

- 1) Variables personales y pedagógicas con las variables obtenidas sobre las TICs.
- 2) Variables personales y pedagógicas de los docentes y las variables agrupadas de Burnout.
- 3) Por último, se analizan las variables obtenidas relacionadas con las TICs y las variables agrupadas de Burnout.

Los análisis estadísticos empleados a los anteriores bloques de variables son:

- Análisis bivariado de dos variables cualitativas mediante la prueba no paramétrica Chi-cuadrado, que compara la frecuencia de dichas variables.
- Análisis bivariado de dos variables cuantitativas continuas o cuasicuantitativas de correlación de Pearson, determinando si dos variables están relacionadas linealmente y midiendo la fuerza de relación entre dos variables.
- Análisis bivariado de una variable cuantitativa y una cualitativa dicotómica a través de la prueba t Student, para comparar la media de dos grupos de comparación.
- Análisis bivariado de una variable cuantitativa y una cualitativa con tres o más grupos de comparación mediante la prueba de ANOVA.

5. RESULTADOS

Los valores que indican el grado de Burnout de la muestra seleccionada según los valores de referencia del MBI indican que el 87,5% ($n = 70$) de los docentes de la muestra presentan un riesgo bajo de Cansancio Emocional, el 10% ($n = 8$) un riesgo medio y el 2,5% ($n = 2$) un riesgo alto; respecto a la Despersonalización, el 73,8% ($n = 59$) de los docentes han mostrado un riesgo bajo, el 17,5% ($n = 14$) un riesgo medio y el 8,8% ($n = 7$) un riesgo alto; por último, el 53,8% ($n = 43$) de los docentes presentan una alta Realización Personal, un 22,5% ($n = 18$) riesgo medio y el 23,8% ($n = 19$) un riesgo bajo de RP (ver *tabla 3*).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos del MBI

Escala y variable	M (DT)	Rango	Riesgo BAJO		Riesgo MEDIO		Riesgo ALTO	
			n	%	n	%	n	%
CE	1,15 (0,42)	0-52	70	87,5	8	10,0	2	2,5
DESP.	1,35 (0,64)	0-15	59	73,8	14	17,5	7	8,8
RP	2,30 (0,83)	10-48	19	23,8	18	22,5	43	53,8

CE: Cansancio Emocional; DESP.: Despersonalización; RP: Realización Personal

5.1. Resultados de analizar variables personales y pedagógicas con las variables obtenidas sobre las TICs.

Analizando la variable sobre el uso de las TICs desde el inicio de la pandemia no se aprecian diferencias estadísticas significantes pues el 98,8% ($n = 79$), es decir, todos los docentes de la muestra excepto el 1,3% ($n = 1$), han hecho uso de las TICs desde el inicio de la pandemia. Respecto a la variable sobre el uso de las TIC antes de la pandemia no muestra diferencias en cuanto al número de hijos/as, el número de alumnos/as o la antigüedad, sin embargo, si existen diferencias estadísticamente significativas respecto a la edad ($t = 2,3$; $p < 0,05$), siendo más jóvenes aquellos docentes que hacían uso de las TIC antes de la pandemia ($M = 38,51$; $DT = 11,02$) que los que no hacían uso de las mismas ($M = 44,48$; $DT = 10,19$) (ver *tabla 4*).

Tabla 4. Descriptivos y prueba t para el uso de las TIC antes de la pandemia

Variables sociodemográficas y profesionales	Uso de las TIC antes de la pandemia						t	p
	No			Sí				
	N	Media	DT	N	Media	DT		
Edad	25	44,48	10,19	55	38,51	11,02	2,30*	,024
Nº de hijos/as	25	1,08	1,15	55	0,76	0,94	1,30	,198
Nº de alumnos/as	25	1,44	1,42	55	1,55	1,33	-0,32	,748
Antigüedad	25	1,04	0,73	55	0,76	0,84	1,49	,142

* $p < .05$

Comparando las medias de las variables personales y pedagógicas y la realización de cursos de formación sobre las TIC debido a la situación de pandemia, se observan diferencias significativas respecto a la edad ($t = -4,42$; $p < 0,001$), el número de hijos/as ($t = -3,55$; $p < 0,01$) y la antigüedad como docente ($t = -3,39$; $p < 0,01$) (ver *tabla 5*).

Tabla 5. Descriptivos y prueba t para la realización de cursos de formación sobre las TIC

Variables sociodemográficas y profesionales	Realización de cursos de formación TIC						t	p
	No			Sí				
	N	Media	DT	N	Media	DT		
Edad	42	35,64	8,58	38	45,61	11,23	-4,42***	,000
Nº de hijos/as	42	0,50	0,80	38	1,26	1,08	-3,55**	,001
Nº de alumnos/as	42	1,48	1,47	38	1,55	1,22	-0,25	,802
Antigüedad	42	0,57	0,67	38	1,16	0,86	-3,39**	,001

** $p < .01$; *** $p < .001$

Sin embargo, no se aprecian diferencias estadísticas significativas al comparar las medias de las variables personales y profesionales con la preferencia de la modalidad de trabajo ante la situación de pandemia (ver *tabla 6*).

Tabla 6. Descriptivos y prueba t para la preferencia de la modalidad de trabajo ante la pandemia

Variables sociodemográficas y profesionales	Preferencia modalidad de trabajo						t	p
	Online			Presencialmente				
	N	Media	DT	N	Media	DT		
Edad	8	41,00	9,72	72	40,31	11,26	0,17	,867
Nº de hijos/as	8	0,63	0,52	72	0,89	1,06	-1,19	,252
Nº de alumnos/as	8	2,13	1,36	72	1,44	1,34	1,36	,178
Antigüedad	8	0,88	0,64	72	0,85	0,83	0,09	,928

En cuanto a la variable que señala la dificultad de impartir clases online, muestra una correlación positiva respecto a la edad ($r = 0,23$; $p < 0,05$) y una correlación negativa respecto al número de alumnado ($r = -0,35$; $p < 0,001$) (ver *tabla 7*).

La variable tiempo implicado en impartir clases online durante la pandemia no muestra correlaciones significativas respecto a la edad, el número de hijos, el número de alumnos o la antigüedad como docente (ver *tabla 7*).

Tabla 7. Matriz de correlación entre dificultad de impartir clases online y variables sociodemográficas y profesionales

	Dificultad Impartir clases online	Tiempo implicado en impartir clases online
Edad	,23*	,210
Nº de hijos	,21	,158

Nº alumnos	-,35***	-,063
Antigüedad	,19	,189

* $p < .05$; *** $p < .001$

Al comparar las medias de la variable sexo con las variables sobre la dificultad de impartir clases online ($t = -1,49$; $p = 0,139$) y el tiempo implicado en esta modalidad del trabajo ($t = 0,17$; $p = 0,866$), tampoco se han obtenido diferencias estadísticas significativas (ver *tabla 8*).

Tabla 8. Descriptivos y prueba t para la variable sexo

Variables TIC	Sexo						<i>t</i>	<i>p</i>
	Hombre			Mujer				
	<i>n</i>	Media	DT	<i>n</i>	Media	DT		
Dificultad impartir clases online	12	2,08	1,16	68	2,57	1,03	-1,49	,139
Tiempo implicado al impartir clases online	12	1,75	0,62	68	1,72	0,54	0,17	,866

Relacionando las variables personales y profesionales con la variable sobre el uso de las TIC desde el inicio de la pandemia, obtenemos significancias en el grupo sexo ($\chi^2 = 5,74$; $p < 0,05$), donde un 100% ($n = 1$) de los hombres no hace uso de las TIC durante la pandemia; pero sobre todo, son estadísticamente significativas el grupo funciones educativas que realizan ($\chi^2 = 15,19$; $p < 0,01$), siendo el 100% ($n = 1$) de la dirección del centro quien no hace uso de las TIC y entre aquellos que sí hacen uso de las TIC durante la pandemia, el 40,5% ($n = 32$) son los tutores/as quienes han hecho más uso de las mismas; así como las asignaturas que imparten principalmente ($\chi^2 = 80,00$; $p < 0,001$), donde obtenemos que la única asignatura que no ha hecho uso de las TIC con un 100% ($n = 1$) es Educación Física y entre quienes sí han realizado uso de las TIC durante la pandemia, el 26,6% ($n = 21$) son quienes imparten las áreas instrumentales más alguna o varias áreas específicas y el 24,1% ($n = 19$) aquellos docentes que imparten lenguas extranjeras (ver *tabla 9*).

Tabla 9. Relación entre variables personales y profesionales y uso de las TIC desde el inicio de la pandemia

		Uso TIC durante pandemia		χ^2	<i>p</i>
		No	Sí		
Sexo	Hombre	100%	13,9%	5,74*	,017
	Mujer	0,0%	86,1%		
Estado Civil	Soltero/a	0,0%	22,8%	0,32	,854
	Casado/a o pareja estable	100%	75,9%		

	Divorciado/a o separado/a	0,0%	1,3%		
Centro Educativo	CEIP	0,0%	34,2%	4,39	,356
	IES	0,0%	20,3%		
	CEE	100%	17,7%		
	CDP	0,0%	26,6%		
	Universidad	0,0%	1,3%		
Situación Administrativa	Funcionario/a	100%	45,6%	1,18	,759
	Interino/a	0,0%	29,1%		
	Trabajador por cuenta ajena	0,0%	24,1%		
	PAE	0,0%	1,3%		
Nivel educativo en el que imparte clase	EI	0,0%	16,5%	1,12	,981
	EP	100%	46,8%		
	EE	0,0%	6,3%		
	ESO	0,0%	22,8%		
	FP	0,0%	3,8%		
	EI y EP	0,0%	2,5%		
	EP y ESO	0,0%	1,3%		
Funciones Educativas	Dirección	100%	5,1%	15,19**	,002
	Coordinación	0,0%	19,0%		
	Tutoría	0,0%	40,5%		
	Docente	0,0%	35,4%		
Asignaturas que imparte principalmente	Lengua Castellana y Literatura	0,0%	1,3%	80,00***	,000
	Matemáticas	0,0%	2,5%		
	Lenguas Extranjeras	0,0%	24,1%		
	Ciencias de la Naturaleza/ Física y Química	0,0%	2,5%		
	Ciencias Sociales/ Geografía e Historia	0,0%	1,3%		
	Educación Física	100%	0,0%		
	Educación Artística	0,0%	1,3%		
	Tecnología	0,0%	1,3%		
	Destrezas Educación Especial	0,0%	13,9%		
	Destrezas Educación Infantil	0,0%	12,7%		
Áreas Instrumentales	0,0%	12,7%			
Áreas Instrumentales más alguna o varias específicas	0,0%	26,6%			

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Al relacionar las mismas variables con el uso de las TIC antes de la pandemia, sólo se obtiene una significancia estadística respecto al grupo centro educativo ($\chi^2 = 12,36$; $p < 0,05$), siendo un porcentaje mayor aquellos que no usaban las TICs antes de la pandemia en el caso de los Centros de Educación Especial con un 36% ($n = 9$) y 28% ($n = 7$) los Institutos de Enseñanza Secundaria (ver *tabla 10*).

Tabla 10. Relación entre variables personales y profesionales y el uso de las TIC antes de la pandemia

		Uso TIC antes de la pandemia		χ^2	<i>p</i>
		No	Sí		
Sexo	Hombre	8,0%	18,2%	1,40	,237
	Mujer	92,0%	81,8%		
Estado Civil	Soltero/a	20,0%	23,6%	2,30	,316
	Casado/a o pareja estable	76,0%	76,4%		
	Divorciado/a o separado/a	4,0%	0,0%		
Centro Educativo	CEIP	28,0%	36,4%	12,36*	,015
	IES	28,0%	16,4%		
	CEE	36,0%	10,9%		
	CDP	8,0%	34,5%		
	Universidad	0,0%	1,3%		
Situación Administrativa	Funcionario/a	60,0%	40,0%	7,49	,058
	Interino/a	28,0%	29,1%		
	Trabajador por cuenta ajena	8,0%	30,9%		
	PAE	4,0%	0,0%		
Nivel educativo en el que imparte clase	EI	20,0%	14,5%	2,79	,834
	EP	48,0%	47,3%		
	EE	4,0%	7,3%		
	ESO	24,0%	21,8%		
	FP	0,0%	5,5%		
	EI y EP	4,0%	1,8%		
	EP y ESO	0,0%	1,8%		
Funciones Educativas	Dirección	8,0%	5,5%	2,12	,549
	Coordinación	24,0%	16,4%		
	Tutoría	44,0%	38,2%		
	Docente	24,0%	40,0%		
Asignaturas que imparte principalmente	Lengua Castellana y Literatura	0,0%	1,8%	14,05	,230
	Matemáticas	0,0%	3,6%		
	Lenguas Extranjeras	32,0%	20,0%		
	Ciencias de la Naturaleza/ Física y Química	0,0%	3,6%		
	Ciencias Sociales/ Geografía e Historia	0,0%	1,8%		
	Educación Física	4,0%	0,0%		
	Educación Artística	4,0%	0,0%		
	Tecnología	0,0%	1,8%		
	Destrezas Educación Especial	24,0%	9,1%		
	Destrezas Educación Infantil	12,0%	12,7%		
	Áreas Instrumentales	4,0%	16,4%		
Áreas Instrumentales más alguna o varias específicas	20,0%	29,1%			

**p*<.05

Respecto la variable dificultad de impartir las clases online no se han obtenido ninguna relación estadísticamente significativa (ver *tabla 11*).

