



MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

SÍNDROME DE BURNOUT Y SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO DOCENTE

DE LOS DOCENTES DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL DE UNA

UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA EN EL 2020-I

PRESENTADO POR:

AMANZO HUAMÁN, EFRAIN SALVATORE

CATERIANO HOUGHTON, MAURICE

ECHEVARRIA LLERENA, SU ELLEN KEY

RODRÍGUEZ ZÚÑIGA, MIGUEL ALONSO

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE

MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

ASESOR:

BERENICE PALOMINO BELTRÁN

LIMA – PERÚ

2020

A nuestras familias y amigos, por todo su apoyo y
soporte incondicional en nuestro desarrollo
personal y profesional.

RESUMEN

Se realizó el trabajo de investigación con el objetivo de determinar la correlación entre el síndrome de burnout y el desempeño docente en profesores de pregrado de la carrera de comunicación audiovisual de una universidad privada de Lima 2020-I. Se utilizó una metodología de enfoque cuantitativo, alcance correlacional y diseño no experimental de tipo transeccional. Se aplicó a una muestra de 57 docentes el *Maslach Burnout Inventory* (MBI) para conocer el índice de burnout y se evaluó el desempeño docente utilizando la encuesta académica propia de la universidad. Los valores encontrados fueron analizados utilizando la prueba de correlación de Spearman. Además, se realizaron entrevistas semi estructuradas para precisar la información recabada de manera cuantitativa. Los resultados demuestran que no existe correlación entre el síndrome de burnout y el desempeño docente obteniéndose un coeficiente de correlación de $-.051$. De la misma forma, no se encontró una asociación entre las dimensiones del burnout con el desempeño docente. Sin embargo, el análisis del discurso revela la existencia de factores asociados al síndrome de burnout que condicionan de forma negativa el desempeño docente, tales como la sobrecarga laboral en la modalidad virtual, dificultades para realizar el seguimiento a estudiantes y la falta de conexión a nivel humano y personal; así como también evidencia la presencia de elementos que afectan el desempeño de forma positiva, como la generación de vínculo con los estudiantes a través del compromiso y acompañamientos extracurriculares, el logro de objetivos académicos, el reconocimiento y valoración del desempeño docente, y la visión positiva del propio trabajo.

Palabras clave: Burnout, desempeño docente, docentes universitarios, desempeño virtual, COVID.

ABSTRACT

This research was carried out with the aim of determining the correlation between burnout syndrome and teaching performance in undergraduate professors of the communications program in a private university in Lima 2020-I. A methodology of quantitative approach, correlational scope and non-experimental design of a transverse type was used. The Maslach Burnout Inventory (MBI) was applied to a sample of 57 teachers to assess the burnout index, and the teacher performance was evaluated using the university's own academic survey. The found data was analyzed using the Spearman correlation test. In addition, semi-structured interviews were conducted to specify the information collected in quantitative way. The results show that there is no correlation between burnout syndrome and teaching performance, obtaining a correlation coefficient of $-.051$. In the same way, no association was found between the dimensions of burnout with teacher performance. However, the discourse analysis reveals the existence of factors associated with the burnout syndrome that negatively condition teaching performance, such as work overload in the virtual modality, difficulties in monitoring students, and lack of connection at human and personal levels; as well as evidence of the presence of elements that affect performance in a positive way, such as the creation of bond with students through commitment and extracurricular support, the achievement of academic objectives, the recognition and assessment of teaching performance, and a positive vision of one's own work.

Keywords: Burnout, teacher performance, university teachers, virtual performance, COVID.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	ii
RESUMEN	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE DE CONTENIDOS	v
ÍNDICE DE TABLAS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	x
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.1. Situación problemática	11
1.2. Preguntas de investigación	14
1.2.1. Pregunta general	14
1.2.2. Preguntas específicas	15
1.3. Objetivos de la investigación	15
1.3.1. Objetivo general	15
1.3.2. Objetivos específicos	15
1.4. Justificación	16
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	18
2.1. Antecedentes de la investigación	18
2.1.1. Antecedentes internacionales	18
2.1.2. Antecedentes nacionales	24
2.2. Bases teóricas	28
2.2.1. Síndrome de burnout	28
2.2.1.1. Teorías explicativas	28

2.2.1.2. Diferencias entre el síndrome de burnout y otros conceptos	31
2.2.1.3. Burnout en docentes	33
2.2.1.4. Dimensiones del síndrome de burnout	36
2.2.1.4.1. Agotamiento emocional	36
2.2.1.4.2. Despersonalización	37
2.2.1.4.3. Baja realización personal	38
2.2.2. Desempeño docente	39
2.2.2.1. Teorías explicativas	39
2.2.2.2. Factores que determinan el desempeño docente	45
2.2.2.3. Desempeño en entornos virtuales	46
2.2.2.4. Evaluación del desempeño docente	50
2.2.2.5. Dimensiones del desempeño docente	53
2.2.2.5.1. Planificación y preparación	54
2.2.2.5.2. Ambiente de aprendizaje	59
2.2.2.5.3. Instrucción	61
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	64
3.1. Enfoque, alcance y diseño	64
3.2. Matrices de alineamiento	66
3.2.1. Matriz de consistencia	66
3.2.2. Matriz de operacionalización de variables	67
3.3. Población y muestra	69
3.4. Técnicas e instrumentos	69
3.4.1. Síndrome de burnout	69
3.4.2. Desempeño docente	72

3.4.3. Relación entre el síndrome de burnout y el desempeño docente	74
3.5. Aplicación de técnicas e instrumentos	76
CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y ANÁLISIS	77
4.1. Análisis descriptivo	77
4.1.1. Síndrome de burnout	77
4.1.2. Agotamiento emocional	79
4.1.3. Despersonalización	81
4.1.4. Realización personal	83
4.1.5. Desempeño docente	85
4.2. Análisis correlacional	87
4.2.1. Correlación entre el síndrome de burnout y el desempeño docente	87
4.2.2. Correlación entre agotamiento emocional y desempeño docente	93
4.2.3. Correlación entre despersonalización y desempeño docente	98
4.2.4. Correlación entre realización personal y desempeño docente	102
CAPÍTULO V. PROPUESTA DE SOLUCIÓN	107
5.1. Propósito	107
5.2. Actividades	107
5.2.1. Convocatoria y conformación del equipo de soporte al profesorado	107
5.2.2. Reuniones de monitoreo y retroalimentación del programa	107
5.2.3. Elaboración de un diagnóstico como línea de base	108
5.2.4. Realización de conversatorios	108
5.2.5. Elaboración de hoja de ruta de soporte al profesorado	109
5.2.6. Análisis de perspectiva de los estudiantes	109
5.2.7. Implementación de soporte personalizado	109

5.3. Cronograma de ejecución	110
5.4. Análisis costo beneficio	111
CONCLUSIONES	114
RECOMENDACIONES	116
BIBLIOGRAFÍA	118
ANEXOS	136

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1 Valores de referencia para indicios de síndrome de burnout</i>	70
<i>Tabla 2 Valores de referencia para la evaluación de síndrome de burnout</i>	71
<i>Tabla 3 Puntajes de referencia para las escalas de desempeño docente</i>	72
<i>Tabla 4 Presencia de riesgo de burnout en la muestra de estudio</i>	77
<i>Tabla 5 Presencia de agotamiento emocional en la muestra de estudio</i>	79
<i>Tabla 6 Presencia de despersonalización en la muestra de estudio</i>	81
<i>Tabla 7 Presencia de realización personal de burnout en la muestra de estudio</i>	83
<i>Tabla 8 Resultados de desempeño docente en la muestra de estudio</i>	85
<i>Tabla 9 Correlación de Spearman entre síndrome de burnout y desempeño docente</i>	88
<i>Tabla 10 Correlación de Spearman entre agotamiento emocional y desempeño docente</i>	94
<i>Tabla 11 Correlación de Spearman entre despersonalización y desempeño docente</i>	98
<i>Tabla 12 Correlación de Spearman entre realización personal y desempeño docente</i>	102

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1 Gráfico de barras que representa la presencia de riesgo de burnout</i>	78
<i>Figura 2 Gráfico de barras que representa la presencia de agotamiento emocional</i>	80
<i>Figura 3 Gráfico de barras que representa la presencia de despersonalización</i>	82
<i>Figura 4 Gráfico de barras que representa la presencia de realización personal</i>	84
<i>Figura 5 Gráfico de barras que representa los niveles de desempeño docente</i>	86
<i>Figura 6 Mapa semántico para la relación entre síndrome de burnout y desempeño</i>	89
<i>Figura 7 Mapa semántico para la relación entre agotamiento emocional y desempeño</i>	95
<i>Figura 8 Mapa semántico para la relación entre despersonalización y desempeño</i>	99
<i>Figura 9 Mapa semántico para la relación entre realización personal y desempeño</i>	104

Capítulo I: Planteamiento del problema

1.1. Situación problemática

Balcazar (2014) afirma que han existido una variedad de cambios que impactan en la educación, en su compromiso con la formación de personas alineadas con su contexto y con las demandas socio culturales que éste presenta. A nivel mundial la educación está en constante evolución estableciendo objetivos que permitan un aprendizaje más efectivo, en consecuencia el docente afronta nuevos retos ante los avances tecnológicos, la globalización y las nuevas generaciones de estudiantes; generando una serie de transformaciones en el ámbito psicológico, emocional y físico; siendo su principal fin desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, de modo que sean capaces de enfrentar un mundo en constante evolución (Contreras, 2013).

La UNESCO (2015) refiere que las cuatro bases en las que se cimienta la educación son: el aprender a ser, el aprender a hacer, el aprender a conocer y el aprender a convivir; para poder lograrlos auténticamente se necesita maestros no solo profesionales expertos en alguna disciplina, sino con vocación docente. A esto se suma que la sociedad requiere el desarrollo de habilidades blandas para evitar la deshumanización en un entorno evolutivo cada vez más despersonalizado. Permitir que los educandos puedan buscar y emplear la información con eficacia, emprendiendo proyectos, reflexionando sobre su elaboración e impacto y, ante todo, en búsqueda del beneficio social.

El buen educador necesita incorporar el dominio de su disciplina o materia con el manejo de las ciencias pedagógicas (Borsese y Marazza, 1998). La generación de hoy tiene acceso a variedad de información y tecnología, sin embargo, requiere de habilidades transversales para vincularse y de esta manera generar nuevos conocimientos y avances; por

lo tanto, los docentes universitarios no tienen como única función transmitir conocimientos o desarrollar capacidades idóneas para la carrera, sino preparar profesionales integrales.

El docente del siglo XXI necesita, no solo ser experto en su materia, sino de poseer competencias con las que pueda desarrollarse y evolucionar en un mundo que se transforma continuamente, Sánchez-Sosa y Lerner-Febres (2002) afirman que los jóvenes no solo necesitan aprender a ejercer una profesión u obtener reconocimiento, sino aprender a aplicar el conocimiento y entregar sus habilidades al mundo. Cuando se corresponde con estos afanes, se cumple con el deber legítimo de ser maestros, por lo tanto, es de vital importancia que los profesores universitarios se puedan mantener actualizados, tanto en su materia como en el plano pedagógico. Para Gonzáles de Rivera (1991) es menester la exigencia permanente y progresiva, así como la innovación educativa para llegar a cumplir con los retos planteados por la educación de hoy. Ante la demanda institucional, el profesor está expuesto a una sobrecarga psicosocial; esta se manifestará de forma física y psicológica; sin las medidas adecuadas para su prevención las probabilidades de adquirir el síndrome de burnout son bastante altas.

Es menester del docente el trascender, es decir, marcar la diferencia satisfaciendo las necesidades educativas, la remuneración inadecuada, el poco apoyo institucional, entre otros factores, aumentan las posibilidades de que se desarrolle el síndrome de burnout, incrementando el grado de insatisfacción personal y cansancio emocional (Edelwich y Brodsky, 1980). El impacto del burnout se puede manifestar en el clima institucional, así como en la relación del profesional en docencia y sus alumnos, siendo estos los principales

receptores del servicio educativo; por lo tanto, los más afectados al estar imposibilitados de establecer vínculos con el docente (Vandenberghe y Huberman, 1999).

La pandemia del COVID-19 ha impactado en muchos aspectos de la sociedad y el sector educativo no ha sido ajeno a los cambios repentinos que se han suscitado. Las aulas se han tenido que reinventar para garantizar la continuidad pedagógica sin contar con una preparación pertinente (materiales, herramientas, sesiones de forma virtual) para enfrentar este gran reto. En Perú y Colombia los inminentes cambios en la educación universitaria generaron, además de la polémica, poner en marcha programas a distancia que cambiaron significativamente el proceso de enseñanza aprendizaje (Pedró, 2020).

Frente a esta situación en el Perú, el maestro universitario lidia con un conjunto de factores que condicionan su labor: la interacción con los estudiantes, la filosofía de la institución universitaria, las horas lectivas y de planificación, la evaluación, entre otras; ello puede provocar un nivel de satisfacción o insatisfacción en la labor académica; según Álvarez (2007) esto repercute en la calidad de la enseñanza, bienestar del alumnado, la identificación del docente con la institución y su propio bienestar.

Los docentes y estudiantes generan vínculos que facilitan el aprendizaje y permiten modelar al futuro profesional; garantizar que se convierta en un individuo íntegro que trabaje visualizando un auténtico progreso en su entorno de forma sostenible y sustentable. La labor del docente es básicamente comunicativa, por lo tanto, es imposible separar las emociones y actitudes al momento de transmitir conocimientos. En palabras de El Sahili (2010) la transferencia de conocimientos depende de un impacto no solo intelectual, sino personal de parte del docente hacia el estudiante. Es parte de su rol como facilitador, lograr que el

estudiante sea autónomo y apasionado en la búsqueda de conocimientos. Para asegurar efectividad de la labor docente y, por ende, una educación que corresponda a los estándares de hoy, la evaluación de desempeño constituye una estrategia de importancia clave para la mejora de la educación, teniendo en cuenta que el desempeño docente es un pilar de la calidad educativa.