Tabla 11. Relación entre variables personales y profesionales y la dificultad de impartir clases online

		Dificultad Impartir clase online					χ^2	p
		1	2	3	4	5		
Sexo	Hombre	33,3%	27,3%	13,0%	13,8%	7,1%	2,87	,580
	Mujer	66,7%	72,7%	87,0%	86,2%	92,9%		
Estado Civil	Soltero/a	0,0%	63,6%	21,7%	13,8%	14,3%	14,96	,060
	Casado/a o pareja estable	100%	36,4%	78,3%	82,8%	85,7%		
	Divorciado/a o separado/a	0,0%	0,0%	0,0%	3,4%	0,0%		
Centro Educativo	CEIP	33,3%	45,5%	26,1%	37,9%	28,6%	10,45	,842
	IES	33,3%	27,3%	17,4%	24,1%	7,1%		
	CEE	0,0%	18,2%	26,1%	10,3%	28,6%		
	CDP	33,3%	9,1%	26,1%	27,6%	35,7%		
	Universidad	0,0%	0,0%	1,3%	0,0%	0,0%		
Situación Administrativa	Funcionario/a	33,3%	27,3%	47,8%	55,2%	42,9%	14,60	,264
	Interino/a	33,3%	63,6%	30,4%	20,7%	14,3%		
	Trabajador por cuenta ajena	33,3%	9,1%	21,7%	24,1%	35,7%		
	PAE	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	7,1%		
Nivel educativo en el que imparte clase	EI	0,0%	18,2%	8,7%	27,6%	7,1%	22,73	,536
	EP	66,7%	36,4%	47,8%	34,5%	78,6%		
	EE	0,0%	9,1%	4,3%	6,9%	7,1%		
	ESO	33,3%	27,3%	21,7%	31,0%	0,0%		
	FP	0,0%	9,1%	8,7%	0,0%	0,0%		
	EI y EP	0,0%	0,0%	4,3%	0,0%	7,1%		
	EP y ESO	0,0%	0,0%	4,3%	0,0%	0,0%		
Funciones Educativas	Dirección	0,0%	0,0%	8,7%	6,9%	7,1%	13,12	,361
	Coordinación	0,0%	18,2%	8,7%	31,0%	14,3%		
	Tutoría	66,7%	18,2%	43,5%	44,8%	35,7%		
	Docente	33,3%	63,6%	39,1%	17,2%	42,9%		
Asignaturas que imparte principalmente	Lengua Castellana y Literatura	0,0%	0,0%	4,3%	0,0%	0,0%	53,27	,159
	Matemáticas	33,3%	0,0%	0,0%	3,4%	0,0%		
	Lenguas Extranjeras	0,0%	27,3%	30,4%	17,2%	28,6%		
	Ciencias de la Naturaleza/ Física y Química	0,0%	0,0%	0,0%	6,9%	0,0%		
	Ciencias Sociales/ Geografía e Historia	0,0%	0,0%	0,0%	3,4%	0,0%		
	Educación Física	0,0%	0,0%	4,33%	0,0%	0,0%		
	Educación Artística	0,0%	9,1%	0,0%	0,0%	0,0%		
	Tecnología	0,0%	0,0%	4,3%	0,0%	0,0%		
	Destrezas Educación Especial	0,0%	9,1%	4,3%	13,8%	35,7%		
Destrezas Educación Infantil	0,0%	18,2%	0,0%	24,1%	7,1%			

Áreas Instrumentales	0,0%	18,2%	21,7%	6,9%	7,1%
Áreas Instrumentales más alguna o varias específicas	66,7%	18,2%	30,4%	24,1%	21,4%

1: Muy fácil; 2: Fácil; 3: Ni fácil ni difícil; 4: Complicado; 5: Muy complicado

Las variables personales y profesionales relacionadas con las horas implicadas que supuso trabajar desde la modalidad a distancia han mostrado significatividad los grupos estado civil ($\chi^2 = 12,05$; $p < 0,05$), pues el 75% ($n = 3$) de los docentes solteros muestran mayor porcentaje en menos horas y 14,5% ($n = 9$) en más horas trabajadas, mientras que el 83,9% ($n = 52$) de los docentes casados/as o con pareja estable han percibido más horas de trabajo; y el grupo asignaturas ($\chi^2 = 35,06$; $p < 0,05$), donde el 32,3% ($n = 20$) de los docentes que imparten las áreas instrumentales más alguna o varias específicas perciben haber trabajado más horas al igual que el 27,4% ($n = 17$) de los docentes que imparten lenguas extranjeras, mientras que aquellos docentes que perciben menos horas de trabajo son, el 50% ($n = 2$) de los maestros de infantil el 25% ($n = 1$) los maestros de educación especial y el otro 25% ($n = 1$) docente de matemáticas (ver *tabla 12*).

Tabla 12. Relación entre variables personales y profesionales y las horas implicadas al trabajar desde la modalidad online

		Horas que ha supuesto trabajar online			χ^2	<i>p</i>
		Menos horas	Las mismas horas	Más horas		
Sexo	Hombre	25,0%	7,1%	16,1%	1,05	,590
	Mujer	75,0%	92,9%	83,9%		
Estado Civil	Soltero/a	75,0%	42,9%	14,5%	12,05*	,017
	Casado/a o pareja estable	25,0%	57,1%	83,9%		
	Divorciado/a o separado/a	0,0%	0,0%	1,6%		
Centro Educativo	CEIP	50,0%	50,0%	29,0%	11,45	,117
	IES	25,0%	0,0%	24,2%		
	CEE	25,0%	21,4%	17,7%		
	CDP	0,0%	21,4%	29,0%		
	Universidad	0,0%	7,1%	0,0%		
Situación Administrativa	Funcionario/a	0,0%	50,0%	48,4%	10,85	,093
	Interino/a	100%	28,6%	24,2%		
	Trabajador por cuenta ajena	0,0%	21,4%	25,8%		
	PAE	0,0%	0,0%	1,6%		
Nivel educativo en el que imparte clase	EI	50,0%	21,4%	12,9%	10,69	,556
	EP	25,0%	57,1%	46,8%		
	EE	0,0%	7,1%	6,5%		
	ESO	25,0%	0,0%	27,4%		
	FP	0,0%	7,1%	3,2%		

	EI y EP	0,0%	7,1%	1,6%		
	EP y ESO	0,0%	0,0%	1,6%		
Funciones Educativas	Dirección	0,0%	0,0%	8,1%	6,50	,369
	Coordinación	0,0%	21,4%	19,4%		
	Tutoría	25,0%	28,6%	43,5%		
	Docente	75,0%	50,0%	29,0%		
	Lengua Castellana y Literatura	0,0%	0,0%	1,6%		
Asignaturas que imparte principalmente	Matemáticas	25,0%	0,0%	1,6%	35,06*	,038
	Lenguas Extranjeras	0,0%	14,3%	27,4%		
	Ciencias de la Naturaleza/ Física y Química	0,0%	0,0%	3,2%		
	Ciencias Sociales/ Geografía e Historia	0,0%	0,0%	1,6%		
	Educación Física	0,0%	0,0%	1,6%		
	Educación Artística	0,0%	7,1%	0,0%		
	Tecnología	0,0%	0,0%	1,6%		
	Destrezas Educación Especial	25,0%	14,3%	12,9%		
	Destrezas Educación Infantil	50,0%	21,4%	8,1%		
	Áreas Instrumentales	0,0%	35,7%	8,1%		
	Áreas Instrumentales más alguna o varias específicas	0,0%	7,1%	32,3%		

* $p < .05$

Además, se ha observado una significancia estadística entre la realización de cursos online y el centro educativo en el que trabajan los docentes de la muestra ($\chi^2 = 15,4$; $p < 0,01$), observándose un porcentaje mayor en aquellos docentes que “Sí” han tenido que realizar cursos de formación, un 47,4% ($n = 18$) los docentes de los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y un 23,7% ($n = 9$) los de Institutos de Enseñanza Secundaria (IES); mientras que un 33,3% ($n = 14$) de los docentes de los Centros de Educación Especial (CEE) y el 26,2% ($n = 11$) de los docentes de Centros Docentes Privados o Concertados (CDP) no han tenido que realizar cursos online debido a la pandemia (ver *tabla 13*).

También, se aprecia una significancia estadística respecto a la situación administrativa ($\chi^2 = 8,32$; $p < 0,05$) donde el 60,5% ($n = 23$) de los funcionarios de carrera Sí ha tenido que realizar cursos de formación sobre las TIC frente aquellos que No han tenido que realizarlos; mientras que en las demás opciones de respuesta el porcentaje es mayor en aquellos docentes que no han realizado cursos de formación sobre las TIC (ver *tabla 13*).

Respecto el grupo asignaturas se muestra otra significancia estadística ($\chi^2 = 22,72$; $p < 0,05$) en la que aquellos docentes con mayor porcentaje que Sí han realizado cursos

de formación son un 31,6% ($n = 12$) los que imparten varias asignaturas, entre ellas instrumentales, y con un 23,7% ($n = 9$) correspondientes a las destrezas propias de la etapa de Infantil (ver *tabla 13*).

Tabla 13. Relación entre variables personales y profesionales con la realización de cursos de formación sobre las TIC.

		Cursos de Formación		χ^2	p
		No	Sí		
Sexo	Hombre	19,0%	10,5%	1,14	,286
	Mujer	81,0%	89,5%		
Estado Civil	Soltero/a	31,0%	13,2%	4,51	,105
	Casado/a o pareja estable	69,0%	84,2%		
	Divorciado/a o separado/a	0,0%	2,6%		
Centro Educativo	CEIP	21,4%	47,4%	15,40**	,004
	IES	16,7%	23,7%		
	CEE	33,3%	2,6%		
	CDP	26,2%	26,3%		
	Universidad	2,4%	0,0%		
Situación Administrativa	Funcionario/a	33,8%	60,5%	8,32*	,040
	Interino/a	40,5%	15,8%		
	Trabajador por cuenta ajena	23,8%	23,7%		
Nivel educativo en el que imparte clase	PAE	2,4%	0,0%	9,73	,136
	EI	9,5%	23,7%		
	EP	57,1%	36,8%		
	EE	9,5%	2,6%		
	ESO	19,0%	26,3%		
	FP	2,4%	5,3%		
	EI y EP	0,0%	5,3%		
	EP y ESO	2,4%	0,0%		
Funciones Educativas	Dirección	4,8%	7,9%	2,89	,408
	Coordinación	14,3%	23,7%		
	Tutoría	38,1%	42,1%		
	Docente	42,9%	26,3%		
Asignaturas que imparte principalmente	Lengua Castellana y Literatura	0,0%	2,6%	22,72*	,019
	Matemáticas	4,8%	0,0%		
	Lenguas Extranjeras	31,0%	15,8%		
	Ciencias de la Naturaleza/ Física y Química	0,0%	5,3%		
	Ciencias Sociales/ Geografía e Historia	2,4%	0,0%		
	Educación Física	2,4%	0,0%		
	Educación Artística	2,4%	0,0%		
	Tecnología	0,0%	2,6%		
	Destrezas Educación Especial	21,4%	5,3%		
	Destrezas Educación Infantil	2,4%	23,7%		
Áreas Instrumentales	11,9%	13,2%			

Áreas Instrumentales más alguna o varias específicas	21,4%	31,6%
--	-------	-------

* $p < .05$; ** $p < .01$

En cuanto a la relación entre las variables personales y profesionales y la preferencia de la modalidad de trabajo, online o presencial, se pueden observar que el grupo centro educativo en el que imparte clase es estadísticamente significativo ($\chi^2 = 11,62$; $p < 0,05$), pues el 50% ($n = 4$) de los docentes de CEIP prefieren trabajar desde una modalidad online, aunque la mayoría prefieren una modalidad de trabajo presencial.