Los docentes de comunicación audiovisual, por la naturaleza de su labor, demandan la implementación de una metodología colaborativa lo cual exige más del docente, ya que no se limitan a hacer una clase expositiva; por el contrario, requieren generar un entorno armónico de socialización y trabajo en equipo para lograr con éxito sus objetivos. Sin embargo, esto demanda, no solo preparar las sesiones y material educativo: sino el generar soporte emocional constante, lo que puede devenir en desidia ante la labor, baja autoestima, hostilidad con el entorno, entre otras respuestas que deterioran el desempeño docente.

Teniendo en cuenta la situación planteada, el presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal establecer la relación entre el síndrome de burnout y el desempeño del docente en profesores de la carrera de comunicación audiovisual de una universidad privada de Lima en el 2020-I.

1.2. Preguntas de investigación

1.2.1. Pregunta general.

¿Cuál es la relación entre el síndrome de burnout y el desempeño docente de los profesores de la carrera de comunicación audiovisual de una universidad privada de Lima, 2020-I?

1.2.2. Preguntas específicas.

¿Cuál es la relación entre el agotamiento emocional y el desempeño docente de los profesores de la carrera de comunicación audiovisual de una universidad privada de Lima, 2020-I?

¿Cuál es la relación entre la despersonalización y el desempeño docente de los profesores de la carrera de comunicación audiovisual de una universidad privada de Lima, 2020-I?

¿Cuál es la relación entre la falta de realización personal y el desempeño docente de los profesores de la carrera de comunicación audiovisual de una universidad privada de Lima, 2020-I?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general.

Determinar la relación entre el síndrome de burnout y el desempeño docente de los profesores de la carrera de comunicación audiovisual de una universidad privada de Lima, 2020-I.

1.3.2. Objetivos específicos.

Determinar la relación entre el agotamiento emocional y el desempeño docente de los profesores de la carrera de comunicación audiovisual de una universidad privada de Lima, 2020-I.

Determinar la relación entre la despersonalización y el desempeño docente de los profesores de la carrera de comunicación audiovisual de una universidad privada de Lima, 2020-I.

Determinar la relación entre la falta de realización personal y el desempeño docente de los profesores de la carrera de comunicación audiovisual de una universidad privada de Lima, 2020-I.

1.4. Justificación

A nivel social, la investigación se sostiene en abordar el impacto del síndrome de burnout en los docentes de nivel universitario. La labor educadora ha sido catalogada como una de las profesiones con mayor peligro de desarrollar el síndrome de burnout (Schaufeli, Maslach y Marek, 2017), este problema que afecta de forma directa a los docentes trae consigo efectos colaterales en los estudiantes y en sus aprendizajes. Así pues, siendo el docente uno de los principales agentes de transformación del mundo de hoy, como orientador y mediador, es necesario detenerse a observar sus necesidades como profesional, así como las relaciones que establece con sus estudiantes.

A nivel práctico y académico, la labor docente debe asegurar que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea de calidad. Para Barber y Mourshed (2007), cuando los estudiantes tienen acceso a las mismas oportunidades de educación que permite alcanzar los objetivos para conformar una mejor sociedad se puede hablar de calidad educativa. Según esta definición, un docente de calidad es quién aporta significativamente en la consecución de estos objetivos. De esta forma, pensar en calidad educativa implica asegurar que los docentes se encuentren en las mejores condiciones para llevar a cabo su labor, considerando que gran parte del desempeño docente se centra en las relaciones que se crean alrededor de la transmisión de conocimiento, del desarrollo de capacidades y, al ser un proceso dinámico,

del requerimiento de esfuerzos emocionales y otros relacionados a la autoestima tanto del maestro como con la del alumno (Martínez-Otero, 2011).

En el aspecto aplicativo, los resultados de este estudio se proyectan al desarrollo e implementación de programas que permitan a los docentes encontrarse en mejores condiciones psico-afectivas y profesionales para lograr establecer vínculos saludables con sus estudiantes. permitir el desarrollo de aprendizajes y realizarse en el ámbito personal y laboral.

Capítulo II: Marco teórico

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes internacionales.

En el año 2015, Graciela Rozas Caamaño elaboró un estudio con el objetivo de comparar los niveles de las dimensiones del desgaste profesional (burnout) en docentes que trabajan en las facultades de Salud, Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Santo Tomás y describir los elementos de prevención percibidos por los docentes. Es así que, en su tesis titulada “Niveles de desgaste profesional (burnout) en docentes y estrategias de prevención. El caso de las facultades de Salud, Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Santo Tomás (Chile)”, Rozas (2015) estudió a 126 docentes de las facultades mencionadas. La investigación tiene dos aproximaciones, por un lado, estudia de manera comparativa los valores de las dimensiones del desgaste profesional (burnout) en los sujetos de estudio y, por otro lado, realiza una descripción de los elementos que son percibidos por los docentes que previenen este desgaste.

La investigación utilizó una metodología combinada. Así, en la fase cuantitativa se utilizó el cuestionario adaptado de actitudes ante el trabajo para evidenciar la relación entre el burnout y sus subvariables con los factores socio demográficos, mientras que durante la fase cualitativa se utilizó la recolección de datos de grupos focales. Los resultados cuantitativos ponen de manifiesto que un 48% de los docentes presentaban riesgo de desarrollar burnout, además de evidenciar que el 16% de ellos presentaron niveles altos de agotamiento emocional, el 53% de los docentes evidenciaron un nivel de riesgo en despersonalización y el 55% se sentían satisfechos con su trabajo, entre otras variables.

Además, se encontraron diferencias significativas en la incidencia de factores físicos asociados al burnout, tales como el género, la edad, los años de profesión y en la institución. Los resultados de la fase cualitativa describen los factores protectores y las estrategias de prevención frente al desgaste profesional, encontrándose tres grupos de factores protectores, los personales, los psicosociales y los de la institución de carácter instrumental. La investigación concluye que los sujetos de la muestra presentaron altos niveles en las variables y subvariables estudiadas, lo que tiene un gran impacto en el docente, y además encuentra que existen diferencias significativas en los trastornos físicos asociados al burnout en cuatro variables: sexo, edad, años de profesión y años en la institución. Finalmente, concluye que se manifiestan factores personales, psicosociales y de la institución como respuesta al síndrome, ampliando la comprensión del burnout a esferas organizacionales y sociales.

La importancia de esta investigación radica en la reafirmación del impacto profesional y personal del síndrome de burnout, llevando a los individuos a presentar rechazo a sus labores, dejando el ejercicio docente o cambiando de labores profesionales. Este estudio demuestra que, al asegurar la salud emocional de los docentes y elevar el nivel de satisfacción laboral, se podrá prevenir el desarrollo del síndrome de burnout en sus colaboradores.

Arlington García, Carla Escorcía y Blinis Perez (2017) llevaron a cabo una investigación titulada “Síndrome de burnout y sentimiento de autoeficacia en profesores universitarios” realizada en la Universidad Metropolitana de Barranquilla, Colombia, que tuvo como objetivo analizar la relación del síndrome de burnout y los sentimientos de autoeficacia con el rendimiento académico en profesores de dicha universidad.

La investigación seleccionó a 36 profesores, que representan una muestra no probabilística de la población de 93 docentes universitarios de Psicología y Odontología. El estudio tiene un enfoque empírico analítico de corte transeccional y un diseño correlacional descriptivo. En él, los autores utilizaron una escala de construcción propia para la recolección de las variables sociodemográficas; el síndrome de burnout fue estudiado utilizando el *Maslach Burnout Inventory* (MBI); mientras que, para medir la autoeficacia, se tomó el instrumento de Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor de Tschannen-Moran y Woolfolk en su versión adaptada y traducida al español por Covarrubias y Mendoza (2015). Además, para determinar la asociación entre las variables con el desempeño docente se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman. Los resultados muestran que el 83% de los docentes no presentan agotamiento emocional, el 94% presenta valores bajos de despersonalización y el 5% evidencian baja realización personal. También se evidencia que entre el 98% y 100% de los docentes presentan sentimientos positivos de autoeficacia en sus cuatro factores. Por otro lado, el estudio encontró asociaciones positivas entre el agotamiento emocional y la despersonalización con el desempeño docente, y una asociación negativa entre la realización personal y la despersonalización. Además, no encuentra correlación significativa entre las dimensiones de la autoeficacia con el desempeño docente. El estudio concluye que siendo significativos los valores de asociación, se hace recomendable establecer estrategias de intervención para el manejo de burnout y promoción de los procesos de autoeficacia en profesores universitarios.

El estudio referido cobra relevancia debido a que, aunque no se observan grados de asociación significativa, se concluye que la labor realizada durante el ejercicio de la función

docente se convierte, en cierta medida, en un factor generador de estrés que puede eventualmente representar un riesgo para la salud mental de los miembros del profesorado.

Gloria Elizabeth Arias y Maria del Carmen Olmos (2015) llevaron a cabo una investigación titulada “Evaluación del desempeño profesional de formadores de docentes en El Salvador”. Este estudio tuvo como objetivo principal evaluar a los formadores de docentes en base a su desempeño para valorar los niveles de efectividad en el desarrollo de las competencias docentes de quienes atenderán a las generaciones de estudiantes en el país.

Para realizar el estudio se tomaron 262 docentes formadores de docentes en seis departamentos de El Salvador que pertenecen a 12 instituciones formadoras y trabajan a tiempo completo. La investigación tuvo tres fases metodológicas. En una primera, se realizaron entrevistas y análisis documental con el objetivo de contextualizar la investigación, definir conceptos y sustentar aportes; en una segunda, se elaboraron los instrumentos y manuales de evaluación del desempeño docente; y, en una tercera fase, se recogió la información necesaria. Los resultados ponen de manifiesto que un nivel de desempeño eficiente de los formadores de formadores depende de múltiples factores, incluyendo no sólo su formación y competencias, las modalidades de su contrato, condiciones de infraestructura, así como de la satisfacción con los resultados de su desempeño y de sus actitudes positivas. El estudio concluye que se logró determinar niveles de desempeño profesional y resalta la valoración de los factores que inciden en el mismo, proponiendo la consolidación de un manual de evaluación.

La investigación cobra relevancia ya que advierte la existencia de múltiples factores que afectan el desempeño de los formadores de docentes, dentro de los que se incluyen los

niveles de satisfacción y actitudes positivas. Finalmente, concluye que el desempeño profesional de los formadores de docentes en El Salvador, no se encuentra en un nivel óptimo, mostrando mayor deficiencia en su desempeño en el dominio de competencias pedagógicas y didácticas.

En la investigación titulada “*At-risk Teachers: The association between burnout levels and emotional appraisal processes*” Caterina Fiorilli, Alessandro Pepe, Ilaria Buonomo y Ottavia Albanese (2017) realizaron un estudio a 316 profesores de escuela en Italia con el objetivo de investigar si es que los niveles de burnout docente afectan la respuesta de emociones negativas en la labor educativa. La investigación de carácter transversal recolectó información relacionada con datos demográficos utilizando un instrumento de elaboración propia, mientras que la valoración emocional docente fue evaluada utilizando la Escala de Competencia Emocional (ECQ por sus siglas en inglés) y el síndrome de burnout a través del *Maslach Burnout Inventory*. El estudio siguió recomendaciones estandarizadas para la evaluación siguiendo el modo SEM adoptando dos tipos de índices: absoluto y relativo. Los resultados revelan que, en general, la relación entre dos valores de MBI y dos subescalas del ECQ fueron estadísticamente significativas. Así, el agotamiento emocional y la despersonalización mostraron una correlación positiva con la valoración emocional de estudiantes (SAE) y de docentes (TAE). Además, se encontró una correlación altamente positiva y significativa entre las subvariables de SAE y TAE, así como una correlación entre el agotamiento emocional y la despersonalización. El estudio concluye que, a pesar de que el síndrome de burnout considera 3 componentes, son el agotamiento emocional y la despersonalización aquellas que definen el síndrome e impactan efectivamente en la valoración docente, a diferencia de los sentimientos de baja realización personal.

La importancia de este análisis es abordar la relación entre los niveles de burnout y el vínculo con los estudiantes, los resultados arrojan que los docentes con altos niveles de síndrome de burnout tienden a dar una respuesta emocional negativa alta, además los profesionales de la educación son propensos a responder de manera negativa a los conflictos suscitados en el ámbito educativo. Dentro de las tres escalas el agotamiento emocional muestra la más fuerte asociación con la intensidad de las emociones negativas incluidas ansiedad, rabia, frustración, culpa, angustia y tristeza.

Cristina Yañez Medrano (2017) realizó un estudio a 29 docentes universitarios de la carrera de Psicología y Pedagogía con el título “Síndrome de Burnout: un estudio en docentes universitarios de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca”, Bolivia. El objetivo de la investigación fue explorar el síndrome de burnout. El estudio, de enfoque cuantitativo, tuvo un alcance descriptivo y exploratorio, y utilizó el *Maslach Burnout Inventory* (MBI) en su versión española adaptada por Seisdedos para la evaluación del burnout y sus dimensiones. Los resultados evidencian que no existen diferencias significativas en los niveles de burnout entre hombres y mujeres, así como tampoco se encontró relación entre las dimensiones del burnout con los años de servicio, aunque los investigadores deducen que conforme el tiempo de servicio se incrementa, los valores de agotamiento emocional aumentan y los de realización personal disminuyen, aunque no de manera significativa. La investigación concluye que, si bien los resultados no son estadísticamente significativos, sí sirven como base en la propuesta de un programa para prevenir el estrés y el desgaste laboral en docentes universitarios.

Esta investigación es de suma importancia ya que la propuesta de abordaje sirve como base para las medidas y recomendaciones añadidas al presente estudio y como apoyo para las futuras conclusiones relacionadas al tema.

2.1.2. Antecedentes nacionales.

Francisco Antonio Vallenás (2016) realizó una investigación a 204 docentes de una universidad privada de Lima, titulada “Síndrome de burnout y satisfacción laboral en la universidad privada San Juan Bautista”. El objetivo fue determinar la relación entre el síndrome de burnout con la satisfacción laboral.

El estudio, de alcance descriptivo y correlacional, utilizó como instrumentos el MBI y la Escala de Satisfacción Laboral de Warr para el estudio de ambas variables. Los resultados evidencian que no existen diferencias significativas en los valores del síndrome de burnout según sexo, ni edad, mientras que sí se encontraron diferencias significativas en los valores totales en los grupos de 41 a 50 años y de 51 a 60 años. Así mismo, se encontró una relación múltiple inversa altamente significativa entre los valores del síndrome de burnout y la satisfacción laboral. El estudio concluye que, mientras exista un mayor grado de cansancio emocional, despersonalización y puntaje total de burnout, la satisfacción laboral será menor, mientras que, a mayor realización personal, se evidenciará una mayor satisfacción laboral.

Este análisis se hace relevante porque refiere diversos estudios contemporáneos sobre la problemática del síndrome de burnout y su relación con el docente. A su vez, analiza los

factores que impactan emocionalmente en este, advirtiendo de la importancia del factor emocional para desarrollar una eficaz labor docente.

Cirilo Edgar Avendaño (2017) elaboró una investigación con el título “El síndrome de burnout y el desempeño laboral en los docentes de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios” con una muestra comprendida por 122 docentes, con la finalidad de establecer una correlación entre el síndrome de burnout y el desempeño laboral docente. La investigación, descriptiva y correlacional, utilizó el MBI y el cuestionario de desempeño laboral docente como instrumentos para la recolección de datos. Los resultados evidencian que aproximadamente un 94% de docentes de la muestra presenta niveles altos de burnout, con valores altos en cada una de sus dimensiones. Por otro lado, se encuentra que un porcentaje mínimo de docentes (menos del 1%) presentan valores bajos en su desempeño laboral. Finalmente, hay una correlación significativa entre ambas variables. El estudio concluye que sí existe la presencia de síndrome de burnout en los sujetos estudiados y que dicha condición influye en el desempeño docente, por lo que se hacen necesarios programas que aborden ambos problemas desde el conocimiento y mejor uso de potencialidades.

El estudio cobra relevancia ya que demuestra que la carga laboral afecta de manera aguda el desempeño laboral, desencadenando el cansancio emocional, la desmotivación y la insatisfacción en el trabajo.

En el año 2019 Carmen Zulma Albarracín, Elizabeth Castro y Jeaneth Quevedo realizaron un estudio a 46 docentes de inglés de pregrado universitario titulado “Síndrome de burnout y su relación con la satisfacción laboral en docentes del área de inglés de pregrado en una universidad privada de Lima 2009–I” con el objetivo de demostrar la correlación entre

el síndrome de burnout y la satisfacción laboral. El estudio, de alcance descriptivo correlacional, utilizó una metodología con un enfoque mixto. Los resultados de la investigación demuestran que la mayoría de los docentes posee niveles medios o altos de burnout, mientras que un reducido porcentaje de ellos manifiesta niveles bajos de satisfacción laboral. A pesar de que no se encuentra una relación estadísticamente significativa entre el burnout y la satisfacción laboral, el estudio afirma que existe una relación inversa entre ambas variables. La investigación concluye que existen evidencias que demuestran que los docentes están sometidos a presión constante, lo que se traduce en cansancio emocional como respuesta; así como una percepción negativa de la experiencia laboral que influye en el estado emocional y en la actitud frente al trabajo.

La importancia de este estudio radica en que encuentra que una gran parte de la población estudiada presenta síndrome de burnout promedio o alto al estar expuestos a agentes estresores repetitivos. A su vez, este análisis es importante porque, a pesar de que la relación encontrada no es estadísticamente significativa, existe una relación inversa entre el síndrome de burnout y la satisfacción laboral.

Johanna Elizabeth Salvador (2016) realizó una investigación llamada “Síndrome de Burnout y Clima Laboral en docentes de Instituciones Educativas del Distrito de El Porvenir de la ciudad de Trujillo” que tiene por objetivo determinar la relación entre el burnout y el clima laboral. La población estuvo comprendida por 100 maestros de instituciones educativas de Trujillo. La metodología, de enfoque cuantitativo, alcance correlacional y diseño no experimental, utilizó el MBI y la Escala de Clima Social en el Trabajo (WES). Los resultados demuestran que el coeficiente de correlación es significativo entre ambas variables de

estudio. Además, se encontró una relación directa y significativa entre las dimensiones de cada una de las variables. De esta forma, la investigación concluye que existe una asociación estadísticamente significativa entre el clima laboral y el síndrome de burnout.

Esta investigación es relevante ya que proporciona conocimiento eficaz sobre el clima laboral variable, de manera específica en la educación superior. Es importante recalcar que esta visión es netamente desde el punto de vista organizacional.

Finalmente, se hace importante mencionar el estudio titulado “Gestión educativa y el desempeño docente universitario en la facultad de ingeniería de la Universidad de Piura, 2018”. En él, Martín Ubillús (2018) se propuso determinar la relación existente entre la gestión educativa y el desempeño docente universitario. El trabajo de investigación consideró una población de 56 profesores y más de 1300 estudiantes, realizando un muestreo aleatorio que incluyó al 94.64% de docentes y 45.15% de estudiantes para la realización del estudio de corte cuantitativo con diseño no experimental, realizando el análisis estadístico correspondiente. Así, se diseñaron dos cuestionarios para conocer la opinión estudiantil sobre la gestión educativa y el desempeño docente universitario, utilizando una escala de Likert. Los resultados, analizados con el método de las tablas cruzadas y con una prueba de hipótesis para el coeficiente de correlación de Pearson, evidencian una correlación débil entre los indicadores de ambas variables de estudio. De esta forma, el investigador concluye que no existe relación significativa entre la gestión educativa y el desempeño docente universitario en la muestra.

La investigación es significativa puesto que concluye la falta de asociación entre las variables de gestión educativa y la del desempeño docente universitario, e indica que, a nivel

estadístico, sólo algunos de los indicadores de sus dimensiones poseen una débil correlación directa entre ellos.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Síndrome de burnout.

2.2.1.1. Teorías explicativas.

La novela “*A burnout case*” escrita por Graham Greene y publicada en 1961 (Quiceno y Vinaccia, 2007) es la primera en introducir el término burnout. Sin embargo, en 1974 por el psiquiatra Herbert Freudenberger hace la primera mención del burnout como síndrome, esta se realiza como resultado de la observación y seguimiento al personal de salud en una clínica estadounidense. Los síntomas que Freudenberger menciona se centran en la desidia al ejecutar sus labores y el distanciamiento con los pacientes o receptores de su trabajo (Bosqued, 2008).

Harrison (1978) propone el modelo por competencia, asegurando que el trabajador que mantiene las mismas labores por mucho tiempo presenta un hastío por la rutina lo que se evidencia en la poca motivación. Para el autor, una forma de revertir esta situación es plantear objetivos reales, claros y alcanzables que conlleven a una competencia social entre los colaboradores; de esta manera se eleva la eficacia y motivación laboral. Este modelo se ve reforzado por Pines (1993) en el año 1978 quien sustenta que aquellos colaboradores que resumen su existencia en el compromiso con la labor que ejercen son los más propensos a desarrollar burnout, es decir el trabajo otorga sentido a su vida. El esfuerzo constante por lograr los objetivos hace que las expectativas sean frágiles y fáciles de frustrar.

Edelwich y Brodsky (1980) describen que el individuo que aqueja de este síndrome enfrenta cuatro etapas: La primera consiste en el entusiasmo frente a los retos, en donde el colaborador pierde la noción de los agentes estresores que se presentan en sus labores; en la segunda etapa se presenta el estancamiento producto de los objetivos no logrados, dando paso a la tercera etapa, la frustración, considerada la más importante para definir si una persona padece de burnout; finalmente en la cuarta etapa, el individuo emplea la apatía como un sistema de defensa ante la latente frustración. Teniendo en cuenta este proceso se puede afirmar que el profesional padece de burnout.

Cherniss (1993) asegura que solo se presenta burnout cuando el colaborador no logra las metas planteadas, lo que genera baja motivación y la ineficacia en sus labores. Para el autor existen tres etapas que enfrenta el trabajador con burnout. En la primera los colaboradores atraviesan por circunstancias que les generan estrés psicosocial, producto de la incongruencia de las demandas laborales y los recursos personales para enfrentarlos. Posteriormente, en una siguiente etapa los colaboradores sufren tensión de carácter psicofísico manifestado en cansancio físico, emocional y permanente preocupación. En la tercera etapa de afrontamiento, el individuo se presenta esquivo, enajenado y cínico ante su entorno, perjudicando sus interacciones laborales y su vida personal.

El burnout es una condición que puede desencadenarse por la exposición al estrés laboral, llevando al individuo a situaciones límite. Para Bosqued (2008) este síndrome se constituye no solo en un problema que afecta a la salud, sino también a la calidad de su trabajo, en el que el individuo, como consecuencia del constante esfuerzo, estrés excesivo e insatisfacción, desarrolla una condición psicofísica que se manifiesta con síntomas como

cansancio, sensación de indefensión además de retirada física y psicológica. El someterse a situaciones de presión en el ámbito laboral lleva al trabajador a sentir inestabilidad emocional y manifestarse en comportamientos negativos para la salud psicológica. El burnout, entonces, se define como una reacción prolongada frente a distintos agentes de estrés crónico, emocional e interpersonal durante la vida laboral. Es decir, un individuo sometido por mucho tiempo al mismo agente de estrés puede desencadenar paulatinamente esta condición (Fiorilli et al., 2015).

Teniendo en cuenta que el burnout es una condición que afecta el comportamiento, las emociones y los procesos cognitivos ante los agentes de estrés laboral, sus antecedentes incluyen aspectos profesionales como personales. Para Leiter y Maslach (2001) en el ámbito profesional se comprende la sobrecarga laboral, es decir la percepción de tener demasiado trabajo en función al tiempo para realizarlo; el carácter indefinido de las funciones o roles laborales, así como la carencia de recursos para ejecutar las labores. Los factores personales incluyen, bajos niveles de energía, falta de control sobre su desempeño, baja autoestima y actitud evasiva ante las demandas del entorno.

Al entrar en esta condición, el afectado con burnout se enajena de su contexto, entrando en un estado que limita sus vínculos, lo lleva a la desidia e imposibilita el desempeñar con eficacia sus tareas o reconocer el progreso en las mismas.

Por otro lado, un resultado importante de las investigaciones relacionadas a esta condición es la intención de renunciar, la reducción de la productividad y la capacidad, baja moral, inhabilidad para soportar, insatisfacción laboral, absentismo y bajo compromiso con

la organización. Además, los resultados en cuanto a la salud del sujeto con burnout incluyen principalmente síntomas mentales y conductuales, en vez de físicos (Leiter y Maslach, 2001).

Esta condición se presenta cuando la situación de estrés se extiende por tiempos prolongados y la institución no toma las medidas necesarias para controlar los agentes estresores que afectan a sus empleados (El Sahili, 2015). Es decir, que el síndrome de burnout nos siempre es resultado de todo cuadro de estrés laboral.

2.2.1.2. Diferencias entre el síndrome de burnout y otros conceptos.

La cercanía entre definiciones sobre el síndrome de burnout y otras afecciones, que aquejan al ser humano, han originado un desorden que degenera en una confusión teórica. Según El Sahili (2015) desde la introducción del concepto de burnout, hace más de cuarenta años, este sigue siendo confundido con distintos problemas de fisiológicos y psicológicos, tanto en el campo laboral como en otros.

Los estresores son estímulos que activan la respuesta de estrés en el cuerpo. Pueden ser cualquier agente que se percibe como posiblemente dañino, equivalente a una amenaza para el individuo. Entonces el estrés es un cambio neurológico y fisiológico que se presenta en el sujeto ante estas amenazas (Nagoski y Nagoski, 2019). Algunas situaciones de estrés prolongado devienen en burnout y se presentan en centros de labores donde existe contacto personal constante y donde el apoyo profesional es primordial (El Sahili, 2015). Por lo tanto, para Maslach y Jackson (1981) el burnout resulta de un mal manejo del estrés por un tiempo prolongado generando situaciones de agotamiento emocional, sentimientos de despersonalización y carencia de realización personal. Es así como los sujetos que manifiestan

este síndrome presentan rechazo al trabajo, y pueden evidenciar también diferentes síntomas psicológicos como ansiedad, baja autoestima, irritabilidad, etc. (El Sahili, 2015).

Los sujetos con riesgo de tener este síndrome son aquellos que tienen la esperanza de poseer un mejor sentido de existencia en el contexto laboral, son sujetos con un ideal, motivación y expectativas altas. Cuando el individuo siente que su realización laboral es insignificante, lo agobian sentimientos de desesperanza. Los que no poseen estas expectativas laborales llegan a tener estrés, pero no burnout (Pines y Keinan, 2005).