Al igual sucede con el grupo nivel educativo ($\chi^2 = 12,98$; $p < 0,05$), donde los docentes que prefieren una modalidad de trabajo presencial son el 50% ($n = 36$) pertenecientes a la etapa de Educación Primaria, el 22,2% ($n = 16$) de la etapa de ESO, aunque el 25% ($n = 2$) de éstos prefieren una modalidad online al igual que el 25% ($n = 2$) de los docentes de Educación Infantil (ver *tabla 14*).

Tabla 14. Relación entre variables personales y profesionales y la preferencia de modalidad de trabajo

		Preferencia modalidad de trabajo		χ^2	p
		Online	Presencialmente		
Sexo	Hombre	25,0%	13,9%	0,70	,404
	Mujer	75,0%	86,1%		
Estado Civil	Soltero/a	37,5%	20,8%	1,22	,543
	Casado/a o pareja estable	62,5%	77,8%		
	Divorciado/a o separado/a	0,0%	1,4%		
Centro Educativo	CEIP	50,0%	31,9%	11,62*	,020
	IES	12,5%	20,8%		
	CEE	0,0%	20,8%		
	CDP	25,0%	26,4%		
	Universidad	12,5%	0,0%		
Situación Administrativa	Funcionario/a	62,5%	44,4%	1,14	,768
	Interino/a	25,0%	29,2%		
	Trabajador por cuenta ajena	12,5%	25,0%		
	PAE	0,0%	1,4%		
Nivel educativo en el que imparte clase	EI	25,0%	15,3%	12,98*	,043
	EP	25,0%	50,0%		
	EE	0,0%	6,9%		
	ESO	25,0%	22,2%		
	FP	12,5%	2,8%		
	EI y EP	0,0%	2,8%		
	EP y ESO	12,5%	0,0%		
Funciones Educativas	Dirección	0,0%	6,9%	3,02	,389
	Coordinación	0,0%	20,8%		
	Tutoría	50,0%	38,9%		

	Docente	50,0%	33,3%		
Asignaturas que imparte principalmente	Lengua Castellana y Literatura	0,0%	1,4%	8,49	,669
	Matemáticas	12,5%	1,4%		
	Lenguas Extranjeras	37,5%	22,2%		
	Ciencias de la Naturaleza/ Física y Química	0,0%	2,8%		
	Ciencias Sociales/ Geografía e Historia	0,0%	1,4%		
	Educación Física	0,0%	1,4%		
	Educación Artística	0,0%	1,4%		
	Tecnología	0,0%	1,4%		
	Destrezas Educación Especial	0,0%	15,3%		
	Destrezas Educación Infantil	25,0%	11,1%		
	Áreas Instrumentales	0,0%	13,9%		
	Áreas Instrumentales más alguna o varias específicas	25,0%	26,4%		

* $p < .05$

Relacionando las medias del grupo Centro Educativo con las variables TIC sobre la dificultad de impartir clases online ($F = 0,64$; $p = 0,591$) y el tiempo implicado al impartir clases desde la modalidad a distancia ($F = 1,40$; $p = 0,249$), no se aprecian diferencias significativas estadísticas (ver *tabla 15*).

Tabla 15. ANOVA variables TIC y centro educativo

Variables TIC	Centro Educativo	n	Media	DT	ANOVA	
					F	Sig.
Dificultad impartir clases online	CEIP (g1)	27	2,44	1,09	0,64	,591
	IES (g2)	16	2,25	1,06		
	CEE (g3)	15	2,60	1,06		
	CDP (g4)	21	2,71	1,06		
Tiempo implicado al impartir clases en la modalidad online	CEIP (g1)	27	1,59	0,64	1,40	,249
	IES (g2)	16	1,88	0,50		
	CEE (g3)	15	1,67	0,62		
	CDP (g4)	21	1,86	0,36		

En cuanto a la comparación de medias según la situación administrativa y las variables TIC, se muestran diferencias estadísticamente significativas respecto a la dificultad de impartir clases online ($F = 3,05$; $p < 0,053$), pudiéndose ver que los docentes que son funcionarios interinos muestran menos dificultad para impartir clases online ($M = 2,04$; $DT = 1,07$) que los funcionarios de carrera ($M = 2,62$; $DT = 0,95$) y quienes trabajan por cuenta ajena en centros privados y concertados ($M = 2,74$; $DT = 1,10$) (ver *tabla 16*).

También se aprecian diferencias estadísticas significativas respecto al tiempo implicado en trabajar desde la modalidad online ($F = 3,35$; $p < 0,040$), observándose que los docentes que son funcionarios interinos han dedicado menos tiempo a impartir clases online ($M = 1,48$; $DT = 0,79$) que los funcionarios de carrera ($M = 1,81$; $DT = 0,40$) y los que trabajan por cuenta ajena ($M = 1,84$; $DT = 0,37$) (ver *tabla 16*).

Tabla 16. ANOVA variables TIC y situación administrativa

Variables TIC	Situación Administrativa	n	Media	DT	ANOVA		Diferencia de medias
					F	Sig.	
Dificultad impartir clases online	Funcionario Carrera (g1)	37	2,62	0,95	3,05	,053	g1-g2 *
	Funcionario interino (g2)	23	2,04	1,07			g2-g3 *
	Trabajador por cuenta ajena (g3)	29	2,74	1,10			g1-g3
Tiempo implicado al impartir clases en la modalidad online	Funcionario Carrera (g1)	37	1,81	0,40	3,35	,040	g1-g2 *
	Funcionario interino (g2)	23	1,48	0,79			g2-g3 *
	Trabajador por cuenta ajena (g3)	29	1,84	0,37			g1-g3

* $p < .05$

Respecto a la relación entre las medias según el nivel educativo en el que los docentes imparten clase y las variables TIC sobre la dificultad de impartir clases online ($F = 0,85$; $p = 516$) y tiempo implicado al trabajar desde la modalidad online ($F = 1,00$; $p = 424$), no se observan diferencias estadísticas significativas (ver *tabla 17*).

Tabla 17. ANOVA variables TIC y nivel educativo en el que imparten clase

Variables TIC	Nivel Educativo	n	Media	DT	ANOVA	
					F	Sig.
Dificultad impartir clases online	EI (g1)	13	2,62	0,87	0,85	,516
	EP (g2)	38	2,63	1,17		
	EE (g3)	5	2,60	1,14		
	ESO (g4)	18	2,22	0,94		
	FP (g5)	3	1,67	0,58		
	EI y EP (g6)	2	3,00	1,41		
Tiempo implicado al impartir clases en la modalidad online	EI (g1)	13	1,46	0,78	1,00	,424
	EP (g2)	38	1,74	0,50		
	EE (g3)	5	1,80	0,45		
	ESO (g4)	18	1,89	0,47		
	FP (g5)	3	1,67	0,58		
	EI y EP (g6)	2	1,50	0,71		

Al igual sucede al comparar las medias según las funciones que desempeñan los docentes con la dificultad de impartir clases online ($F = 0,77$; $p = 0,516$) o con el tiempo

implicado en impartir clases desde la modalidad a distancia ($F = 1,95$; $p = 0,129$), no muestran diferencias significativas (ver *tabla 18*).

Tabla 18. ANOVA variables TIC y funciones educativas de los docentes

Variables TIC	Funciones Docentes	n	Media	DT	ANOVA	
					F	Sig.
Dificultad impartir clases online	Dirección (g1)	5	2,80	0,84	0,77	,516
	Coordinación (g2)	15	2,73	0,88		
	Tutoría (g3)	32	2,53	1,05		
	Docente (g4)	28	2,29	1,18		
Tiempo implicado al impartir clases en la modalidad online	Dirección (g1)	5	2,00	0,00	1,95	,129
	Coordinación (g2)	15	1,80	0,41		
	Tutoría (g3)	32	1,81	0,47		
	Docente (g4)	28	1,54	0,69		

5.2. Resultados de analizar variables personales y profesionales de los docentes y las variables de Burnout.

Analizando las variables personales (edad y número de hijos) y las variables profesionales (números de alumnos/as y años de antigüedad docente), con las escalas de Burnout (Cansancio Emocional, Despersonalización y Realización personal), se puede observar una correlación negativa entre edad y despersonalización ($r = -0,32$; $p < 0,01$), también entre antigüedad y despersonalización ($r = -0,31$; $p < 0,01$) y entre las variables edad y realización personal se observa otra correlación negativa ($r = -0,24$; $p < 0,05$) (ver *tabla 19*).

Tabla 19. Matriz de correlación entre Burnout y variables sociodemográficas y profesionales

	Cansancio Emocional	Despersonalización	Realización Personal
Edad	,03	-,32**	-,24*
Nº de hijos	,00	-,17	-,21
Nº alumnos	-,00	-,14	-,01
Antigüedad	-,00	-,31**	-,17

* $p < .05$; ** $p < .01$

Con relación a la variable personal sexo y las escalas de Burnout no existen diferencias estadísticamente significativas (ver *tabla 20*).

Tabla 20. Burnout. Descriptivos y prueba t según el sexo

Escala Burnout (MBI)	Sexo						t	p
	Hombre			Mujer				
	N	Media	DT	N	Media	DT		

Cansancio Emocional	12	15,25	11,70	68	19,01	11,05	-1,08	,284
Despersonalización	12	4,17	3,10	68	3,24	3,69	0,82	,412
Realización Personal	12	34,08	13,08	68	37,0	10,87	-0,83	,408

Para analizar la relación entre las escalas de Burnout y la variable personal estado civil, se han definido los grupos soltero/a y casado/a o con pareja estable para esta segunda variable, pues solo había una respuesta para el nivel divorciado/a o separado/a, sin poder considerarse grupo. Una vez definidas las variables se muestra una diferencia estadísticamente significativa entre estado civil y la escala de Cansancio Emocional de Burnout ($t = -0,20$; $p = 0,031$), teniendo una puntuación mayor de cansancio emocional los docentes casados/as o con pareja estable ($M = 19,75$; $DT = 11,24$) que los docentes solteros/as ($M = 13,33$; $DT = 9,45$) (ver *tabla 21*).

Tabla 21. Burnout. Descriptivos y prueba t según el Estado Civil

Escala Burnout (MBI)	Estado Civil						t	p
	Soltero/a			Casado/a o con pareja estable				
	N	Media	DT	N	Media	DT		
Cansancio Emocional	18	13,33	9,45	61	19,75	11,24	-2,20*	,031
Despersonalización	18	3,78	2,67	61	3,10	3,66	0,73	,467
Realización Personal	18	37,00	12,07	61	36,39	11,10	0,20	,842

* $p < .05$

Comparando la media de las escalas de Burnout con los centros educativos donde los docentes de la muestra imparten clase, se aprecia una diferencia significativa entre Realización Personal y los cuatro centros educativos ($F = 3,90$; $p < 0,05$), observándose que los docentes que trabajan en Centros de Educación Especial (CEE) ($M = 40,6$; $DT = 8,62$) y los que trabajan en Centros Docentes Privados/Concertados (CDP) ($M = 39,14$; $DT = 6,45$) muestran mayor Realización Personal, al igual que los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) ($M = 36,7$; $DT = 11,29$), que aquellos docentes que trabajan en Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) ($M = 28,88$; $DT = 14,94$), (ver *tabla 22*).

Tabla 22. ANOVA Escalas de Burnout y Centros Educativos

Escala Burnout	Centro Educativo	N	Media	DT	ANOVA		Diferencia de medias	
					F	Sig.	g1-g2	g2-g3
Cansancio Emocional	CEIP (g1)	27	20,74	13,52	1,27	,290	g1-g2	g2-g3
	IES (g2)	16	14,56	8,63				
	CEE (g3)	15	16,47	9,60				
	CDP (g4)	21	19,71	10,44				
Despersonalización	CEIP (g1)	27	3,81	4,37	0,98	,405	g1-g2	g2-g3
	IES (g2)	16	2,06	2,69				
	CEE (g3)	15	3,40	2,20				

Realización Personal	CDP (g4)	21	3,90	3,92			g2-g4	g1-g4
	CEIP (g1)	27	36,70	11,29			g1-g2 *	g2-g3 **
	IES (g2)	16	28,88	14,94			g3-g4	g1-g3
	CEE (g3)	15	40,60	8,62	3,90	,012	g2-g4 **	g1-g4
	CDP (g4)	21	39,14	6,45				

* $p < .05$; ** $p < .01$

En cuanto a la comparación de las medias de las escalas de Burnout junto con la situación administrativa de los docentes de la muestra, se observan diferencias significativas entre la escala de Despersonalización de Burnout y los tres grupos ($F = 6,65$; $p = 0,002$), de modo que los funcionarios interinos presentan mayor Despersonalización ($M = 5,13$; $DT = 3,39$) que los funcionarios de carrera ($M = 1,97$; $DT = 2,98$) y que éstos a su vez también muestran menos Despersonalización que los docentes que trabajan por cuenta ajena en centros privados o concertados ($M = 4,05$; $DT = 4,08$) (ver *tabla 23*).