La insatisfacción laboral, que es otra confusión de términos académicos que se asocian con el burnout viene relacionada a los sucesos de constante cambio en el lugar donde se desempeña el individuo laboralmente, pueden ser cambios en actividades cotidianas o una decepción relacionada a una expectativa dentro de la organización. No todos los sujetos con insatisfacción laboral desarrollarían burnout. Si se diera el caso de contraer el síndrome, el individuo debería pasar por las tres fases antes ya mencionadas, pero no toda persona insatisfecha laboralmente tiene el síndrome de burnout (El Sahili, 2015).

Según Iacovides, Fountoulakis, Kaprinis y Kaprinis (citados por Carlin, 2014) el burnout comparte sorprendentes similitudes con la depresión. Para El Sahili (2015) A pesar de los grandes avances en la investigación de psicología la proximidad de ambos conceptos genera controversias, así como mucha confusión. Muchos expertos manifiestan que este síndrome es una tipología de depresión, sin embargo, para Freudenberger y otros expertos es posible que la depresión se presente como una consecuencia de burnout y otros problemas o situaciones psicológicas que derivan en una condición de esta magnitud.

Personas ajenas a estas definiciones tienden a confundir este síndrome y esta enfermedad, ignorando sus distinciones. Es por esto, que diversos sujetos, poco versados en la materia, caen en el error al igualar estos dos términos. El problema con estos comentarios y definiciones, nace en que el estrés prolongado es su punto de partida; sin embargo, como se denotará en líneas posteriores, no comparten el mismo origen, ni desarrollo y tampoco las consecuencias, porque el burnout se desarrolla en espacios de trabajo y no suele mostrarse en la familia del sujeto y tampoco alimenta sus pensamientos negativos sobre este; por el contrario, pueden existir personas con depresión cuya única satisfacción provenga del trabajo (El Sahili, 2015).

Es por esto que, a pesar de sus similitudes muy cercanas, este síndrome se desarrolla en el centro de trabajo del individuo mientras que la depresión abarca un mayor rango que puede incluir el laboral, pero que no necesariamente nace en él.

2.2.1.3. Burnout en docentes.

Según Moreno, Garroza, Rodríguez, Martínez y Ferrer (2009) el profesional de la educación suele ser uno de los individuos más susceptible a contraer este síndrome, además de tener repercusiones agudas en los aspectos psicológicos y físicos, lo que afecta la vida laboral y personal. Las múltiples necesidades en el ámbito pedagógico y relacional que involucra la educación someten al trabajador a diversos malestares que propician crisis a nivel personal y, por qué no, del sistema educativo; es decir los maestros con burnout pueden generar un ecosistema negativo para el logro de las metas educativas.

En la mirada de Morse, Salyers, Rollins, Monroe-De Vita y Pfahler (2012) la rutina obliga a los docentes a establecer relaciones de manera constante. Además, la formación de vínculos estables con su entorno es base para su labor, por lo que los educadores son vistos como profesionales de ayuda. Ya que la preocupación por el otro es un factor clave en su práctica, esto resalta la valía de las relaciones interpersonales de los docentes en el desarrollo del burnout. Una de las situaciones más estresantes o que más afecta a los docentes es la mala conducta de los alumnos, así como las fallas durante proceso de instrucción (Chang, 2013). El profesional docente se ve obligado a hacer un sobreesfuerzo para sostener un ambiente positivo de aprendizaje y ser eficaz en su labor.

Una de las responsabilidades del profesional en educación radica en brindar la misma importancia a las habilidades blandas que comprometen la salud emocional como a la transferencia de conocimientos. Ello se suma a lo que afirma Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008) el desarrollo de competencias socioemocionales es una de las labores implícitas que los docentes poseen y es elemental para el desarrollo de vínculos sociales.

El docente es uno de los profesionales que requiere reconocer la importancia de la inteligencia emocional no solo para desarrollarla en sus estudiantes, sino también para generar un mejor nivel de autoconocimiento sobre sus habilidades y así desempeñarse con mayor eficacia. A diferencia de otras labores, el profesional en docencia debe establecer vínculos para desarrollar un aprendizaje significativo en los estudiantes. Para Sutton y Wheatley (2003) los maestros con dificultades en el control del aula y en la demostración y manejo de sus propias emociones tienen problemas para establecer relaciones con sus alumnos; como consecuencia los estudiantes experimentan emociones negativas en el aula.

Se puede entender que una de sus demandas laborales es desarrollar la habilidad de manejar la relación con el estudiante, lo que puede finalmente desencadenar en burnout docente. Por otro lado, se puede afirmar que no todos los docentes están preparados para manejar comportamientos disruptivos en el aula, lo que constituye una situación que predispone a estos profesionales a desarrollar burnout. Según Otero, Fiorillo y Barros (2018) un pobre manejo de las conductas de los estudiantes se asocia con una pobre salud mental, como indicios de depresión. La muestra de una investigación compuesta por 113 docentes italianos, así como, similarmente, un estudio con 100 docentes británicos, llevó Hastings y Bham (2003) reporten que el agotamiento emocional de los docentes está vinculado con el comportamiento irrespetuoso de los educandos. De la misma manera, Otero-Lopez, Castro, Villadefrancos y Santiago (2009) y sus colegas mostraron que, en una muestra de 1386 docentes españoles, las malas conductas de estudiantes llevan a estos a una condición con burnout.

Desde otra perspectiva, los profesores con esta condición presentan una pobre relación con estudiantes y pares, y reaccionan de manera hostil ante los mismos debido a su agotamiento emocional. Lógicamente, mientras el índice de burnout sea mayor, se hace más difícil controlar el comportamiento hacia estudiantes con dificultades y, por lo contrario, los maestros que tienen bajos índices de burnout tienen un mejor control emocional y manejo del aula.

2.2.1.4. Dimensiones del síndrome de burnout.

2.2.1.4.1. Agotamiento emocional

Esta primera dimensión es definida como una sensación de cansancio, fatiga y vacío manifestada como una respuesta del trabajador ante la excesiva carga laboral y la inhabilidad para gestionar sus emociones (Maslach y Jackson, 1981). De esta manera, la persona con agotamiento emocional siente que pierde la capacidad de vincularse afectivamente (Gil-Monte, 2002) debido a una constante y desgastante interacción con otros (Montoya y Moreno, 2012), y se manifiesta a nivel físico, psíquico o incluso de ambas formas, dando como respuesta que el afectado sienta que su trabajo es insuficiente debido a sus escasos recursos emocionales (Tello, 2010).

Bosqued (2008) explica que la sensación cansancio emocional deviene de la reducción o de la carencia de recursos emocionales que permiten realizar actividades cotidianas y se presenta como fatiga e insatisfacción constante frente a su desempeño profesional, lo que se hace evidente para las personas que se relacionan o laboran con el afectado.

Por otro lado, Pines y Aronson (1988) aseguran que la baja energía y el cansancio crónico conforman algunos de los síntomas de la condición de burnout, es decir, se manifiestan cambios a nivel físico y psicológico. Esta baja energía y cansancio crónico fueron abordados también por Maslach (2003), quien indica que las personas que sufren de burnout experimentan sensaciones de agotamiento emocional como una de las dimensiones que ataca más agresivamente. De esta manera, la falta de habilidad para afrontar situaciones

emocionalmente demandantes genera en la persona con burnout una sensación de agobio, fatiga crónica, debilidad y pérdida de energía.

2.2.1.4.2. Despersonalización.

La segunda dimensión implica el distanciamiento de los otros individuos. Es parte de una estrategia para lidiar con eventos que generen estrés, es decir, como mecanismo de defensa para soportar la presión laboral. La despersonalización también ha sido caracterizada en términos de una inapropiada o negativa actitud hacia los otros, irritabilidad, pérdida del idealismo y aislamiento (Maslach y Leiter, 2008).

Los individuos con burnout están sometidos a constantes factores que generan estrés, lo que conlleva a que tomen una actitud indiferente y enajenada ante su contexto, por lo que se bloquean del mundo. Maslach y Jackson (1981) mencionan que este bloqueo e insensibilidad son mecanismos de defensa que permiten continuar las actividades de forma mecánica y evadir cualquier tipo de daño del mundo exterior.

Además, estas personas viven expuestas de manera inclemente a desgaste emocional por responder constantemente a las demandas del entorno. Así, la despersonalización aflora como una alternativa de insensibilidad y aletargamiento con el objetivo de neutralizar el sufrimiento, comportándose con cinismo e incluyendo una disposición negativa al vincularse con sus estudiantes, pacientes, clientes, pares, entre otros (Bosqued, 2008).

2.2.1.4.3. Baja realización personal.

El trabajo permite que los individuos se sientan exitosos o logrados. Es decir, es un criterio que suele ser importante no solo por la retribución económica, sino que también está relacionado con las metas personales que permiten plenitud (Bulatevych, 2017). En contraste, las personas que padecen burnout manifiestan frustración por la manera en que se desempeñan y por los resultados de su trabajo, ello los lleva a una baja autoestima (Bosqued, 2008). El individuo con este síndrome adquiere una autopercepción distorsionada, por ende, está imposibilitado de ver sus cualidades con objetividad.

Las personas con burnout forman una autoevaluación negativa que es precedida de constante estrés laboral. Al verse imposibilitadas de valorar su propio desempeño, su rendimiento decae, lo que deriva en pocas oportunidades de mejora laboral (Schaufeli y Van Dierendonck, 1993). El menoscabar sus capacidades laborales convertirá al individuo con burnout en alguien poco eficiente, desmotivado y sin aspiraciones, es decir un trabajador mediocre; deviniendo en secuelas negativas que afectan los ámbitos no solo profesionales, sino sociales y personales.

Bosqued (2008) afirma que el cansancio emocional y la despersonalización resultan finalmente en sentimientos de carencia de realización personal, es decir nace a consecuencia de las dimensiones anteriores cuando el sujeto es víctima completa del síndrome. A nivel individual, el burnout disminuye la motivación intrínseca, el entusiasmo y el idealismo profesional; mientras que, a nivel interpersonal, esta profunda crisis motivacional es reflejada por indiferencia y desaliento (Schaufeli y Enzmann, 1998).

La sensación de mucho esfuerzo que no se llega a materializar en progreso o reconocimiento, puede causar sentimientos negativos que lleven al trabajador a ser mediocre, perder eficacia en sus tareas y terminar como un ermitaño dentro del centro de labores y en su entorno personal (Bulatevych, 2017).

Para Leiter y Maslach (2001) el origen de este síntoma está relacionado con la ineficacia y el poco reconocimiento de virtudes en el ámbito laboral, por lo que el empleado no siente que su trabajo sea imprescindible, es en este punto que el burnout se convierte en un ciclo sin fin entre las tres dimensiones.

2.2.2. Desempeño docente.

2.2.2.1. Teorías explicativas.

Hisyam, Sridana y Waluyo (2019) se refieren básicamente a la práctica que puede ser vista y medida con ciertos estándares o criterios, y que es demostrada en el ejercicio de la labor docente que se refleja, por ejemplo, en la planificación de sesiones de clase, durante el proceso de instrucción, al evaluar los resultados, entre otros. También son considerados como parte de la labor educativa la constante mejora académica y profesional docente, el actuar de manera objetiva frente a los estudiantes, así como el seguimiento de leyes, códigos y regulaciones.

Para Muchinsky (2002) el desempeño docente es observable y medible por la institución, en base a las metas propuestas por la misma. La institución educativa tiene la obligación de realizar un seguimiento a las acciones del docente para garantizar el desarrollo y bienestar de los estudiantes, así como velar por una adecuada calidad del aprendizaje..

Para Ponce (2005) la facultad para acompañar, orientar, retroalimentar y evaluar el aprendizaje constituye las competencias que conforman el desempeño docente, para lograr ello el educador debe tener el dominio de las habilidades docentes.

Montenegro (2007) define el desempeño docente como las acciones concretas realizadas por los maestros en el cumplimiento de sus funciones. Dichas funciones no sólo consideran factores asociados al propio educador, sino que se alinean a las necesidades de los estudiantes y a la situación en la que se encuentran quienes toman parte del proceso educativo. Así, las acciones que realizan los maestros no se restringen a su labor en el aula, sino que también incluyen las que se dan en el entorno institucional, en el contexto sociocultural y las propias que realiza como resultado de su propia reflexión.

En ese sentido, y a pesar de la existencia de estos múltiples entornos de acción, son aquellas actividades que tienen relación directa con los alumnos las que se hacen más importantes. Esto implica que gran parte del desempeño docente involucra generar estrategias y diseñar actividades que atiendan a las demandas estudiantiles y logren aprendizajes significativos. Satisfacer dichas necesidades no es un proceso al azar, sino que demanda conocer y desarrollar vínculos con los educandos, así mismo interpretar información recogida de ellos en un proceso de evaluación constante para lograr un aprendizaje de impacto.

El docente que se esfuerza por conseguir un mejor resultado de aprendizaje en sus estudiantes logrará como efecto ineludible una práctica de calidad. En palabras de Cataldi y Dominghini (2015) un profesional de la educación que posee compromiso con sus labores se desempeña eficientemente propiciando aprendizajes significativos. Las nuevas generaciones

demandan profesores que desarrollen un vínculo con los estudiantes, eso denota parte del compromiso con el educando.

Montenegro (2007) menciona que el desempeño tiene que ver con relaciones que se organizan en tres compuestos, asociados al estudiante, al contexto y a él mismo; sin embargo, resalta que es la motivación la que genera compromiso con la labor que ejerce. Por lo tanto, un maestro que posee la excelencia profesional es resultado de la motivación con el ejercicio laboral que ejerce.