También se aprecian diferencias estadísticas significativas respecto a la escala de Burnout de Realización Personal con las distintas situaciones administrativas ($F = 3,69$; $p = 0,03$), en los que se puede observar que los funcionarios de carrera muestran menos Realización Personal ($M = 33$; $DT = 13,18$) que los funcionarios interinos ($M = 39,65$; $DT = 9,50$) y que aquellos docentes que trabajan por cuenta ajena en centros de enseñanza privada o concertada ($M = 39,68$; $DT = 6,52$) (ver *tabla 23*).

Tabla 23. ANOVA Escalas de Burnout y Situación Administrativa

Escala Burnout	Situación Administrativa	N	Media	DT	ANOVA		Diferencia de medias
					F	Sig.	
Cansancio Emocional	Funcionario Carrera (g1)	37	19,35	10,30	0,18	,838	g1-g2
	Funcionario interino (g2)	23	17,65	13,78			g2-g3
	Trabajador por cuenta ajena (g3)	29	18,16	9,71			g1-g3
Despersonalización	Funcionario Carrera (g1)	37	1,97	2,98	6,65	,002	g1-g2 ***
	Funcionario interino (g2)	23	5,13	3,39			g2-g3
	Trabajador por cuenta ajena (g3)	29	4,05	4,08			g1-g3 *
Realización Personal	Funcionario Carrera (g1)	37	33,00	13,18	3,69	,030	g1-g2 *
	Funcionario interino (g2)	23	39,65	9,50			g2-g3
	Trabajador por cuenta ajena (g3)	29	39,68	6,52			g1-g3 *

* $p < .05$; *** $p < .001$

Respecto a la media entre las escalas de Burnout y el nivel educativo en el que imparten clase los docentes de la muestra no hay diferencias estadísticas significativas (ver *tabla 24*).

Tabla 24. ANOVA Escalas de Burnout y Nivel Educativo en el que imparte clase

Escala Burnout	Nivel Educativo	N	Media	DT	ANOVA	
					F	Sig.
Cansancio Emocional	EI (g1)	13	17,08	11,78	0,57	,723
	EP (g2)	38	19,74	11,68		
	EE (g3)	5	21,00	7,31		
	ESO (g4)	18	16,78	10,93		
	FP (g5)	3	11,33	10,07		
	EI y EP (g6)	2	14,00	5,66		
Despersonalización	EI (g1)	13	3,85	3,31	1,00	,426
	EP (g2)	38	4,00	4,18		
	EE (g3)	5	3,40	3,78		
	ESO (g4)	18	2,33	2,66		
	FP (g5)	3	1,00	0,00		
	EI y EP (g6)	2	1,00	1,41		
Realización Personal	EI (g1)	13	38,62	9,33	1,25	,296
	EP (g2)	38	37,18	10,23		
	EE (g3)	5	41,80	3,90		
	ESO (g4)	18	31,50	15,44		
	FP (g5)	3	36,67	5,86		
	EI y EP (g6)	2	44,00	1,41		

Comparando la media entre las escalas de Burnout y la función educativa de los docentes, no se muestran diferencias significativas (ver *tabla 25*).

Tabla 25. ANOVA Escalas de Burnout y Funciones Docentes

Escala Burnout	Funciones Docentes	N	Media	DT	ANOVA	
					F	Sig.
Cansancio Emocional	Dirección (g1)	5	14,20	1,10	1,20	,314
	Coordinación (g2)	15	18,27	12,76		
	Tutoría (g3)	32	21,09	11,59		
	Docente (g4)	28	16,29	10,43		
Despersonalización	Dirección (g1)	5	3,40	3,97	1,35	,265
	Coordinación (g2)	15	3,53	4,02		
	Tutoría (g3)	32	2,47	3,34		
	Docente (g4)	28	4,32	3,54		
Realización Personal	Dirección (g1)	5	42,60	4,88	1,15	,335
	Coordinación (g2)	15	32,73	12,53		
	Tutoría (g3)	32	36,56	11,93		
	Docente (g4)	28	37,54	10,09		

Por otro lado, relacionando la escala agrupada de Cansancio Emocional de Burnout con las variables personales, existe una significancia estadística con la variable asignaturas principalmente impartidas ($\chi^2 = 44,69$; $p = 0,003$) en la cual se revela un porcentaje de un 50% ($n = 1$) con riesgo alto de cansancio emocional en aquellos docentes que imparten educación artística y el mismo porcentaje a aquellos que imparten un gran número de asignaturas, entre ellas las instrumentales y alguna o varias asignaturas específicas y estos últimos docentes muestran también un 37,5% ($n = 3$) de riesgo medio de presentar cansancio emocional; revelan un 25% ($n = 2$) de riesgo medio de cansancio emocional los docentes que imparten en la etapa de educación infantil al igual que aquellos que imparten lenguas extranjeras (Inglés y/o Francés) y un 12,5% ($n = 1$) aquellos docentes que imparten solo áreas instrumentales; por último, presentan un bajo riesgo de cansancio emocional con un 24,3% ($n = 17$) los docentes que imparten lenguas extranjeras (Inglés y/o Francés) al igual que aquellos docentes que imparten asignaturas instrumentales y alguna o varias específicas, un 15,7% ($n = 11$) los docentes que trabajan las destrezas propias de Educación Especial, un 12,9% ($n = 9$) aquellos que imparten únicamente áreas instrumentales y un 11,4% ($n = 8$) aquellos que imparten las destrezas propias de Educación Infantil. Los docentes que imparten las demás asignaturas presentan un porcentaje inferior de riesgo bajo de cansancio emocional (ver *tabla 26*).

Tabla 26. Relación entre variables personales y agrupación de la escala Cansancio Emocional de Burnout

		Agrupación Cansancio Emocional			χ^2	<i>p</i>
		Bajo	Medio	Alto		
Sexo	Hombre	17,1%	0,0%	0,0%	2,02	,365
	Mujer	82,9%	100%	100%		
Estado Civil	Soltero/a	25,7%	0,0%	0,0%	3,56	,469
	Casado/a o pareja estable	72,9%	100%	100%		
	Divorciado/a o separado/a	1,4%	0,0%	0,0%		
Centro Educativo	CEIP	30,0%	62,5%	50%	8,35	,400
	IES	22,9%	0,0%	0,0%		
	CEE	20,0%	0,0%	50,0%		
	CDP	25,7%	37,5%	0,0%		
	Universidad	1,4%	0,0%	0,0%		
Situación Administrativa	Funcionario de carrera	45,7%	62,5%	0,0%	6,18	,404
	Funcionario interino	27,1%	25,0%	100%		
	Trabajador por cuenta ajena	25,7%	12,5%	0,0%		
	PAE (Programas Apoyo Educativo)	1,4%	0,0%	0,0%		
Nivel educativo en el que imparte clase	EI	15,7%	25,0%	0,0%	12,95	,373
	EP	47,1%	37,5%	100%		
	EE	7,1%	0,0%	0,0%		

	ESO	22,9%	25,0%	0,0%		
	FP	4,3%	0,0%	0,0%		
	EI y EP	2,9%	0,0%	0,0%		
	EP y ESO	0,0%	12,5%	0,0%		
Funciones Docentes	Dirección	7,1%	0,0%	0,0%	4,15	,656
	Coordinación	18,6%	12,5%	50,0%		
	Tutoría	37,1%	62,5%	50,0%		
	Docente	37,1%	25,0%	0,0%		
Asignaturas	Lengua Castellana y Literatura	1,4%	0,0%	0,0%	44,69**	,003
	Matemáticas	2,9%	0,0%	0,0%		
	Lenguas Extranjeras	24,3%	25,0%	0,0%		
	Ciencias de la Naturaleza/ Física y Química	2,9%	0,0%	0,0%		
	Ciencias Sociales/ Geografía e Historia	1,4%	0,0%	0,0%		
	Educación Física	1,4%	0,0%	0,0%		
	Educación Artística	0,0%	0,0%	50,0%		
	Tecnología	1,4%	0,0%	0,0%		
	Destrezas Educación Especial	15,7%	0,0%	0,0%		
	Destrezas Educación Infantil	11,4%	25,0%	0,0%		
	Áreas Instrumentales	12,9%	12,5%	0,0%		
	Áreas Instrumentales más alguna o varias específicas	24,3%	37,5%	50,0%		

** $p < .01$

Al comparar la escala agrupada Despersonalización de Burnout según su riesgo (bajo, medio y alto) y las variables personales, se observa una significancia estadística respecto al estado civil ($\chi^2 = 10,96$; $p = 0,027$) con un porcentaje de 71,4% ($n = 5$) de riesgo alto, 71,4% ($n = 10$) de riesgo medio y un 78% ($n = 46$) de riesgo bajo de despersonalización en los docentes casados o con pareja estable; el docente divorciado o separado presenta un 14,3% ($n = 1$) de riesgo alto de despersonalización; y en cuanto a los docentes solteros, muestran un riesgo alto de despersonalización un 14,3% ($n = 1$), un riesgo medio el 28,6% ($n = 4$) y un riesgo bajo el 22% ($n = 13$). Aunque en su gran mayoría muestran un bajo porcentaje de riesgo en despersonalización se puede comprobar que los que presentan un riesgo más alto son aquellos cuyo estado civil es casado o con pareja estable (ver *tabla 27*).

Además, se observa una significancia estadística aún mayor entre la agrupación de la escala Despersonalización y la situación administrativa ($\chi^2 = 20,84$; $p = 0,002$), manifestando un porcentaje del 57,1% ($n = 4$) de riesgo alto de despersonalización, un 7,1% ($n = 1$) de riesgo medio y un 23,7% ($n = 14$) de riesgo bajo aquellos docentes que

trabajan por cuenta ajena, principalmente en centros privados y concertados; un 28,6% ($n = 2$) de los docentes funcionarios interinos muestran un riesgo alto de despersonalización, un 71,4% ($n = 10$) un riesgo medio y un 18,6% ($n = 11$) un riesgo bajo; y el 14,3% ($n = 1$) de los funcionarios de carrera presenta un riesgo alto de despersonalización, el 21,4% ($n = 3$) un riesgo medio y el 55,9% ($n = 33$) presentan un riesgo bajo de despersonalización. En este caso se puede comprobar que los que presentan mayor porcentaje de riesgo alto de despersonalización son aquellos que trabajan por cuenta ajena en centros privados o concertados, los que presentan un riesgo medio son los funcionarios interinos y, por último, los que presentan mayor porcentaje en un riesgo bajo de despersonalización son los funcionarios de carrera (ver *tabla 27*).

Tabla 27. Relación entre variables personales con agrupación de la escala de Despersonalización de Burnout

		Agrupación Despersonalización			χ^2	P
		Bajo	Medio	Alto		
Sexo	Hombre	15,3%	14,3%	14,3%	0,01	,994
	Mujer	84,7%	85,7%	85,7%		
Estado Civil	Soltero/a	22,0%	28,6%	14,3%	10,96*	,027
	Casado/a o con Pareja estable	78,0%	71,4%	71,4%		
	Divorciado/a Separado/a	0,0%	0,0%	14,3%		
Centro Educativo	CEIP	30,5%	50,0%	28,6%	11,44	,178
	IES	23,7%	7,1%	14,3%		
	CEE	16,9%	35,7%	0,0%		
	CDP	27,1%	7,1%	57,1%		
	Universidad	1,7%	0,0%	0,0%		
Situación Administrativa	Funcionario de carrera	55,9%	21,4%	14,3%	20,84**	,002
	Funcionario Interino	18,6%	71,4%	28,6%		
	Trabajador por cuenta ajena	23,7%	7,1%	57,1%		
	PAE	1,7%	0,0%	0,0%		
Nivel Educativo en el que imparte clase	EI	11,9%	42,9%	0,0%	15,15	,233
	EP	44,1%	42,9%	85,7%		
	EE	6,8%	7,1%	0,0%		
	ESO	27,1%	7,1%	14,3%		
	FP	5,1%	0,0%	0,0%		
	EI y EP	3,4%	0,0%	0,0%		
	EP y ESO	1,7%	0,0%	0,0%		
Funciones Docentes	Dirección	5,1%	14,3%	0,0%	10,63	,100
	Coordinación	20,3%	7,1%	28,6%		
	Tutoría	47,5%	21,4%	14,3%		
	Docente	27,1%	57,1%	57,1%		

Asignaturas	Lengua Castellana y Literatura	1,7%	0,0%	0,0%	27,30	,200
	Matemáticas	1,7%	7,1%	0,0%		
	Lenguas Extranjeras	27,1%	0,0%	42,9%		
	Ciencias de la Naturaleza/ Física y Química	3,4%	0,0%	0,0%		
	Ciencias Sociales/ Geografía e Historia	1,7%	0,0%	0,0%		
	Educación Física	0,0%	7,1%	0,0%		
	Educación Artística	0,0%	7,1%	0,0%		
	Tecnología	1,7%	0,0%	0,0%		
	Destrezas Educación Especial	13,6%	21,4%	0,0%		
	Destrezas Educación Infantil	10,2%	28,6%	0,0%		
	Áreas Instrumentales	13,6%	14,3%	0,0%		
	Áreas Instrumentales más alguna o varias específicas	25,4%	14,3%	57,1%		

* $p < .05$; ** $p < .01$

Por último, no se ha encontrado ninguna significación estadística entre las variables personales y la agrupación de la escala Realización Personal de Burnout (ver *tabla 28*).