Para Cuenca (2011) el desempeño docente es un ejercicio de relaciones; por lo tanto, requiere del desarrollo de destrezas para la interacción con los demás, para conocerlos genuinamente y comunicarse con ellos de manera efectiva, empleando diversos métodos o estrategias según sea conveniente y pertinente. En otras palabras, existe una interdependencia entre el docente y el estudiante; esto quiere decir que la relación entre ambos agentes es de vital importancia, ya que uno no puede existir sin el otro. Una buena interacción y comunicación entre ambos sientan las bases para un buen ejercicio de la tarea docente. Asegurar el aprendizaje en la práctica docente requiere que se evidencien las competencias pedagógicas.

Ponce (2005) menciona que existe una relación entre las competencias profesionales y la producción intelectual en el desempeño docente. Esto es necesario, ya que el profesorado requiere nutrir su práctica educativa y el dominio del área para brindar un servicio adecuado que alcance los estándares propuestos por la institución.

Las funciones educativas de un docente resultan complejas, ya que su correcta ejecución recae sobre los estudiantes quienes manifiestan si estas tareas se cumplieron eficaz

y eficientemente. Perrenoud (2001) afirma que, sumado a las competencias básicas que todo docente debe poseer, es necesario involucrar valores, responsabilidades y habilidades socio afectivas que hacen única a la labor docente.

La sociedad de hoy exige calidad, cobertura, mejoras en la comunicación y alianzas estratégicas para el logro de objetivos sostenibles. En este contexto, las competencias docentes están relacionadas en cuanto a lo que se debe ser como educador y lo que se debe cumplir, es decir son cualidades humanas que se desarrollan en función a las labores que se desempeñan, es un potencial con el que se cuenta.

Perrenoud (2001) toma en consideración que la competencia es el uso de los recursos cognitivos para enfrentar situaciones problemáticas. McClelland (1973) citado por Zabalza (2007) define la competencia como aquellas cualidades que son medibles y potenciables frente a alcanzar constantemente la excelencia del mismo, ello deriva en la efectividad y la proactividad laboral. Por ello es posible afirmar que las competencias responden a necesidades laborales que permiten al trabajador desempeñarse de manera eficaz en el centro de labores.

En palabras de Montenegro (2007) el profesional competente sabe desarrollar su labor; además, transforma su contexto trabajando en pro de la sociedad. Quiere decir que una persona competente busca el mejoramiento de la sociedad en la que vive. Por otro lado, Tobón (2008) plantea que las competencias son procesos complejos que se manifiestan en distintos ámbitos en cuanto sea idóneo emplearlas, éstas responden a retos y contribuyen a un desarrollo. Por ende, es posible afirmar que para alcanzar una competencia es necesario

plantear estrategias que nos permitan desarrollarlas, las demandas en el plano laboral nos pueden llevar al potenciamiento de las mismas.

Aldape (2008) manifiesta que son las competencias las que permiten lograr el éxito de los profesionales; el individuo al demostrar estas da a conocer sus cualidades personales, académicas, administrativas y humano sociales con las cuales sale a enfrentar las demandas de la sociedad. El docente debe tener cualidades que permitan gestionar una buena enseñanza-aprendizaje y exigencias administrativas; para ello clasifica las competencias docentes en tres dimensiones: las de ámbito académico, aquellas administrativas y las que se refieren a la dimensión humano-sociales.

Para Aldape (2008) las competencias académicas están constituidas por un conjunto de conocimientos que se unen a habilidades dentro de una materia, eso quiere decir que permite que el maestro pueda generar estrategias para llegar a objetivos académicos. Se puede tener en cuenta que esto se refiere al dominio del área en el que se desenvuelve el profesional de la docencia. Las competencias inmersas en este aspecto incluyen el uso de TIC, habilidad para gestionar equipos de trabajo, así como una adecuada toma de decisiones el diagnóstico y la capacidad para resolver problemas.

Las competencias de naturaleza administrativa, si bien también demandan conocimientos y habilidades, su eje radica en el rol investigador para poder ejecutar un proyecto de impacto social, es capaz de elaborar un presupuesto de costos y gastos, manejar personal, entre otros aspectos que permitan aplicar un buen análisis. Para alcanzar las metas trazadas, es de vital importancia propiciar el pensamiento crítico de calidad. Este, junto con

la creatividad, planeación y coordinación de acciones son las competencias que conforman esta dimensión (Aldape, 2008).

Las competencias humano-sociales permiten que el educador pueda trabajar con aquellos participantes del ecosistema educativo. Este aspecto es vital en la tarea docente, ya que esta profesión está sostenida en las interacciones, por ende, la comunicación necesita ser eficaz. Por otro lado, demanda que el docente posea flexibilidad en su actuar y soporte emocional ante el estrés al que está sometido en el desempeño de su rol. Dentro de este aspecto se encuentran las competencias de trabajo en equipo, ejercicio y promoción del liderazgo, habilidades de comunicación efectiva y motivación, negociación y desarrollo personal.

Zabalza (2007) conceptualiza el término competencia. Para él, dicho término se entiende como todas aquellas capacidades y habilidades que permiten realizar las tareas de manera eficaz en una situación particular se define competencia. Una competencia es responder a una demanda concreta empleando habilidades y conocimientos de modo oportuno. Para el autor, existen competencias de conducta profesional y social, en donde se centran aquellos conocimientos y habilidades que permiten una mejor labor dentro del plano del aprendizaje y gestión, así como competencias de interacción, que permiten las interrelaciones del profesional educativo con su entorno, es decir la aldea educativa. En esta dimensión el profesional se reta a establecer relaciones productivas y generar un sentido de pertenencia profesional e institucional.

2.2.2.2. Factores que determinan el desempeño docente.

Los docentes son el eje central de un objetivo importante, el desarrollo sostenible de la sociedad. Sin embargo, algunos aspectos que continúan siendo motivo de alarma se refieren a la formación docente, el proceso de selección y contratación, asegurar la estabilidad y continuidad laboral, así como las condiciones laborales adecuadas. Por otro lado, la definición de un buen docente no está estandarizada de forma internacional, ni tampoco los requerimientos o certificaciones que hagan que un maestro sea considerado como tal (UNESCO, 2015).

Para Tardiff (2004) lo que un docente sabe está estrechamente relacionado con lo que en esencia es, piensa y dice en su entorno laboral, nada escapa de su naturaleza de ser humano y el bagaje cultural y emocional. Las características personales de un profesional educativo proporcionan un matiz al ejercicio de la docencia, la práctica docente se ve influenciada por las experiencias y convicciones del maestro. Esto es resultado de la suma de las características personales y el perfil profesional que definen e impactan en la práctica educativa (Carrascosa, Fernández, Gil y Orozco, 1991; Rodrigo, 1994).

En ese sentido, al definir un buen clima laboral es imprescindible mencionar que éste debe proveer insumos que alimenten la autoestima y promuevan una mejora en el desempeño, para ello generará relaciones sociales fructíferas y saludables. Teniendo en cuenta que la labor docente está basada en múltiples relaciones interpersonales con pares, estudiantes y personal administrativo, es imprescindible que se genere un ambiente laboral adecuado.

Se debe recordar, además, que un maestro no solo se dedica a poner en práctica el proceso de aprendizaje, sino que profesional de la educación, analiza, comprende e interviene

en los elementos que interaccionan en el proceso educativo. Para Klingner (2002) la labor docente necesita de una legítima comprensión que involucra tanto la enseñanza como el aprendizaje, para ello sabe la íntima relación que existe entre el desempeño observable con la motivación, así como aquella existente entre los sentimientos de satisfacción laboral y el desempeño. Por ello el trato y reconocimiento que reciba el docente, de parte de los alumnos y la institución en donde labora, se manifestará en su rendimiento y la relación con los otros.

Finalmente, es importante destacar que el docente, como otros profesionales, posee sus propios objetivos personales. Sobre ello Maciel (2005) afirma que no es posible sobrevalorar la vocación docente, sino que es necesaria la buena formación profesional en el ámbito educativo, ya que sobre esto se forjarán los logros educativos y personales y, por ende, el buen desempeño profesional del educador.

2.2.2.3. Desempeño en entornos virtuales.

La globalización y la evolución de las telecomunicaciones ha llevado al docente a desempeñar sus labores en espacios virtuales, por lo tanto, las demandas de trabajo se han transformado. Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) requieren que los maestros empleen nuevos recursos, estrategias, herramientas, etc.; además las necesidades son diferentes a lo que implica una sesión de aprendizaje presencial. En primera instancia los recursos tecnológicos utilizados en el aula eran de naturaleza complementaria, sin embargo, el día de hoy se ha convertido en un entorno necesario y el espacio que requiere el mundo.

En educación online la computadora no es el único observador del progreso académico del estudiante (Nixon, 2012). Los docentes sirven como facilitadores de la

programación virtual. Los profesores hacen la diferencia del éxito académico de los estudiantes en entornos presenciales y también en los virtuales. Es el docente el factor más importante de éxito en un ámbito online (Ferdig, 2010). Es por ello que las competencias docentes en el entorno digital se sostienen en el buen manejo del método de enseñanza - aprendizaje. Para Rama y Domínguez (2011) la educación en entornos virtuales requiere de nuevas exigencias éticas, ya que existe un cisma en la educación tradicional, por lo que la aceptación y asimilación de la sociedad, ante esta nueva demanda, es un proceso. En una educación virtual se plantean nuevos retos, sin embargo, el de mayor relevancia es el impacto socio cultural, en un entorno virtual se desarrollarán otras habilidades quizás no observadas en la educación presencial.

Los educadores y el campo de la educación no pueden ser inmunes al impacto de la *World Wide Web* (Maeroff, 2003). La internet ha impactado en nuestra cultura y seguirá impactando la práctica educativa a medida que los números de inscritos en las escuelas virtuales continúen aumentando.

Para García, Amaro y Brioli (2012) se tiene que diseñar un espacio virtual adecuado de educación, así como agentes dispuestos y capacitados para emprender esta labor, solo así podríamos hablar de una “didáctica del entorno virtual”, para lo cual mencionan que es importante hacer un seguimiento y evaluación con la finalidad de velar por la calidad y eficacia de esta tarea. Al existir demandas distintas en las labores docentes y estudiantiles, sin lugar a duda se requiere del monitoreo constante y adecuado que garantice las buenas prácticas educativas.

El EVA no está constituido por la adaptación de la práctica tradicional a la formación virtual, debe presentar particularidades de la misma para atender a las nuevas demandas, es decir constituir una nueva práctica docente que fusione la tecnología y la didáctica. Para García, Amaro y Brioli (2012) la integración del componente tecnológico y didáctico requiere de revisar los estándares de aprendizaje así como las competencias de los estudiantes, el uso TIC debe estar respaldado por una metodología apropiada, estrategias oportunas, un enfoque o teoría de enseñanza coherente, y la disposición y flexibilidad docente.

La educación en un espacio virtual posee otras demandas y retos. Para Lara y Duart (2005), replicar lo que se realiza en entornos presenciales en los virtuales constituye un gran error, es por eso que el docente también emprende un nuevo rol, si bien siempre el estudiante deberá ser el protagonista en el aula, es en este espacio donde se arraiga el papel de orientador del profesional de la educación. La interacción se desarrolla de manera horizontal y la construcción del conocimiento es bilateral. Rama y Domínguez (2011) afirman que no existe un único emisor en el EVA por lo cual el aprendizaje será dinámico e interactivo. En consecuencia, es de vital importancia que el docente no solo tenga dominio de herramientas virtuales, sino también de habilidades de interacción. Para Area (2005), las experiencias de aprendizaje en el EVA no solo radican en las tecnologías aplicadas, sino en las experiencias de aprendizaje. Es menester que el profesional educativo observe detenidamente las competencias a desarrollar en los estudiantes en esta situación de aprendizaje, la solidez del aprendizaje en este medio dependerá de generar en el estudiante interés en el objeto de aprendizaje y la autonomía del mismo.

El cambio en la educación virtual superior necesita de un gran giro en el rol o tarea docente. Salinas (2004) afirma que el docente responde en clase primero desde su persona y luego como profesional especialista en su materia, a partir de ello orienta al educando a crecer como persona y posteriormente transmite el conocimiento mediante el proceso de aprendizaje y lo hace dominar el ejercicio de aprender a aprender. Ante lo cual podemos afirmar que el profesorado de la educación superior necesita conocer y dominar las TIC, así como establecer vínculos y relaciones a partir de la comunicación efectiva con sus estudiantes que le permitirán reconocer sus necesidades. Para Gispert (1997) el profesional en educación debe priorizar el responder de manera humana y luego como experto en alguna materia, de esta manera promoverá el crecimiento personal y luego el académico. Es importante resaltar que la coherencia en cuanto al fundamento pedagógico, la didáctica y la relación docente estudiante garantizarán un adecuado proceso de instrucción en la modalidad *on line* en la educación superior (Luján, 2010).

El rol docente como facilitador de aprendizaje supone crear oportunidades y situaciones demandantes en las que el alumno administre sus saberes a fin de alcanzar competencias, a ello se le debe sumar la tarea de asesor en el EVA, promotor de interacciones y soporte técnico (Sales y Adell, 1999). Por lo tanto, las competencias que debe desarrollar un docente en EVA son tanto pedagógicas, sociales y tecnológicas. Para Marcelo (2004) es necesario que el docente cree materiales y recursos en función a las demandas y necesidades de su alumnado.

Sin embargo, el EVA aporta autonomía al estudiante y desarrolla su naturaleza de investigación, por lo cual para Wicks (2010) los docentes no pueden seguir siendo la única

fuentes de información para los estudiantes. La información es de muy fácil acceso y la internet debe servir como un componente clave de interacción e investigación en muchos campos incluido el ámbito educativo.

De acuerdo con Wicks (2010), la *International Association for K-12 Online Learning*, INACOL ha evidenciado 4 categorías existentes específicamente en el rol del docente en modalidad virtual: Guiar y personalizar el aprendizaje, que requiere que el docente sea un facilitador de la información y el conocimiento a través de una instrucción online que incluya crear y navegar en el que el estudiante es el centro; comunicar, dado que la comunicación es imperativa, en este sentido la interacción electrónica y la retroalimentación fluye de manera digital, teniendo como ventaja que muchos estudiantes se comunican de manera más abierta y libre cuando no están en persona, y como desventaja que existe la incapacidad de observar las pistas del lenguaje no verbal de los alumnos; evaluar, calificar y promover el rol que existe en ambos entornos, virtual y presencial; y desarrollar el contenido y estructura del curso, que en muchos casos el docente de modalidad virtual deberá personalizar, adaptar y mejorar el curso para facilitar los contenidos.

2.2.2.4. Evaluación del desempeño docente.

En palabras de Haefele (1993), un claro sentido de propósito debería primar en la estructuración e implementación de la evaluación docente con objetivos claros entre los que destacan el filtrar personal no calificado; proporcionar retroalimentación constructiva a los educadores de manera individual; reconocer y ayudar a reforzar un servicio de calidad; proveer una guía para las prácticas de desarrollo del personal; ofrecer evidencias que soporten

el escrutinio profesional y judicial; ayudar a las instituciones a despedir personal incompetente e improductivo y unificar a los docentes y áreas administrativas en el esfuerzo colaborativo de educar a los estudiantes.

Para Danielson y McGreal (2000) al desarrollar o rediseñar sistemas de evaluación docente se debe, eventualmente, responder a dos preguntas: qué consideramos una buena enseñanza y cuáles son los procesos y procedimientos que se ajustan mejor a los objetivos que aspira lograr nuestro sistema.

El objetivo de la evaluación docente no es simplemente identificar diferencias, sino implementar las mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir asegurar su legítima calidad. Por lo tanto, se podría esperar que un sistema óptimo de evaluación brinde retroalimentación constructiva y en tiempo real a los docentes para su crecimiento profesional en un contexto de trabajo colaborativo aplicado. Debería además evidenciarse que la calidad de la enseñanza mejora con el tiempo (Daley y Kim, 2010).

Entonces, la educación de calidad puede definirse como aquella que brinda de manera holística oportunidades equitativas a los educandos y aporta al logro de los objetivos que llevan al tipo de sociedad que se aspira para una nación. Desde esta concepción del concepto de calidad educativa, un docente cualificado es quien contribuye a alcanzar estas metas. Barber y Mourshed (2007) manifiesta que no se puede alcanzar un sistema educativo de calidad sin mejorar la calidad de sus docentes.

Wenglinsky (2000) afirma que es el desempeño en el aula lo que asegura, en mayor dimensión, el aprendizaje en comparación con la planificación. Esto se puede contrastar con algunos autores que consideran que la preparación y organización de los saberes y la práctica

en el aula son los componentes que aseguran el éxito de la clase, es decir el logro de aprendizajes (Goe, 2007; Wenglinsky, 2000).

Díaz, Hernandez y Barriga (2002) manifiestan que el modelo idóneo de evaluación es aquel que concibe las características del buen docente de modo conceptual, ya que ello motiva a los educadores a buscar la mejora profesional y por ende brindar un mejor servicio educativo.

Wilson (1992) considera que el dominio de un campo académico, la práctica educativa y los resultados de aprendizaje componen el desempeño docente. Por ello se puede afirmar que la evaluación de desempeño tiene por objetivo lograr la eficacia de la enseñanza, que se traduce en un sistema educativo de calidad. Sin embargo, según, Coll (1990), citado por Díaz, Barriga & Hernandez (2002), el quehacer docente es más extenso y demandante, ya que requiere de la intervención pedagógica para lograr que los educandos alcancen las metas de aprendizaje por sus propios medios, es decir que aprendan a aprender. Ello se convierte en una tarea titánica debido la diversidad que se manifiesta en el aula que incluye tanto a alumnos y las situaciones de aprendizaje que rodean esta labor.

La evaluación es una forma de invitar a la reflexión e incentivar al crecimiento profesional, es decir llevar al mejoramiento de la práctica educativa. Pernaletе (2005) menciona que poder identificar posibles problemas y aspectos logrados a través de la evaluación, asegura el éxito de la práctica profesional y los logros académicos. Para Jiménez (2008) esta retroalimentación, que permite la reflexión, debe ser provista por el estudiante, ya que posee la perspectiva de usuario y puede establecer criterios de comparación con otros

docentes. Cohen (1990), agregan que aplicar una encuesta al alumnado suministra información vital y veraz para la mejora del ejercicio educativo.

Bretel (2002) sustenta que evaluar el desempeño docente mediante la opinión del educando es un método muy utilizado y eficaz; pues los estudiantes proveen de información genuina sobre el cumplimiento de los objetivos educativos al ser ellos mismos los protagonistas de su propio aprendizaje. De la misma manera Aleamoni (1999) prepondera la opinión del alumnado puesto que son ellos quienes pueden validar las actividades, el clima y el logro de objetivos académicos.

Finalmente, Perrenoud (2001) considera que para cubrir con las expectativas del educando y lograr el éxito de la tarea docente, es necesario cumplir con las competencias básicas; como son la planificación del aprendizaje, el vínculo con los estudiantes, la promoción del trabajo colaborativo, el empleo y dominio de las tecnologías, y la comunicación efectiva.

2.2.2.5. Dimensiones del desempeño docente.

La labor docente compromete conocimientos y habilidades blandas. El profesional en docencia debe estructurar los saberes para que los estudiantes logren aprender a aprender, ello supone que el educador domine el área curricular, de gestión y personal para desarrollar plenamente su labor. Para Danielson (2007) existen cuatro dominios que orientan y determinan un buen desempeño docente: planificación y preparación, ambiente del aula, instrucción y responsabilidades profesionales. Estos dominios o dimensiones necesitan ser evaluados para medir de manera efectiva el desempeño docente. Jiménez (2008) plantea que,

mediante la observación de los resultados estudiantiles, el acompañamiento de la práctica docente, las encuestas a los estudiantes, la autoevaluación docente y la opinión de los superiores es posible obtener una evaluación integral del profesional en educación. Segovia y Cabello (2017) afirman que al ser los estudiantes los receptores inmediatos de la labor docente, pues perciben la calidad docente y determinan si las prácticas son pertinentes o no, se constituyen en observadores pertinentes capaces de evaluar e identificar los atributos que caracterizan a un profesional en docencia. De esta forma, y dado que los estudiantes realizan esta valoración a través de la observación directa de las prácticas educativas y de las interacciones con sus maestros, se dimensiona el desempeño docente en: planificación y preparación, ambiente del aula e instrucción.

2.2.2.5.1. Planificación y preparación.

De acuerdo con Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario (2009), un maestro efectivo tiene expectativas positivas para el éxito de sus estudiantes que se reflejan en su planificación, sabe cómo diseñar sesiones para lograr un buen desempeño de los estudiantes y, finalmente, demuestra un buen manejo del aula, que es posible a través de una buena gestión del tiempo, recursos, actividades, estrategias, entre otros, durante el tiempo de clase. Esto solo es posible mediante la implementación efectiva de una buena planificación.

Para Danielson (2007), una adecuada planificación y preparación comprende que un docente demuestre conocimiento de contenido y pedagogía, de sus estudiantes y de recursos, que establezca resultados educativos a través de metas concisas de aprendizaje, además que diseñe no solo una instrucción coherente sino también una evaluación efectiva de los

estudiantes. De esta forma se cubren todos los aspectos de la planificación educativa, comenzando con una legítima comprensión de la pedagogía, el campo curricular y una comprensión y apreciación del educando, además de su aporte significativo al proceso educativo.

De manera similar, Borich (2007), afirma que la planificación está conceptualizada como el proceso ordenado y sistemático de decidir qué y cómo deben aprender los estudiantes. Esta planificación es principalmente responsabilidad de los maestros; es decir, son los docentes quienes deciden sobre el contenido y la forma en la que realizarán la instrucción, la forma de interacción, cuánto material cubrir en el tiempo asignado, cuán profunda hacer su instrucción y, más importante aún, las metas y objetivos de aprendizaje. Borich afirma, además, que otros aspectos que se hacen relevantes en el proceso de planificación son el conocimiento del alumno, de la materia y de los métodos de enseñanza.

Esta visión de la planificación dirigida hacia los estudiantes es compartida por Rinvolutri (1996), quien afirma que un plan es una estructura mental o mapa que los maestros necesitan inicialmente para ayudarlos durante la sesión de aprendizaje y que garantiza la confianza de los estudiantes en la persona que les está enseñando, agrega también que el principio fundamental durante la planificación es la clara expectativa de lo que los estudiantes logren en clase, lo que debe guiar las decisiones sobre cómo llegar a dicha meta.

De esta forma, y de acuerdo con Danielson (2007), el contenido debe hacerse accesible a los estudiantes a través de una serie de actividades que se plasmen en el diseño instruccional, teniendo en cuenta la idoneidad de dicho contenido y la alineación con las metas u objetivos académicos. Además, la manera en la que se implementa y desarrolla la

evaluación de los aprendizajes debe evidenciar los resultados de instrucción y el progreso del estudiante en su contenido y proceso, tanto durante como al final de un episodio de enseñanza. Más aún, al diseñar estrategias de evaluación, los maestros deben considerar su uso con fines formativos y cómo las evaluaciones pueden proporcionar oportunidades de diagnóstico para que los estudiantes demuestren su nivel de comprensión durante la secuencia de instrucción, mientras todavía hay tiempo para hacer ajustes.

Así también, Milkova (2012) menciona que la planificación es el mapa de ruta del docente de lo que los estudiantes necesitan aprender y cómo se construirá de manera efectiva durante el tiempo de clase. Por lo tanto, antes de planificar se deben identificar los objetivos de aprendizaje para la reunión de clase. Luego, se diseñan actividades de aprendizaje apropiadas y se desarrollan estrategias para promover efectivamente el aprendizaje de los estudiantes. Una planificación exitosa aborda e integra estas 3 unidades importantes: Estrategias para verificar los logros de aprendizaje de los estudiantes, objetivos para el aprendizaje del alumno y actividades de enseñanza - aprendizaje. La especificación de objetivos concretos para el proceso de aprendizaje de los alumnos ayuda a los maestros a determinar las actividades más idóneas para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje que serán utilizadas en clase. Además, estas actividades deben relacionarse con la forma en que se verificará el nivel de logro de los aprendizajes.

Por lo tanto, y tal como señala Danielson (2007), la importancia de la planificación es clave. De hecho, es posible argumentar que el papel de un maestro no es tanto enseñar cómo organizar el aprendizaje. Es decir, la responsabilidad esencial de un maestro es garantizar que los alumnos aprendan, así como diseñar (o seleccionar o adaptar) experiencias

que permitan a los alumnos aprender habilidades y contenido importante. De modo que, la planificación es una cuestión de diseño. Los maestros que se destacan en planificación diseñan una instrucción que refleja una comprensión de las disciplinas que enseñan: los conceptos y principios importantes dentro de ese contenido, y cómo los diferentes elementos se relacionan entre sí y con los de otras disciplinas. Entienden a sus alumnos: sus antecedentes, intereses y habilidades. Su diseño es coherente en su enfoque de los temas, incluye métodos de evaluación sólidos y es apropiado para el rango de estudiantes en la clase.

El *Teaching Excellence in Adult Literacy Center* (2011), TEAL por sus siglas en inglés, indica que planificar con anticipación para identificar un curso de acción que pueda alcanzar efectivamente las metas y objetivos de aprendizaje es un importante primer paso en cualquier proceso, y la educación no es la excepción. En educación, la herramienta de planificación es una descripción detallada del curso de instrucción para una lección específica destinada a ayudar a los alumnos a cumplir con un objetivo particular de aprendizaje. Estas herramientas contienen y comunican a los estudiantes lo que ellos aprenderán y cómo serán evaluados, y ayudan a los docentes a organizar el contenido, los materiales, el tiempo, las estrategias de instrucción, entre otros.

Es importante considerar en este punto que Milkova (2012) menciona que, para ser efectiva, la planificación no tiene que ser un documento exhaustivo que describa todos y cada uno de los escenarios posibles del aula. Tampoco tiene que anticipar la respuesta o pregunta de cada estudiante. En cambio, debería proporcionar un resumen general de las metas de enseñanza, objetivos de aprendizaje y medios para lograrlos. Es un recordatorio de lo que se quiere hacer y cómo se quiere hacerlo. Una lección productiva no es aquella en la que todo

sale exactamente según lo planeado, sino una en la que tanto los estudiantes como los instructores aprenden unos de otros.

En consecuencia, en palabras de Danielson (2007), las habilidades para la planificación se demuestran principalmente a través de los planes que los maestros preparan para guiar su enseñanza, por cómo describen las decisiones que toman y, en última instancia, por el éxito de sus planes implementados en el aula. Pero la planificación se trata de diseño. En otras palabras, el diseño instruccional, como diseño, funciona. Por ejemplo, una planificación de unidad es un diseño exitoso si es coherente y los conceptos se desarrollan a través de actividades de aprendizaje variadas que se organizan en una sucesión que progresa de simple a compleja. Es posible imaginar, a partir de la lectura de los planes, cómo un maestro intenta involucrar a los estudiantes con el contenido. Además, las intenciones de un maestro para una unidad o una lección se reflejan no solo en los planes escritos sino también en las actividades y tareas reales que el maestro da a los estudiantes para completar durante la clase. El nivel de desafío cognitivo de tales tareas es una indicación importante del tipo de compromiso intelectual que el maestro pretende para los estudiantes. La planificación y las actividades estudiantiles pueden incluirse en un repositorio que funcionaría a manera de bitácora o carpeta profesional de un maestro; y los efectos del plan deben observarse a través de la acción en el aula.