Tabla 28. Relación entre variables personales con agrupación de la escala de Realización Personal de Burnout

		Agrupación Realización Personal			χ^2	<i>p</i>
		Bajo	Medio	Alto		
Sexo	Hombre	15,8%	22,2%	11,6%	1,13	,569
	Mujer	84,2%	77,8%	88,4%		
Estado Civil	Soltero/a	26,3%	11,1%	25,6%	4,94	,293
	Casado/a Pareja	73,7%	83,3%	74,4%		
	Divorciado/a Separado/a	0,0%	5,6%	0,0%		
Centro Educativo	CEIP	36,8%	27,8%	34,9%	11,58	,171
	IES	42,1%	11,1%	14,0%		
	CEE	5,3%	22,2%	23,3%		
	CDP	15,8%	38,9%	25,6%		
	Universidad	0,0%	0,0%	2,3%		
Situación Administrativa	Funcionario de carrera	73,7%	33,3%	39,5%	11,44	,076
	Funcionario Interino	15,8%	27,8%	34,9%		
	Trabajador por cuenta ajena	10,5%	33,3%	25,6%		
Nivel Educativo en el que imparte clase	PAE	0,0%	5,6%	0,0%	14,10	,294
	EI	10,5%	22,2%	16,3%		
	EP	42,1%	50,0%	48,8%		
	EE	0,0%	11,1%	7,0%		

	ESO	42,1%	5,6%	20,9%		
	FP	5,3%	5,6%	2,3%		
	EI y EP	0,0%	0,0%	4,7%		
	EP y ESO	0,0%	5,6%	0,0%		
Funciones Docentes	Dirección	0,0%	5,6%	9,3%	7,53	,275
	Coordinación	26,3%	33,3%	9,3%		
	Tutoría	42,1%	27,8%	44,2%		
	Docente	31,6%	33,3%	37,2%		
Asignaturas	Lengua Castellana y Literatura	0,0%	0,0%	2,3%	27,01	,211
	Matemáticas	5,3%	0,0%	2,3%		
	Lenguas Extranjeras	47,4%	27,8%	11,6%		
	Ciencias de la Naturaleza/ Física y Química	0,0%	0,0%	4,7%		
	Ciencias Sociales/ Geografía e Historia	0,0%	0,0%	2,3%		
	Educación Física	0,0%	0,0%	2,3%		
	Educación Artística	0,0%	5,6%	0,0%		
	Tecnología	0,0%	5,6%	0,0%		
	Destrezas Educación Especial	5,3%	16,7%	16,3%		
	Destrezas Educación Infantil	10,5%	22,2%	9,3%		
	Áreas Instrumentales	15,8%	0,0%	16,3%		
	Áreas Instrumentales más alguna o varias específicas	15,8%	22,2%	32,6%		

5.3. Resultados de analizar las variables obtenidas relacionadas con las TICs y las variables de Burnout.

En primer lugar, se han relacionado las variables TIC y las escalas de Burnout y se ha obtenido una correlación positiva entre el número de horas que ha supuesto para los docentes de la muestra trabajar online respecto a la modalidad presencial y la escala de Cansancio Emocional de Burnout ($r = 0,35$; $p < 0,01$). Respecto a la variable dificultad para impartir clases online durante la pandemia, no existe correlación con las escalas de Burnout (ver *tabla 29*).

Tabla 29. Matriz de correlación entre variables TIC y escalas de Burnout

	Dificultad impartir clases online	Tiempo que ha supuesto trabajar online
Cansancio Emocional	0,118	0,350**
Despersonalización	0,067	0,14
Realización Personal	-0,08	-0,003

** $p < .01$

Comparando las variables TIC con la agrupación de la escala Cansancio Emocional de Burnout, se muestra que los cursos realizados son estadísticamente significativos en relación con el grupo CE ($\chi^2 = 8,67$; $p = 0,034$), de modo que aquellos docentes que han realizado cursos de formación de Moodle o herramientas de Google presentan un riesgo bajo de CE, aunque el 50% ($n = 3$) de los docentes que han realizado cursos sobre las herramientas de Google y/o Moodle presentan un riesgo medio de CE y no se observan datos de tener un alto riesgo de CE en aquellos docentes que han realizado cursos de formación sobre las TIC (ver *tabla 30*).

Además, se ha obtenido que la preferencia de trabajar ante la situación de pandemia de forma online o presencial es estadísticamente significativa respecto al CE ($\chi^2 = 15,87$; $p < 0,001$), siendo el 100% ($n = 2$) de los docentes que prefieren trabajar presencialmente a trabajar online ante la situación de pandemia presentan un riesgo alto de CE (ver *tabla 30*).

Tabla 30. Relación entre variables TIC y agrupación de la escala Cansancio Emocional de Burnout

		Agrupación Cansancio Emocional			χ^2	<i>p</i>
		Bajo	Medio	Alto		
Uso de las TIC durante la pandemia	No	1,4%	0,0%	0,0%	0,14	,930
	Sí	98,6%	100%	100%		
Uso de las TIC antes de la pandemia	No	31,3%	12,5%	100%	5,71	,058
	Sí	68,6%	87,5%	0,0%		
Dificultad impartir clases online	Muy fácil	4,3%	0,0%	0,0%	9,15	,330
	Fácil	14,3%	0,0%	50,0%		
	Ni fácil ni difícil	27,1%	50,0%	0,0%		
	Complicado	35,7%	50,0%	0,0%		
	Muy complicado	18,6%	0,0%	50,0%		
Tiempo que ha supuesto impartir clases online	Menos horas	5,7%	0,0%	0,0%	3,97	,410
	Las mismas horas	18,6%	0,0%	50,0%		
	Más horas	75,7%	100%	50,0%		
Realización cursos TIC	No	54,3%	25,0%	100%	4,33	,115
	Sí	45,7%	75,0%	0,0%		
Cursos	Formación herramientas Google	37,5%	50,0%		8,67*	,034
	Moodle	40,6%	0,0%			
	Ambos (Moodle y Google)	9,4%	50,0%			
	Otros	12,5%	0,0%			
Preferencia de trabajo ante la situación de pandemia	Online	50,0%	50,0%	0,0%	15,87***	,000
	Presencialmente	94,3%	50,0%	100%		

* $p < .05$; *** $p < .001$

La relación entre las variables TIC y la escala de Despersonalización de Burnout ha mostrado una relación estadísticamente significativa respecto al tiempo que ha supuesto impartir clases online ($\chi^2 = 21,68$; $p < 0,001$), de modo que para el 100% ($n = 7$) de los docentes que han afirmado trabajar más horas online presentan un riesgo alto de Despersonalización, un 57,1% ($n = 8$) un riesgo medio y un 79,7% ($n = 47$) un riesgo alto de despersonalización; el 20,3% ($n = 12$) que afirma haber trabajado las mismas horas presentan un riesgo bajo de despersonalización y un 14,3% ($n = 2$) un riesgo medio; y por último el 28,6% ($n = 4$) que afirma haber trabajado menos horas durante la pandemia presenta un riesgo medio de despersonalización (ver *tabla 31*).

Tabla 31. Relación entre variables TIC y agrupación de la escala Despersonalización de Burnout

		Agrupación Despersonalización			χ^2	<i>p</i>
		Bajo	Medio	Alto		
Uso de las TIC durante la pandemia	No	0,0%	7,1%	0,0%	4,77	,092
	Sí	100%	92,9%	100%		
Uso de las TIC antes de la pandemia	No	30,5%	35,7%	28,6%	0,17	,919
	Sí	69,5%	64,3%	71,4%		
Dificultad impartir clases online	Muy fácil	3,4%	7,1%	0,0%	12,76	,120
	Fácil	11,9%	21,4%	14,3%		
	Ni fácil ni difícil	32,2%	28,6%	0,0%		
	Complicado	35,6%	42,9%	28,6%		
	Muy complicado	16,9%	0,0%	57,1%		
Tiempo que ha supuesto impartir clases online	Menos horas	0,0%	28,6%	0,0%	21,68***	,000
	Las mismas horas	20,3%	14,3%	0,0%		
	Más horas	79,7%	57,1%	100%		
Realización cursos TIC	No	52,5%	50,0%	57,1%	0,10	,953
	Sí	47,5%	50,0%	42,9%		
Cursos	Formación herramientas Google	37,9%	57,1%	0,0%	7,25	,299
	Moodle	37,9%	14,3%	50,0%		
	Ambos (Moodle y Google)	13,8%	28,6%	0,0%		
	Otros	10,3%	0,0%	50,0%		
Preferencia de trabajo ante la situación de pandemia	Online	8,5%	21,4%	0,0%	2,96	,227
	Presencialmente	91,5%	78,6%	100%		

*** $p < .001$

En cuanto a la relación entre las variables TIC y la escala de Realización Personal de Burnout no ha revelado ninguna significancia estadística (ver *tabla 32*).

Tabla 32. Relación entre variables TIC y agrupación de la escala Realización Personal de Burnout

		Agrupación Realización Personal			χ^2	p
		Bajo	Medio	Alto		
Uso de las TIC durante la pandemia	No	0,0%	0,0%	2,3%	0,87	,647
	Sí	100%	100%	97,7%		
Uso de las TIC antes de la pandemia	No	36,8%	33,3%	27,9%	0,54	,765
	Sí	63,2%	66,7%	72,1%		
Dificultad impartir clases online	Muy fácil	5,3%	0,0%	4,7%	6,06	,641
	Fácil	15,8%	5,6%	16,3%		
	Ni fácil ni difícil	26,3%	22,2%	32,6%		
	Complicado	36,8%	38,9%	34,9%		
	Muy complicado	15,8%	33,3%	11,6%		
Tiempo que ha supuesto impartir clases online	Menos horas	5,3%	0,0%	7,0%	4,50	,342
	Las mismas horas	26,3%	5,6%	18,6%		
	Más horas	68,4%	94,4%	74,4%		
Realización cursos TIC	No	42,1%	61,1%	53,5%	1,38	,503
	Sí	57,9%	38,9%	46,5%		
Cursos	Formación herramientas Google	27,3%	42,9%	45,0%	5,66	,463
	Moodle	54,5%	14,3%	30,0%		
	Ambos (Moodle y Google)	18,2%	28,6%	10,0%		
	Otros	0,0%	14,3%	15,0%		
Preferencia de trabajo ante la situación de pandemia	Online	10,5%	22,2%	4,7%	4,36	,113
	Presencialmente	89,5%	77,8%	95,3%		

Analizando la variable sobre el uso de las TIC antes de la pandemia en relación con las escalas de Burnout no se aprecian diferencias estadísticamente significativas (ver *tabla 33*), al igual que con la variable sobre la realización de cursos online (ver *tabla 34*).