Al respecto, el *Teaching Excellence in Adult Literacy Center* (2011) indica que la planificación proporciona un marco para la instrucción y guía la implementación de la educación basada en estándares. La planificación establece un mapa de ruta para los docentes de lo que se ha enseñado y lo que se debe enseñar. Les permite centrarse en un objetivo a la

vez y comunicar a los alumnos lo que aprenderán en cada lección. Debido a que las lecciones incorporan evaluaciones continuas que determinan qué tan bien los alumnos entienden los conceptos y las habilidades, los maestros pueden realizar cambios a mitad de curso en los procedimientos de instrucción o brindar apoyo adicional a los alumnos. Además, los componentes de práctica y aplicación de la lección ayudan a los alumnos a utilizar las nuevas habilidades y conocimientos en entornos educativos y de otro tipo, promoviendo así un aprendizaje significativo.

Finalmente, y de acuerdo con Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario (2009), la planificación no solo afecta la instrucción sino también la gestión del aula. Las características de un aula gestionada de manera efectiva incluyen a estudiantes profundamente comprometidos con su trabajo, lo que es posible si se describen sus roles y tienen una meta establecida a partir de la planificación; a estudiantes que conocen lo que se espera de ellos a través de una planificación implementada de forma rutinaria; que existe buena gestión de tiempo y poca confusión logrado mediante la implementación efectiva de la planificación; y que el clima de aula se encuentre orientado al trabajo, siendo al mismo tiempo relajado y agradable.

2.2.2.5.2. Ambiente de aprendizaje.

Flórez, Castro, Galvis, Acuña y Zea (2017) definen a los ambientes de aprendizaje como todas aquellas condiciones de carácter físico, social y psicológico que benefician las relaciones educativas o, en su defecto, las dificultan. En otras palabras, pueden tener múltiples conceptos según el contexto.

Los componentes del ambiente de aprendizaje establecen un clima de clase cómodo y respetuoso que promueve una cultura para el aprendizaje y crea un espacio seguro para tomar riesgos. El ambiente es profesional, con rutinas y procedimientos no instructivos manejados eficientemente; el comportamiento de los estudiantes es cooperativo y no disruptivo; y el ambiente físico apoya los propósitos de instrucción establecidos (Danielson, 2007).

En palabras de Ospina (1996) el ambiente de aprendizaje debe ser flexible y diverso, además es necesario que se renueve constantemente y permita la reflexión diaria. Para Sauvé (1994) es un concepto dinámico en el que los estudiantes generan reflexiones sobre las acciones que realizan y las interacciones que se dan en el espacio, es decir un ejercicio de metacognición constante. Podemos decir que el ambiente de aprendizaje debe permitir el dinamismo de los vínculos académicos para que se generen situaciones en donde los estudiantes puedan debatir, discutir, entre otras actividades que les permitan generar conocimiento.

Según Duarte (2003) los entornos físicos pueden ser un aspecto clave para que se desarrollen las relaciones interpersonales. Este aspecto debe ir más allá del mobiliario o la decoración, sino que debe motivar al aprendizaje y a desarrollar una comunidad de investigación. Es decir, la construcción de estos ecosistemas de aprendizaje que lleven al alumnado a gestar preguntas y buscar respuestas que derivan en procesos de enseñanza – aprendizaje.

Al hablar de ambientes de aprendizaje no debemos limitarnos al espacio físico, sino que debemos incluir las actividades o momentos que generan aprendizajes, así como las

interacciones que ocurren entre los estudiantes y su docente y sus pares. Por eso es importante el papel del maestro, ya que debe invitar al alumnado a interrelacionarse, creando una atmósfera adecuada de aprendizaje. Danielson (2007) menciona que los docentes sobresalientes en este aspecto crean un espacio de aprendizaje que genera interés y entusiasmo, estos maestros nunca olvidan su papel como adultos, por lo que no intentan ser amigos. También saben que su autoridad con los estudiantes se basa en su conocimiento y experiencia más que en únicamente su rol. Están indiscutiblemente a cargo, pero sus alumnos los consideran un tipo especial de amigo, un protector, un retador, alguien que no permitirá ningún daño. Como tal, estos maestros son recordados por años con aprecio.

2.2.2.5.3. *Instrucción.*

Surge producto de la preocupación por la eficacia de la institución educativa y la pertinencia de formar personas que den respuestas o solución a los problemas sociales de su contexto, por ello se constituye la psicología de la instrucción, que busca teorías sólidas que abran paso a una enseñanza eficaz (Cuadrado, 2008).

Para Danielson (2007) la instrucción representa la implementación de los planes diseñados en la planificación, los maestros preparan planes apropiados para sus estudiantes, basados en una comprensión profunda del contenido, alineados con los estándares establecidos y diseñados para involucrar a los estudiantes en un trabajo importante.

En la instrucción docente intervienen dos factores importantes como son la competencia didáctica y la personal, es necesario que ello responda a las necesidades del educando (Valdivieso, Carbonero, Martín y Freitas, 2012). Es menester de la instrucción

resaltar que la intervención educativa no va únicamente dirigida a la competencia cognitiva, sino a todas sus capacidades afectivas, sociales, etc. (Cuadrado, 2008). Por ende, es importante resaltar que el estudiante desarrolle su capacidad de aprendizaje significativo por sí mismo, es decir que aprenda a aprender.

Los maestros que se destacan en los componentes de la instrucción demuestran que su trabajo en el aula es fluido y flexible; son capaces de adoptar con facilidad distintos enfoques de acuerdo con el contexto y situación; y son capaces de adaptar e incorporar nociones e ideas que provienen de diferentes partes del plan de estudios (Danielson, 2017). El profesor debe asegurarse de implementar las mejores condiciones que permitan a los estudiantes desarrollar una actividad mental productiva, así como orientar y guiar las experiencias que permitan que el estudiante construya sus aprendizajes y se acerque progresivamente a los significados de los contenidos y los agregue a sus saberes (Valdivieso, Carbonero, Martín y Freitas, 2012). Por ello en el proceso instruccional el docente es considerado un facilitador, así como un promotor de interacciones, de él depende el buen funcionamiento de la sesión. Es importante resaltar que en esta definición se alude al proceso de enseñanza - aprendizaje como un fenómeno netamente social.

En palabras de Beltrán (1998) el principal rol del educador es brindar al educando recursos humanos y materiales, diversas oportunidades para generar conocimiento y perspectivas diferentes relacionadas con un mismo tema para lograr sus aprendizajes. Además, Marqués (2008) agrega que el docente promueve valores positivos que generan un ambiente de estudio saludable, por lo que es importante que el docente se mantenga dinámico y versátil.

Para Vera (2004) es importante mencionar los principios de la instrucción docente: motivación de los aprendices, planificación de aprendizajes, metodología didáctica gestión social del aula, tutoría y acompañamiento, flexibilidad, evaluación e interacción. Estos fundamentos involucran tanto los saberes del docente como su destreza para establecer relaciones didácticas en su aula.

Los docentes en entornos virtuales sirven como facilitadores del conocimiento. La educación online tiene como protagonista al propio estudiante. En el EVA los alumnos son interdependientes y una de las habilidades que deben desarrollar es saber aprender, ya que la innovación y tecnología se desarrollan y evolucionan a tal velocidad que un aprendizaje auto-dirigido es esencial (Palloff y Pratt, 2003).

Capítulo III: Metodología

3.1. Enfoque, alcance y diseño

El trabajo de investigación tiene un enfoque cuantitativo. De esta forma, recoge información de la población de estudio a través de una medición numérica, para luego realizar el análisis estadístico correspondiente y evidenciar patrones existentes en los individuos estudiados. De esta forma, la determinación del enfoque se alinea con lo señalado por Hernández, Fernández y Baptista (2014), quienes explican que las investigaciones de carácter cuantitativo utilizan mediciones en situaciones determinadas, así como métodos estadísticos para procesar los datos obtenidos. Este procedimiento sistemático y probatorio permite llegar a conclusiones que confirman de manera lógica un esquema teórico determinado y ayudan a conocer cómo se comporta una población y, de esa forma predecir acertadamente sus patrones de conducta futura.

Por otro lado, la investigación tiene un alcance correlacional porque busca encontrar la asociación existente entre las variables descritas. Dicha relación se utiliza para determinar el patrón que permita realizar predicciones sólidas para todo el grupo de interés. Esto se encuentra descrito por Hernández, Fernández y Baptista (2010), quienes indican que las investigaciones de carácter correlacional tienen por objetivo medir y analizar el grado en que dos o más variables se asocian entre sí para posteriormente establecer el comportamiento de una variable a partir del conocimiento de otras variables vinculadas a ella.

Finalmente, el diseño del trabajo es no experimental transeccional o transversal, porque pretende conocer cómo se comportan las variables de estudio sin recurrir a la manipulación intencional de ninguna de ellas. Esta investigación, entonces, reúne

información en un momento específico para su posterior análisis. En ese sentido, Hernández, Fernandez y Baptista (2014) explican que estos diseños de investigación recopilan datos en un solo momento. Esta información obtenida de las variables sirve para su estudio en un tiempo único analizando su incidencia e interrelación.

3.2. Matrices de alineamiento

3.2.1. Matriz de consistencia.

Problema	Objetivos	Variables	Dimensiones	Metodología
<p>Pregunta general</p> <p>¿Cuál es la relación entre el síndrome de burnout y el desempeño docente de los profesores de la carrera de comunicación audiovisual de una universidad privada de Lima, 2020-I?</p> <p>Preguntas específicas</p> <p>1. ¿Cuál es la relación entre el agotamiento emocional y el desempeño docente de los profesores de la carrera de comunicación audiovisual de una universidad privada de Lima, 2020-I?</p> <p>2. ¿Cuál es la relación entre la despersonalización y el desempeño docente de los profesores de la carrera de comunicación audiovisual de una universidad privada de Lima, 2020-I?</p> <p>3. ¿Cuál es la relación entre la falta de realización personal y el desempeño docente de los profesores de la carrera de comunicación audiovisual de una universidad privada de Lima, 2020-I?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la relación entre el síndrome de burnout y el desempeño docente de los profesores de la carrera de comunicación audiovisual de una universidad privada de Lima, 2020-I.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>1. Determinar la relación entre el agotamiento emocional y el desempeño docente de los profesores de la carrera de comunicación audiovisual de una universidad privada de Lima, 2020-I.</p> <p>2. Determinar la relación entre la despersonalización y el desempeño docente de los profesores de la carrera de comunicación audiovisual de una universidad privada de Lima, 2020-I.</p> <p>3. Determinar la relación entre la falta de realización personal y el desempeño docente de los profesores de la carrera de comunicación audiovisual de una universidad privada de Lima, 2020-I.</p>	<p>Síndrome de burnout</p> <p>Desempeño docente</p>	<p>Agotamiento emocional</p> <p>Despersonalización</p> <p>Falta de realización personal</p> <p>Planificación y preparación</p> <p>Ambiente de aprendizaje</p> <p>Instrucción</p>	<p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Alcance: Correlacional</p> <p>Diseño: No experimental, transeccional</p> <p>Población: 86 docentes de la carrera de comunicación audiovisual</p> <p>Muestra: 57 docentes de la carrera de comunicación audiovisual</p> <p>Técnicas: Encuesta Entrevista</p> <p>Instrumentos: Test de Maslach Cuestionario a estudiantes denominado “encuesta académica” Guía de entrevista semi estructurada</p>

3.2.2. Matriz de operacionalización de variables.

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Síndrome de burnout	Cansancio de carácter emocional que provoca la ausencia de motivación que termina en un sentimiento de inadaptación y probable fracaso a futuro (Maslach y Jackson, 1986)	Agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal que se mide aplicando un inventario de escala valorativa	Agotamiento emocional	Sentimientos de estar saturado	2. Al final de la jornada me siento agotado.
					3. Me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo.
					8. Me siento "quemado" (con cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal) por el trabajo.
					15. Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro.
					21. En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades.
					1. Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado.
			Cansancio emocional	13. Me siento frustrado por mi trabajo.	
				6. Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí.	
				17. Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés.	
			Disminución de recursos emocionales	5. Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos.	
				11. Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.	
				14. Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas.	
				10. Creo que tengo un comportamiento más insensible con la gente desde que hago este trabajo.	
Despersonalización	Relación interpersonal fría	16. Realmente no me importa lo que les ocurra a algunos de los alumnos a los que tengo que atender.			
		12. Me encuentro con mucha vitalidad.			
		22. Siento que sé tratar de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo.			
Insensibilidad hacia los sujetos objeto de atención	Eficacia en el trabajo	9. Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros.			
		19. Me encuentro animado después de trabajar junto con los alumnos.			
Realización personal	Evaluación del propio trabajo de forma positiva				

					20. He realizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo.
				Suficiencia profesional	4. Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos. 7. Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos. 18. Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada a mis alumnos.
Desempeño docente	Práctica que puede ser vista y medida con ciertos estándares o criterios, y que es demostrada en el ejercicio de la labor docente (Hisyam, Sridana y Waluyo, 2005)	Planificación y preparación, ambiente de aprendizaje e instrucción que se mide aplicando una encuesta a los estudiantes	Planificación y preparación	Diseño de una instrucción coherente y evaluación efectiva	2. La metodología utilizada por el profesor me permite alcanzar el logro de aprendizaje del curso.
				Conocimiento de contenido y pedagogía, de los estudiantes y recursos	5. El profesor domina los temas del curso.
			Ambiente de aprendizaje	Ambiente de respeto y de vínculo afectivo positivo	3. El profesor promueve un ambiente de respeto durante las sesiones de clase.
				Cultura que promueve el aprendizaje	9. El profesor fomenta mi aprendizaje autónomo.
			Instrucción	Comunicación clara	1. El profesor explicó claramente la(s) competencia(s) que debo desarrollar en el curso.
				Uso de técnicas y estrategias eficaces	4. El profesor motiva mi interés por el aprendizaje en el curso.
					6. El profesor desarrolla actividades que me permiten aprender por mí mismo. 7. El profesor utiliza estrategias (dinámicas, actividades, ejercicios, etc.) que facilitan mi aprendizaje.
				Compromiso de los estudiantes con su aprendizaje	8. El profesor desarrolla actividades que me permiten aplicar en la práctica lo que estoy aprendiendo en el curso.