Tabla 33. Burnout. Descriptivos y prueba t según el uso de las TIC antes de la pandemia

Escala Burnout (MBI)	Uso de las TIC antes de la pandemia						t	p
	No			Sí				
	N	Media	DT	N	Media	DT		
Cansancio Emocional	25	17,00	12,27	55	19,11	10,66	-0,78	,437
Despersonalización	25	3,12	3,95	55	3,49	3,46	-0,42	,672
Realización Personal	25	34,64	13,79	55	37,44	9,80	-0,91	,367

Tabla 34. Burnout. Descriptivos y prueba t según la realización de cursos de formación sobre las TIC

Escala Burnout (MBI)	Realización cursos formación TIC						t	p
	No			Sí				
	N	Media	DT	N	Media	DT		

Cansancio Emocional	42	18,79	11,58	38	18,08	10,81	0,28	,779
Despersonalización	42	3,62	3,33	38	3,11	3,90	0,63	,527
Realización Personal	42	37,40	10,21	38	35,63	12,25	0,71	,482

En cuanto a la relación sobre la preferencia de trabajar online o presencialmente ante la situación de pandemia con las escalas de Burnout, se aprecia una diferencia estadística significativa con la escala Cansancio Emocional ($t = 2,84$; $p < 0,01$) siendo mayor la media de Cansancio Emocional en aquellos docentes que prefieren la modalidad de trabajo online ($M = 28,63$; $DT = 12,99$) a los que la prefieren presencial ($M = 17,32$; $DT = 10,43$) (ver *tabla 35*).

Tabla 35. Burnout. Descriptivos y prueba t según la preferencia de modalidad de trabajo ante la pandemia

Escala Burnout (MBI)	Preferencia modalidad de trabajo						t	p
	Online			Presencialmente				
	N	Media	DT	N	Media	DT		
Cansancio Emocional	8	28,63	12,99	72	17,32	10,43	2,84**	,006
Despersonalización	8	4,75	3,28	72	3,22	3,62	1,14	,258
Realización Personal	8	33,38	9,71	72	36,92	11,34	-0,85	,399

** $p < .01$

Analizando las respuestas ante la dificultad de impartir clases online durante la pandemia respecto a las escalas de Burnout no se aprecian diferencias significativas (ver *tabla 36*).

Tabla 36. ANOVA escalas de Burnout y dificultad de partir clases online durante la pandemia

Escala Burnout	Dificultad clases online	N	Media	DT	ANOVA	
					F	Sig.
Cansancio Emocional	Muy fácil (g1)	3	12,00	11,14	0,54	,706
	Fácil (g2)	11	15,36	13,19		
	Ni fácil ni difícil (g3)	23	19,57	10,33		
	Complicado (g4)	29	19,07	10,97		
	Muy complicado (g5)	14	19,14	11,93		
Despersonalización	Muy fácil (g1)	3	2,33	3,21	0,57	,686
	Fácil (g2)	11	4,00	3,16		
	Ni fácil ni difícil (g3)	23	2,52	2,50		
	Complicado (g4)	29	3,76	3,74		
	Muy complicado (g5)	14	3,71	5,15		
Realización Personal	Muy fácil (g1)	3	34,67	18,15	0,27	,896
	Fácil (g2)	11	39,00	11,62		
	Ni fácil ni difícil (g3)	23	37,52	10,12		
	Complicado (g4)	29	35,62	11,76		
	Muy complicado (g5)	14	35,43	11,13		

Por otro lado, comparando las medias sobre la variable tiempo que suponía impartir clases online, se muestran diferencias significativas respecto a la escala de Cansancio Emocional ($F = 5,40$; $p < 0,01$), pues se puede observar que para aquellos docentes que trabajar a distancia suponía trabajar más horas presentan más Cansancio Emocional ($M = 20,35$; $DT = 10,75$) que para aquellos docentes a los que les suponía trabajar las mismas horas ($M = 13,71$; $DT = 10,85$) o a los que les resultaba trabajar menos horas ($M = 5,5$; $DT = 3,79$). Respecto a la escala de Despersonalización se puede observar una diferencia entre los dos primeros grupos, en los que aquellos docentes que les ha supuesto trabajar las mismas horas online muestran más Despersonalización ($M = 6,0$; $DT = 0,00$) que aquellos docentes que percibieron las mismas horas de trabajo ($M = 1,71$; $DT = 2,20$), pero no llega a ser significativa ($F = 2,77$; $p = 0,69$) (ver *tabla 37*).

Tabla 37. ANOVA escalas de Burnout y tiempo implicado al impartir clases online

Escala Burnout	Tiempo implicado trabajar online	N	Media	DT	ANOVA		Diferencia de medias
					F	Sig.	
Cansancio Emocional	Menos horas (g1)	4	5,50	3,79	5,40	,006	g1-g2
	Las mismas horas (g2)	14	13,71	10,85			g2-g3 *
	Más horas (g3)	62	20,35	10,75			g1-g3 **
Despersonalización	Menos horas (g1)	4	6,00	0,00	2,77	,069	g1-g2 *
	Las mismas horas (g2)	14	1,71	2,20			g2-g3
	Más horas (g3)	62	3,58	3,83			g1-g3
Realización Personal	Menos horas (g1)	4	38,50	16,36	0,11	,892	g1-g2
	Las mismas horas (g2)	14	35,57	11,33			g2-g3
	Más horas (g3)	62	36,66	11,00			g1-g3

* $p < .05$; ** $p < .01$

Por último, al comparar las medias entre los cursos realizados de formación TIC y las escalas de Burnout se aprecia una diferencia significativa respecto a la escala de Cansancio Emocional ($F = 3,26$; $p < 0,05$), mostrando mayor Cansancio Emocional aquellos docentes que realizaron cursos de herramientas de Google y cursos de Moodle ($M = 24,17$; $DT = 16,12$) u otros cursos ($M = 26$; $DT = 5,94$), que aquellos que sólo realizaron cursos de Moodle ($M = 12$; $DT = 3,16$) (ver *tabla 38*).

Tabla 38. ANOVA Escalas de Burnout y realización de cursos de formación sobre las TIC

Escala Burnout	Cursos de formación TIC	N	Media	DT	ANOVA		Diferencia de medias	
					F	Sig.		
Cansancio Emocional	Google (g1)	15	18,73	11,38	3,26	,033	g1-g2	g2-g3 *
	Moodle (g2)	13	12,00	3,16			g3-g4	g1-g3
	Ambos (g3)	6	24,17	16,12			g2-g4 *	g1-g4
	Otros (g4)	4	26,00	5,94				

Despersonalización	Google (g1)	15	2,60	3,02	0,22	,881	g1-g2	g2-g3
	Moodle (g2)	13	2,38	3,48				
	Ambos (g3)	6	3,50	4,28				
	Otros (g4)	4	3,75	6,24				
Realización Personal	Google (g1)	15	38,47	9,26	1,64	,199	g1-g2	g2-g3
	Moodle (g2)	13	31,92	14,80				
	Ambos (g3)	6	31,33	14,29				
	Otros (g4)	4	44,25	4,11				

* $p < .05$

6. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten comprobar el grado de Burnout de los docentes de la muestra y la relevancia de las características personales y pedagógicas, así como la relación que han tenido las TIC en la evolución o desarrollo del síndrome durante la pandemia provocada por el COVID-19.

Robinet-Serrano y Pérez-Azahuanche (2020) observaron que durante la pandemia los niveles de estrés han sido de nivel medio-alto. En España constaban niveles de estrés del 60,4%, influyendo la falta de liderazgo, factores psicosociales y presentar alta Despersonalización y baja Realización personal, indicando valores de Burnout por el aumento de estrés.

Así pues, obtener altas puntuaciones en las dos primeras subescalas, Cansancio Emocional (CE) y Despersonalización (DESP), y bajas en la tercera subescala de Burnout, Realización Personal (RP), definirá la presencia del síndrome. Respecto a esto, el 2.5% muestran alto CE, el 8.8% alta DESP y el 23.8% baja RP, siendo el porcentaje de la muestra que presentan Burnout los docentes de Andalucía. Tomando como referencia a Pinel-Martínez et al. (2019) no se han llevado a cabo estudios sobre Burnout comparando distintas ciudades o comunidades. Comparando estos resultados con los del estudio de Sánchez Llull et al. (2015) y su comparativa con Seisdedos (1997) sobre docentes de Educación Secundaria, podemos comprobar una gran diferencia en todas las subescalas, pues la muestra del presente estudio ha obtenido menos Cansancio Emocional y Realización Personal que sus estudios, pero mayor Despersonalización. Respecto al estudio de Longas et al. (2012) se ha obtenido menos Cansancio Emocional y Despersonalización, aunque los porcentajes en esta subescala se aproximan más, y mayor Realización Personal.

Los análisis estadísticos realizados se organizaron en tres bloques: un primer bloque sobre la relación de las variables personales y pedagógicas o profesionales con las variables TIC; un segundo bloque relacionando las variables personales y profesionales con las dimensiones de riesgo y subescalas de Burnout; y un tercer bloque en el que se relacionan las variables TIC y las dimensiones de riesgo y subescalas de Burnout.

Del análisis del primer y segundo bloque se han obtenido las siguientes diferencias significativas:

En variables como la **edad** de los docentes, se aprecian diferencias de modo que cuanto mayor es la media de edad menos uso hacían de las TIC antes de la pandemia, por lo que se corrobora la primera hipótesis (H1). Además, presentaban mayor dificultad para impartir clases online, confirmando la segunda hipótesis (H2), pues, aunque trabajar a distancia ha sido complicado para todos, en especial a aquellos con más edad. También, a más media de edad mayor porcentaje de docentes han tenido que realizar cursos de formación sobre las TIC.

En relación a las escalas de Burnout, el factor edad muestra significancias respecto a la escala DESP y RP. También encontraron diferencias en función de la edad con algunas dimensiones del síndrome la investigación de Longas et al. (2012).

En consecuencia con lo anterior, factores como la **antigüedad** muestran diferencias respecto a las variables TIC, pues a mayor media de antigüedad más probabilidad de realizar cursos de formación sobre las mismas. Por otro lado, muestra una relación estadística significativa respecto a la escala DESP de Burnout.

Respecto al **número de hijos/as**, la mayoría de los docentes que sí realizaron cursos de formación sobre las TIC, tenían uno o varios hijos.

Sin embargo, los anteriores factores personales no muestran diferencias significativas respecto a la preferencia de la modalidad de trabajo online o presencialidad, ni con el tiempo implicado en impartir las clases online.

Analizando la variable **sexo** con las variables TIC, no se aprecian diferencias entre hombres y mujeres a la hora de presentar dificultades al impartir clases a distancia o en el tiempo implicado para ello, ni en la realización de cursos de formación o el uso de las TIC antes de la pandemia. Únicamente se puede apreciar una pequeña diferencia respecto al sexo en el uso de las TIC durante la pandemia, cuyo porcentaje es mayor en mujeres que en hombres. En relación a las escalas de Burnout, la variable sexo no muestra diferencias significativas, confirmando la hipótesis siete (H7), al igual que en el estudio de Sánchez Llull et al. (2015), pero al contrario de lo que se obtuvo en las investigaciones de Longas et al. (2012), que sí obtuvieron diferencias significativas en cuanto al género de los docentes respecto a las escalas Despersonalización y Cansancio Emocional. También, la autora Arís (2012) obtuvo que el grupo mujeres presentaba una puntuación más elevada en los ítems de Cansancio Emocional y los hombres mostraban mayor

puntuación en la subescala Despersonalización, sin embargo, en la subescala Realización Personal no apreció diferencias significativas.

En cuanto a la variable **estado civil**, sólo muestra diferencias estadísticas respecto a las horas que ha supuesto trabajar desde la modalidad online, percibiendo más horas de trabajo aquellos docentes casados o con pareja estable frente los solteros/as. En relación a las variables de Burnout, presenta una diferencia significativa respecto a la escala CE y con el grupo DESP, pues el 71,4% de los docentes casados o con pareja estable presentan alto riesgo de despersonalización, mayor que el 14,3% de los docentes solteros, confirmando la hipótesis número ocho (H8).

Los docentes casados o con pareja estable, divorciados y con hijos tienen más probabilidades de padecer Burnout que aquellos docentes solteros o sin hijos.

Respecto al **centro educativo** al que pertenecen los docentes de la muestra con relación a las variables TIC, muestran diferencias estadísticas según el uso que hacían de las mismas antes de la pandemia, destacando un 36% de los docentes que trabajan en Centros de Educación Especial (CEE) y el 28% del profesorado que trabaja en los Institutos de Educación Secundaria (IES) como aquellos que hacían menos uso de las tecnologías. También, se aprecian diferencias significativas respecto a la realización de cursos de formación, pues aquellos centros que no han tenido que recurrir, en su mayoría, a cursos sobre las TIC son el 33,3% de los CEE y 26,2% Centros Docentes Concertados/Privados (CDP). Además, los centros educativos presentan diferencias según la modalidad de trabajo, puesto que, aunque los sujetos en su mayoría prefieren impartir una docencia de modo presencial, el 50% de los docentes que trabajan en CEIP, prefieren la modalidad online debido a la situación de pandemia. Por el contrario, la variable centro educativo no muestra diferencias respecto a la dificultad de impartir clases online o el tiempo dedicado en esta modalidad de enseñanza.

Respecto a las variables del Síndrome de Burnout, la variable centro educativo muestra diferencias significativas respecto a la escala Realización Personal (RP), pues se ha obtenido que los docentes que trabajan en Centros de Educación Especial, los que trabajan en Centros Docentes Privados/Concertados y los de Centros de Educación Infantil y Primaria muestran mayor RP que aquellos docentes que trabajan en Institutos

de Enseñanza Secundaria, coincidiendo con los resultados de la investigación de Sánchez Llull et al. (2015) sobre los docentes que trabajan en IES.

Analizando la variable pedagógica, **situación administrativa**, con las variables TIC, se puede apreciar una diferencia estadística respecto a la realización de cursos de formación sobre las TIC durante la pandemia, el 60,5% de los funcionarios de carrera han realizado cursos TIC, mientras que los interinos/as y los docentes que trabajan por cuenta ajena en CDP han realizado menos cursos de formación. Esta variable muestra también diferencias estadísticas respecto a la dificultad de impartir clases online y el tiempo que ello conlleva, observándose que los docentes funcionarios interinos presentan menos dificultad para impartir clases online que los funcionarios de carrera y docentes que trabajan en centros concertados y privados, pero que también los funcionarios interinos han dedicado menos tiempo a impartir clases online que los otros dos grupos de docentes; por otro lado, no muestra significancias respecto a la preferencia de modalidad de trabajo. En cuanto a la relación de la situación administrativa con las variables de Burnout se aprecia una diferencia significativa en la escala DESP y en la escala RP, de modo que el 28,6% de los funcionarios interinos han mostrado riesgo alto de despersonalización, siendo más que el 14,3% de los funcionarios de carrera y que éstos a su vez muestran menos despersonalización que el 57,1% de los docentes que trabajan en centros concertados o privados, corroborando la cuarta hipótesis (H4). En cuanto a la RP, los funcionarios de carrera muestran menos realización personal que los funcionarios interinos y los docentes que trabajan en centros concertados o privados. Por lo que, respecto a la agrupación despersonalización, presentan mayor porcentaje de riesgo alto de despersonalización los funcionarios interinos (2,5%) que los funcionarios de carrera (1,3%), pero menos que los que trabajan por cuenta ajena en centros concertados o privados (5,0%), confirmando la tercera hipótesis formulada (H3). Como indicaron Solera et al. (2017) en su investigación, el profesorado que desarrolla su labor docente en centros concertados muestra mejores resultados que aquellos de los centros públicos, pues como indica Moreno-Jiménez et al. (2000) quizás disponer de un puesto estable les ofrece la seguridad necesaria para exponer sus quejas y su malestar profesional.

Relacionando el **nivel educativo** en el que los docentes de la muestra imparten clases y las variables TIC, únicamente se pueden apreciar diferencias respecto a la variable preferencia de trabajar online o presencialmente pues, aunque la gran mayoría como el 50% de los maestros de Educación Primaria y el 22,2% del profesorado de secundaria,

prefieren impartir docencia presencialmente, el 25% de los maestros de Educación Infantil, el 25% de los maestros de Educación Primaria, el 25% de profesorado de Educación Secundaria y Formación Profesional prefieren la enseñanza online. Esta variable no presenta diferencias significativas respecto a las variables de Burnout, por lo que no se ha podido comprobar la sexta hipótesis (H6), aunque en varios estudios, como en los de Longas et al. (2012) los docentes de ESO y Bachillerato presentan valores más elevados en esta dimensión. Por otro lado, Solera et al. (2017) evidenciaron que los maestros de educación primaria presentan cierto nivel de ansiedad y síndrome de Burnout convirtiéndoles en profesionales de alto riesgo. Otero-López et al. (2009) sugirieron que las diferencias en las subescalas podrían indicar diferencias según las demandas y los recursos docentes para cada etapa.

En cuanto al **número de alumnos/as** solo afecta a las variables TIC respecto a la dificultad de impartir clases online, pues a mayor número de alumnado más dificultad para llevar a cabo la enseñanza telemática y mayor cantidad de trabajo. El número de alumnado tampoco muestra relevancias significativas respecto a las variables de Burnout. Mientras que en el estudio de Longas et al. (2012) sí muestra diferencias significativas, pues los docentes que imparten clase a menos de 50 alumnos presentan menos valores de despersonalización.

Al analizar la variable profesional **función educativa** que desempeña con las variables TIC, sólo obtenemos significancias estadísticas en relación al uso de las TIC durante la pandemia, ya que todos los docentes tuvieron que hacer uso de las mismas, sobre todo los tutores/as, menos un pequeño porcentaje que realizaba funciones de dirección del centro educativo. Respecto a las variables de Burnout no presenta diferencias estadísticas significativas, por lo que no se ha podido corroborar la hipótesis cinco (H5).

Por último, la variable **asignaturas principalmente impartidas** muestra grandes significancias respecto a las variables TIC, a pesar de que la mayoría de los docentes respondieron varias opciones de respuesta, por lo que para su correcto análisis se procedió a agruparlas. Según el uso de las TIC durante la pandemia todos los docentes tuvieron que hacer uso de las mismas a excepción de los docentes que imparten Educación Física, por el carácter dinámico, presencial e interactivo de dicha asignatura; quienes hicieron más uso de las TIC han sido el 32,3% los docentes que imparten las áreas instrumentales

más alguna o varias áreas específicas y el 27,4% de quienes imparten lenguas extranjeras; además el 50% de los maestros de infantil, 25% de los maestros de educación especial y el 25% de los profesores de matemáticas afirman haber trabajado menos horas durante el confinamiento. Por otro lado, respecto a los cursos de formación existen diferencias estadísticas, pues el 31,6% de los docentes que sí realizaron cursos TIC imparten varias asignaturas, entre ellas instrumentales y un 23,7% de los maestros de Infantil; el 31% de los docentes que imparten Lenguas Extranjeras (Inglés o Francés) no tuvieron que realizar dichos cursos, al igual que el 4,8% de los docentes de Matemáticas y el 21,4% de los docentes de Educación Especial. En cuanto a la relación de las asignaturas impartidas principalmente con las variables de Burnout, se ha obtenido una diferencia estadística respecto a la agrupación de la escala de CE, presentando un 50% de riesgo alto de CE aquellos docentes que imparten las asignaturas instrumentales y alguna o varias asignaturas específicas; y el 25% de los docentes que imparten lenguas extranjeras, Inglés y/o Francés, el 25% de Educación Infantil y el 12,5% de aquellos docentes que imparten asignaturas instrumentales, un riesgo medio.

En cuanto a los resultados obtenidos del análisis del tercer bloque entre las variables TIC y las variables de Burnout, se puede apreciar una significancia estadística entre el tiempo implicado en impartir clases online durante la pandemia y la escala de Cansancio Emocional (CE), de modo que para aquellos docentes que trabajar a distancia suponía más horas de trabajo han obtenido mayores resultados en cuanto a CE que a los demás; y en cuanto a la agrupación de la escala de Despersonalización (DESP), indicando que el 100% de aquellos docentes que han percibido mayor número de horas de trabajo de las establecidas, padecen alta DESP.

Respecto a la variable preferencia de modalidad de trabajo online o presencial, se ha obtenido una diferencia significativa en cuanto a la escala Cansancio Emocional, pues el 100% de los docentes que prefieren impartir clases desde la modalidad online ante la situación de pandemia, presentan alto riesgo de CE.

Por último, se puede destacar respecto a la agrupación CE, que aquellos docentes que han realizado cursos de formación sobre las TIC durante la pandemia no han presentado riesgo alto de Cansancio Emocional, no obstante, se aprecia más CE en aquellos que realizaron solamente cursos de Moodle frente a los docentes que realizaron cursos sobre herramientas de Google, Moodle y otros cursos.

7. CONCLUSIONES

De la realización de este trabajo empírico se puede comprobar la existencia de Burnout como una problemática psicosocial que afecta a trabajadores con otras personas, como son los docentes, y los distintos factores individuales y organizacionales que influyen en su desarrollo.

Aunque no se han obtenido numerosos casos de Burnout entre los docentes de la muestra investigada, se ha encontrado relación entre las variables edad y uso de las TIC, dificultad de impartir clases online ante la pandemia, la relación entre el tipo de centro educativo, la situación administrativa o el estado civil con el Síndrome de Burnout. Por lo que se han confirmado la mayoría de las hipótesis previamente planteadas, a excepción de dos, la H5 sobre aquellos docentes que realizan más funciones educativas a parte de la docencia, como la dirección, coordinación o tutoría, presentan más síntomas de Burnout que los demás, posiblemente por el reducido número de docentes de la muestra con funciones educativas a parte de la docencia, o bien porque durante la pandemia las TIC facilitasen dichas funciones; la otra hipótesis que no se ha podido confirmar es la H6, acerca de los docentes que imparten clase en niveles educativos o etapas superiores presentan más síntomas de Burnout que los que imparten en niveles o etapas inferiores.

Estos resultados pueden identificar puntos débiles en la organización escolar o en el sistema educativo actual, como por ejemplo la falta de formación docente en el uso de las TIC, el gran número de alumnado al que hay que atender o la cantidad de trámites administrativos y burocráticos a los que se someten los docentes, que nos pueden servir de guía para diseñar programas de prevención e intervención del enfermedades psicosociales como el Burnout y que mejoren las condiciones laborales de los docentes.

En cuanto a las limitaciones en este estudio, se han empleado cuestionarios no validados, a excepción del MBI, para poder realizar inferencias sobre el uso de las TIC durante la pandemia y la situación ante el COVID-19. Por lo que algunas de las variables seleccionadas, como las asignaturas principalmente impartidas o la función educativa que desempeñan los docentes, no han podido interpretarse con exactitud. Por otro lado, se ha investigado a un número reducido de docentes que imparten clase en diferentes etapas y niveles de enseñanza, en varios centros educativos y distintas especialidades de la

Comunidad Autónoma de Andalucía, lo cual ha impedido realizar una comparación exhaustiva.

Cabe señalar que no se han llevado a cabo estudios sobre Burnout comparando distintas provincias o comunidades, por lo que en futuras líneas de investigación deberían realizarse estudios que relacionen el Síndrome de Burnout con variables sociodemográficas, para comparar y detectar casos con más facilidad y servir de referencia a otros estudios, así como para poder establecer las medidas preventivas correspondientes.

REFERENCIAS

- Aguilar-Maldonado, S. L., y Gallegos-Cari, A. (2019). Análisis de componentes y definición del concepto resiliencia: una revisión narrativa. *Revista de Investigación Psicológica*, 22, 77-100.
- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), 801-811.
- Alcas Zapata, N., Alarcón Diaz, H. H., Venturo Orbegoso, C. O., Alarcón Diaz, M. A., Fuentes Esparrell, J. A., & López Echevarria, T. I. (2019). Tecnoestrés docente y percepción de la calidad de servicio en una universidad privada de Lima. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 231.
- Álvarez-García, D., Rodríguez C., González-Castro, P., Núñez, J. C. y Álvarez L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198.
- Arís Redó, 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 Academia*, 119, 1-13.
- Avendaño Porras, V. C. y Constantino, M. A. (2018). Síndrome de Burnout y estrés por exposición al uso de TIC en docentes de educación básica, media superior y superior de la meseta comiteca tojolabal. *RLEEI*, 2(3).
- Avilés Martínez, J. y Alonso Elvira, N. (2014). Sistemas de apoyo en la escuela para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD. Revista de Psicología*, 7(1), 257-266. ISSN: 0214-9877.

- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On, y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*, 363-388. Jossey-Bas.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. *Paidós*.
- Brunner, J.J. (2003): Educación e Internet. ¿La próxima revolución?, *Fondo de Cultura Económica*.
- Buendía, J. y Ramos, F. (2001). Empleo, Estrés y Salud. *Pirámide*.
- Carceller, I. (2019). La realidad aumentada como herramienta de enriquecimiento del proceso de aprendizaje. *EDETANIA*, 56, 169-184.
- Carrillo, M., Obaco, E., y Ponce, E. (2019). Estrés docente: causas y repercusiones laborales. 145–156.
- Carvajal, G., Ojeda, D. E., Díaz, E. P., Tabares, Y. A. (2020). Convivencia escolar y procesos intergeneracionales: Encuentros y tensiones. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(1), 101-116. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.1.2020.07>
- Caso Niebla, J., Díaz López, C. y Chaparro Caso-López, A. (2013). Aplicación de un procedimiento para la optimización de la medida de la convivencia escolar. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 137-145.
- Castaño-Muñoz, J., Duart, J. y Teresa, S. (2015). Determinants of Internet use for interactive learning: an exploratory study. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4 (1), 25-34.
- Clerici, G. D., Elgier, A. M., Gago-Galvagno, L. G., García, M. J., Azzollini, S. C. (2020). La contribución del entorno socioeconómico al autoconcepto y percepción infantil de las pautas parentales de crianza. *Journal of Psychology and Education*, 15(1), 87-97. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.188>

- Cotino L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del Coronavirus. *Revista de Educación y Derecho*, 2, 1-29. <https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283>
- Díaz Oñoro, J. M., Martínez, M. y Vásquez Vera, L. A. (2011). Una educación resiliente para prevenir e intervenir la violencia escolar. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura*, 25(57), 121-155.
- Doepke, M., Zilibotti, F. (1 de abril de 2020). COVID-19 and children's education. *Psychology Today*.
- Durán, M., Extremera N., Montalbán M. y Rey, L. (2005), Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las organizaciones*, 21, 145 - 158.
- Estévez, J. y García, A. (2015). Las redes sociales para la mejora de la capacidad de emprender y de autoempleo. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 4, 101-110.
- Fernández-Martínez, M^a. M., Martín-Padilla, A. H., Luque de la Rosa, A. y Eguizábal-Román, I. A. (2021). La tecnología en el ámbito educativo ante el COVID: una apuesta por los MOOC como estrategia formativa en el contexto universitario. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 130-142. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5133>
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fuentes, A., López, J., y Pozo, S. (2019). Análisis de la Competencia Digital Docente: Factor Clave en el Desempeño de Pedagogías Activas con Realidad Aumentada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 27-42. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.002>

- Fuentes, J. L., Albertos, J. E., y Torrano, F. (2019). Towards the Mobile-Learning in the School: Analysis of Critical Factors on the Use of Tablets in Spanish Schools. *Education in the Knowledge Society*, 20, 1-17. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a3
- García-García, M. D. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del Covid 19. *Polo del Conocimiento*, 5(4), 304-324.
- Garoz, J. A. y Resina, C. (2021). ¿Cómo han respondido los centros educativos ante la pandemia del Covid 19? *Aularia, Revista Digital de Comunicación*, 1, 45-52.
- Gil-Monte, P. R. y Peiró Silla, J. M. (1997). A study on significant sources of the "burnout syndrome" in workers at occupational centres for the mentally disabled. *Psychology in Spain*, 1(1), 55-62.
- Golembiewski, R.T., Munzenrider, R. y Carter, D. (1983). Phases of progressive burnout and their work site covariants: Critical issues in OD research and praxis. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19(4), 461-481.
- Golembiewski, R.T., Munzenrider, R.F. y Stevenson, J. (1986). Stress in organizations. *Praeger*.
- Gorostidi García, M. A. y Sáez Martínez, J. (2002). Educación para la convivencia Intercultural: Una experiencia en el ámbito no formal para la Enseñanza Secundaria Obligatoria de Guipúzcoa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1).
- Guerra, M., Leyva, Y. E., y Conzuelo, S. (2019). Factores contextuales que afectan la práctica docente desde la perspectiva de docentes en México. *Publicaciones*, 49(1), 137-149. <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9858>
- Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325 - 347. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>

- Hombrados, M. I. (1997): Estrés y Salud. *Promolibro*.
- Hubalovsky, S., Hubalovska, M. y Musilek, M. (2019). Assessment of the influence of adaptive E-learning on learning effectiveness of primary school pupils. *Computers in Human Behavior*, 92, 691-705. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.033>.
- INTEF (Mayo, 2017): Una breve historia de las TIC Educativas en España. https://intef.es/wp-content/uploads/2017/05/Breve_historia_TIC_Educativas_Espana.pdf
- Jácome Roca, A. (2015). Hans Selye y la endocrinología social. *Revista Colombiana de Endocrinología, Diabetes y Metabolismo*, 2(1), 44-47.
- Khan, S. N., Nasurdin, A. M., y Ling, T. C. (2018). The role of psychological capital on nursing performance in the context of medical tourism in Malaysia. *International Journal of Business and Society*, 19(3), 748-761.
- Kyriacou, C. (2003). Antiestrés para profesores. *Octaedro*.
- Levis, D. (2008). Formación docente en TIC: ¿El huevo o la gallina?, *Razón y palabra*, 63.
- Livingstone, S., Cagiltay, K. y Ólafsson, K. (2015). EU kids online II dataset: A cross-national study of children's use of the Internet and its associated opportunities and risks. *British Journal of Educational Technology*, 46(5), 988-992. <https://doi.org/10.1111/bjet.12317>
- Longas J., Chamarro, A., Riera, J., Cladellas, R. (2012). La incidencia del contexto interno docente en la aparición del Síndrome del Quemado por el Trabajo en profesionales de la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28(2), 107-118.

- López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F., & Nel, P. (2013). Factors associated with life at school for teenagers. *Educación y Educadores*, 16(3), 383-410.
- Lüscher, K., Hoff, A., Lamura, G., Renzi, M., Oliveira, P., Sánchez, M., Viry, G., Widmer, E., Neményi, Á., Veress, E., Bjursell, C., Boström, A-K., Rapolienė, G., Mikulionienė, S., Oğlak, S., Canatan, A., Vujović, A., Svetelšek, A., Gavranović, N., Ivashchenko, O., Shipovskaya, V., Lin, Q. y Wang, X. (2017). Generations, intergenerational relationships, generational policy: A multilingual compendium. *University Library of Munich*.
- Maineke, M. (2020) ¿Cómo hacer una clase online en vivo efectiva y sin complicaciones? *Observatorio de Innovación Educativa*. https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/clase-online-efectiva-y-sin-complicaciones?utm_source=Newsletter+de+innovaci%C3%B3n+educativa+%28docentes%29&utm_campaign=6ea8504bd5-EMAIL_CAMPAIGN_2019_01_15_LDTEC_COPY_01&utm_medium=email&utm_term=0_6e1a145e3e-6
- Martínez Otero-Pérez, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*. 12(1), 295-318.
- Martínez Pérez, A. (2010). El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, (112).
- Martínez Virto, L. y Azcona Martínez, A. (2020). Consecuencias del cierre de escuelas por el Covid-19 en las desigualdades educativas. Opinión: Escuela post-Covid: La oportunidad de repensar la educación en clave inclusiva. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e).
- Maslach, C. (1982). Burnout: the cost of caring. *Englewood Cliffs*.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge University Press, 211-222.

- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1986). Maslach Burnout Inventory (2.a ed.). *Consulting Psychologists Press*.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001), "Job burnout". *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslow, A. (1954). Motivación y personalidad. *Harper y Row*.
- Mestre, J. M., Pérez, N., De la Torre, G., Lozano, J.M., y Guil, R. (2017). El desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la Educación Obligatoria. *Contextos Educativos*, 20, 57-74.
- Ministerio de Sanidad y Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021, Marzo). Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente al Covid-19 para centros educativos en el curso 2020-2021. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c81d6c3a-ead6-4e45-a4ee-e1aff66d561d/medidas-centros-educativos-curso-2020-2021.pdf>
- Montenegro, S., Raya, E. y Navaridas, F. (2020). Percepciones Docentes sobre los Efectos de la Brecha digital en la Educación Básica durante el Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 317-333. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017>
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., & González, J. L. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16(1), 331-349.
- Moriana Elvira, J. A. y Herruzo Cabrera, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- NTP 704: Síndrome de estar quemado por el trabajo o "burnout" (I): definición y proceso de generación. INSST.

- NTP 705: Síndrome de estar quemado por el trabajo o "burnout" (II): consecuencias, evaluación y prevención. INSST.
- NTP 732: Síndrome de estar quemado por el trabajo "Burnout" (III): Instrumento de medición. INSST.
- Otero-López, J. M., Castro, C., Villardefrancos, E. y Santiago, M. J. (2009). Job dissatisfaction and burnout in secondary school teachers: Student's disruptive behaviour and conflict management examined. *European Journal of Education and Psychology*, 2, 99-111.
- Otero-López, J. M., Santiago, M. J., Godás, A., Castro, C., Villardefrancos, E. y Ponte, D. (2008). An integrative approach to burnout in secondary school teachers: examining the role of students' disruptive behavior and disciplinary issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 259-270.
- Penalva López, A. (2018). La Convivencia Escolar. Un reto del siglo XXI. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 41-58.
- Pérez Pérez, C. y López Francés, I. (2010). Educar para la convivencia en los centros escolares. *EDETANIA* 38, 73-94.
- Pérez-Fuentes, M. C., Molero, M. M., Gázquez, J. J., y Simón, M. M. (2019). Analysis of burnout predictors in nursing: Risk and protective psychological factors. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(1), 33-40. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2018a13>
- Pérez-Fuentes, M. C., Molero, M. M., Martos, Á., Barragán, A. B. y Simón, M. M. (2019). Guía de Recursos de Evaluación en Convivencia Escolar, *ASUNIVEP*.
- Pineda-Alfonso, J.A., y García Pérez, F.F. (2014). Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales*, 18(494), 1-21.

- Pinel-Martínez, C., Pérez-Fuentes, C, y Carrión-Martínez, J. J. (2019). Investigación sobre el Burnout en docentes españoles: una revisión sobre factores asociados e instrumentos de evaluación. *Bordón*, 71(1), 115-131.
- Ramírez Pérez, M. y Zurita Zurita, R. (2010). Variables organizacionales y psicosociales asociadas al síndrome de burnout en trabajadores del ámbito educacional. *Polis*, 25.
- Ramos, F. (1999). El Síndrome de Burnout. *Klinik, S.L.*
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *Boletín Oficial del Estado*, 67, de 14 de marzo de 2020, 25390 a 25400. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/03/14/pdfs/BOE-A-2020-3692.pdf>
- Real Decreto-ley 31/2020, de 29 de septiembre, por el que se adoptan medidas urgentes en el ámbito de la educación no universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, 259, de 30 de septiembre de 2020, 82212 a 82224. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/09/30/pdfs/BOE-A-2020-11417.pdf>
- Rheingold, H. (2013). *MOOCs, Hype, and the Precarious State of Higher Ed*: Futurist Bryan Alexander. <http://bit.ly/2qcFxxgw>
- Rincón Igea, B. (2002). Variables que sustentan la convivencia en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1).
- Robinet-Serrano, A. L. y Pérez-Azahuanche, M. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. *Polo del Conocimiento (Edición núm. 53)*, 5(12), 637-653.
- Rodríguez Rodríguez, R. I. y Luca De Tena, C. (2002). Estrategias para la mejora de la convivencia en la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1).

- Roig-Vila, R., Mondéjar, L. y Lorenzo-Lledó, G. (2016). Redes sociales científicas. La Web social al servicio de la investigación. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 5, 171-183.
- Sainz, J. y Sanz, I. (2020). Los efectos del coronavirus en la educación (I): Las pérdidas de clases y rendimientos educativos desiguales. *Nada es gratis*.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, *Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sánchez Llull, D., March y Cerdà, M. X. y Ballester Brage, L. Malestar social y malestar docente: una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional *Burnout* y su incidencia socioeducativa. *Aula*, 21, 245-257.
<http://dx.doi.org/10.14201/aula201521245257>
- Sanz, I., Cuerdo, M. y Doncel, L. M. (2020). El efecto del coronavirus en el aprendizaje de los alumnos: Efecto en el uso de recursos digitales educativos. *Papeles de Economía Española*, 166.
- Solera Hernández, E., Guatiérrez Gómez-Calcerrada, S. y Palacios-Ceña, D. (2017). Evaluación psicológica del síndrome de burnout en profesores de educación primaria en la Comunidad de Madrid: comparación entre centros públicos y concertados. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-9.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.epsb>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21.
<https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Travers, C., y Cooper, C. (2019). El estrés de los profesores. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9).
- UNESCO. (2020). Surgen alarmantes brechas digitales en el aprendizaje a distancia. UNESCO.

UNICEF. (2020). La brecha digital impacta en la educación. UNICEF.

Viana Orta, I. (2012). Mediación escolar y observatorios para la convivencia. Estudio comparado entre Comunidades Autónomas. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 229-248.

Vicente de Vera, M. I., y Gabari, M. I. (2019). Burnout y Factores de Resiliencia en Docentes de Educación Secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 127-152. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.3987>