3.3. Población y muestra

La población de estudio se constituye de 86 educadores de la carrera de Comunicación Audiovisual de una universidad privada de Lima. Los docentes son en su mayoría varones, tienen edades fluctúan entre 23 y 63 años, con una mayor proporción de docentes menores a 45, y enseñan a tanto a tiempo completo (30%) como a tiempo parcial (70%).

Se obtuvieron respuestas de 57 docentes, que representan la muestra en base a la cual se emiten los resultados. Estos docentes representan una muestra no probabilística por disponibilidad de participantes.

3.4. Técnicas e instrumentos

3.4.1. Síndrome de burnout.

La técnica utilizada para determinar el grado de desarrollo del síndrome de burnout fue una encuesta que comprende un número de interrogantes orientadas a medir y obtener información de una variable (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Para tal efecto se utilizó como instrumento el cuestionario denominado *Maslach Burnout Inventory* o MBI. Maslach y Jackson (1981) describieron el burnout como un síndrome de tres dimensiones caracterizado por el agotamiento emocional, la despersonalización y una reducida realización personal. En su visión del síndrome, el burnout se encuentra restringido a profesionales que trabajan con personas bajo su cuidado. Tomando en cuenta estas consideraciones, el MBI fue diseñado para su uso en este contexto particular.

Originalmente el MBI consistía en un test de 25 ítems distribuidos a lo largo de 4 dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización, falta de realización personal e

involucramiento, considerando esta última como una sección opcional del MBI (Maslach y Jackson, 1981). Sin embargo, en una segunda versión del instrumento, propuesta 5 años más tarde, no se considera la dimensión de involucramiento (Maslach y Jackson, 1986).

Actualmente, el MBI consta de 22 afirmaciones sobre las percepciones del docente en su labor, midiendo la frecuencia y el grado de desarrollo del síndrome. Vallenas (2016) adaptó el MBI para el contexto peruano. La calificación se lleva a cabo con una escala de Lickert en un rango. La calificación se ejecuta a través de la escala de Likert en un rango desde “completamente en desacuerdo / nunca” (0) hasta “completamente de acuerdo / siempre” (4). Las afirmaciones se distribuyen de la siguiente manera:

La subescala de agotamiento emocional consta de 9 preguntas (1, 2, 3, 6, 8, 13, 15, 17, 21) con una puntuación máxima de 36.

La subescala de despersonalización está formada por 5 reactivos (5, 10, 11, 14, 16) con una puntuación máxima de 20.

La subescala de realización personal se compone de 8 ítems (4, 7, 9, 12, 18, 19, 20, 22) y tiene una puntuación máxima de 32.

La suma de los puntos obtenidos en cada dimensión determina el puntaje general. A nivel clínico no se han determinado puntuaciones que permitan realizar cortes para determinar la existencia o no de burnout, sin embargo, altos puntajes las dos primeras dimensiones (agotamiento emocional y despersonalización) y bajas en la tercera (realización personal) definen el síndrome (Maslach y Jackson, 1981). Gómez, Suasnavas y Rodríguez (2018) añaden que para definir el grado de este síndrome se hace necesario realizar un análisis detallado de los diferentes factores: por un lado, la severidad del síndrome depende de la

aparición de indicios en uno, dos o tres componentes; y, por otro lado, la gravedad dependerá de la diferencia entre el puntaje obtenido con respecto los valores referenciales que marcan los indicios del síndrome. Considerando lo propuesto por Gómez, Suasnavas y Rodríguez (2018) se establecieron puntajes que delimitan la aparición del síndrome, así como los valores para las categorías bajo, medio y alto. Los valores propuestos, adaptados para el instrumento utilizado, se detallan a continuación:

Tabla 1

Valores de referencia para indicios de síndrome de burnout

Dimensión	Ítem	Indicios de burnout
Agotamiento emocional	1, 2, 3, 6, 8, 13, 15, 17, 21	Más de 17
Despersonalización	5, 10, 11, 14, 16	Más de 7
Realización personal	4, 7, 9, 12, 18, 19, 20, 22	Menos de 19

La tabla 1 muestra los valores límites para evidenciar indicios del síndrome de burnout propuestos por Gómez, Suasnavas y Rodríguez (2018) y adaptados para el instrumento propuesto por Vallenas (2016) para el Perú.

Tabla 2

Valores de referencia para la evaluación de síndrome de burnout

Dimensión	Bajo	Medio	Alto
Agotamiento emocional	0 – 10	11 - 16	17 - 36
Despersonalización	0 – 3	4 - 6	7 - 20
Realización personal	0 – 19	20 - 22	23 - 32

La tabla 2, por otro lado, muestra los valores de referencia para la definición de niveles para cada dimensión del síndrome de burnout, propuestos por Gómez, Suasnavas y

Rodríguez (2018) y adaptados para el instrumento propuesto por Vallenás (2016) para el Perú.

3.4.2. Desempeño docente.

Para su medición y obtención de información se utilizó la técnica de la encuesta, que comprende un número de preguntas organizadas. Se empleó como instrumento el cuestionario a estudiantes denominado “Encuesta Académica”. Dicho instrumento es el aplicado por el departamento de Calidad Educativa de la propia universidad. La Encuesta Académica consta de 19 ítems que evalúan tanto al docente como al curso en desarrollo. El cuestionario utiliza preguntas de carácter valorativo y preguntas de carácter abierto para recoger las opiniones de los estudiantes, distribuyéndose en 9 ítems de carácter cuantitativo y 2 ítems de carácter cualitativo para la evaluación docente, y 7 ítems de carácter cuantitativo y 1 ítem de carácter cualitativo para la evaluación del curso.

Una escala de Likert es empleada para la calificación, la que va en un rango desde “completamente en desacuerdo” (1) hasta “completamente de acuerdo” (10). Las afirmaciones se distribuyen de la siguiente manera:

La subescala de planificación y preparación valora el diseño de una evaluación coherente y el conocimiento de contenido, pedagogía de los estudiantes y recursos. Consta de 2 preguntas (2 y 5) con un puntaje máximo de 20.

La subescala de ambiente de aprendizaje valora la instauración de un ambiente de respeto y de vínculo afectivo positivo, y de una cultura que promueve el aprendizaje. Está formada por 2 reactivos (3 y 9) con una puntuación máxima de 20.

La subescala de instrucción evalúa la comunicación clara y el uso de técnicas y estrategias eficaces. Se compone de 5 ítems (1, 4, 6, 7 y 8) y tiene la puntuación máxima de 50.

Los valores se clasifican en la siguiente escala:

Tabla 3

Puntajes de referencia para las escalas de desempeño docente

Escala	Puntaje
Desaprobado	Menor a 6.5
Bajo	6.5 a menos de 7
Regular	7 a menos de 8
Bueno	entre 8 y 8.5
Muy bueno	entre 8.5 y 10

La tabla 3 muestra los puntajes para cada escala de desempeño docente definidos por el departamento de Calidad Educativa de la propia universidad.

El puntaje se determina obteniendo el promedio de los valores en cada encuesta de manera individual. Posteriormente, se promedian los resultados de todos los estudiantes de una sección.

3.4.3. Relación entre el síndrome de burnout y el desempeño docente.

Para analizar el grado de vinculación entre ambas variables se utilizó la prueba de correlación de rangos de Spearman (rho de Spearman). Se emplea cuando los datos presentan valores extremos o ante distribuciones no normales. Sus valores oscilan en un rango entre -1 y 1. La interpretación indica que valores cercanos a 1 representan una correlación fuerte y

positiva, mientras que valores cercanos a -1 evidencian una correlación fuerte y negativa. No existirá correlación lineal si los valores se encuentran próximos a cero. (Martínez, Tuya, Martínez, Pérez y Cánovas, 2009).

La información de carácter cualitativo se obtuvo empleando la técnica de la entrevista que es el diálogo que se realiza con los sujetos de estudio de manera individual. Para ello, se establecen objetivos y parámetros que canalizan el flujo de la información. Según Kvale (2011) la entrevista necesita de un investigador que formula las preguntas y es capaz de recepcionar e interpretar eficazmente los datos proporcionados por el interlocutor.

Se utilizó una guía de entrevista semi estructurada como instrumento. Esta guía está compuesta por un guion de preguntas abiertas que permiten flexibilidad en el diálogo de forma que se obtenga información rica y con distintos matices. La entrevista semi estructurada requiere de una actitud abierta y flexible, permite al entrevistador saltar de pregunta según la información recibida, e incluso lo faculta a incorporar una nueva pregunta a partir de las respuestas obtenidas (Folgueiras, 2016).

El instrumento se elaboró y validó con la ayuda de un especialista en psicología educativa y un especialista en psicología organizacional. La guía está constituida por 12 preguntas abiertas cuya intención fue recabar información sobre la percepción de burnout y desempeño docente.

La información de carácter cualitativo se codificó, analizó y trianguló. La codificación consiste en la categorización de datos para lo cual se hace necesario un procedimiento que comprende el procesamiento, comparación, nominación y clasificación de la información obtenida en las entrevistas (Flick, 2015).

Por otro lado, la triangulación consiste en el análisis intratextual, intertextual y extratextual, lo que se traduce en combinar los aspectos coincidentes registrados a partir de las entrevistas personales con la información teórica de las variables de estudio.

Al respecto Rapley, citado por Gibbs (2012), explica que es posible combinar el análisis de documentos y conversaciones que se dan en un contexto, del mismo modo que comparar diálogos con el fin de obtener varias perspectivas y evidencias sobre un mismo tema a analizar.

Las preguntas incluidas en el instrumento fueron:

1. ¿Qué te motivó a ser docente?
2. ¿Cómo te sentiste durante el ciclo de clases virtuales y qué diferencias encuentras con las presenciales?
3. ¿Cuántas horas al día dedicas a tu trabajo?
4. ¿De qué forma crees que tu trabajo afecta tu vida personal?
5. ¿Cómo crees que te perciben tus estudiantes?
6. ¿Sientes que eres el mismo docente desde que iniciaste esta labor?
7. ¿Cómo definirías un buen desempeño docente?
8. ¿Crees que los resultados de las encuestas reflejan cómo tú te desempeñas como docente?
9. Algunos docentes piensan que el estrés es positivo y otros que es negativo para su labor, ¿qué tanto crees que un buen docente debe estresarse y por qué?
10. ¿Cuál es tu autopercepción como docente?
11. ¿Qué es lo que te hace ser un buen docente?
12. ¿De qué manera sentirías un mayor apoyo de la institución?

Finalmente, se realizó el análisis de los datos con una lectura teórica. Es decir, se busca en el diálogo conceptos que sustentan una teoría, así como descripciones y afirmaciones que proporcionen información sobre los objetivos del entrevistador. Este tipo de análisis permite jerarquizar las ideas, organizarlas temáticamente e interpretar puntos específicos (Kvale, 2011). La organización se realizó utilizando un árbol semántico que plasma de manera gráfica las ideas encontradas y sus conexiones.

3.5. Aplicación de técnicas e instrumentos

Se realizaron las siguientes actividades:

- Solicitud de permiso correspondiente a las autoridades pertinentes de la institución y de la escuela para aplicar los instrumentos de investigación en la universidad.
- Envío de comunicación a los docentes solicitando su participación en el estudio.
- Aplicación del cuestionario MBI de manera virtual utilizando un formulario *Google Forms*, del 20 de junio al 14 de julio.
- Entrevista a los docentes de manera virtual empleando la plataforma de *Google Meet*, del 30 de julio al 14 de agosto.
- Solicitud de resultados de desempeño docente basado en las entrevistas a los estudiantes (semana 12 del semestre I) al departamento de calidad educativa.

Capítulo IV: Resultados y análisis

4.1. Análisis descriptivo

4.1.1. Síndrome de burnout.

Se reportan los valores obtenidos para cada dimensión del síndrome de burnout, los que dan cuenta del nivel de cada componente presentado en la muestra de estudio y el riesgo que representan para el desarrollo del síndrome. Los datos se expresan de manera porcentual, representando la cantidad de sujetos de estudio con valores bajos, medios, o altos en relación con el total de individuos evaluados.

Se evaluó la vulnerabilidad de desarrollar síndrome de burnout a partir de los valores obtenidos para cada dimensión. Los resultados se distribuyeron en tres rangos: riesgo bajo, riesgo medio y riesgo alto. La cantidad de individuos de estudio en cada rango, así como la representación porcentual, se visualizan en la tabla 4.

Tabla 4

Presencia de riesgo de burnout en la muestra de estudio

Riesgo de burnout	Número de participantes	Porcentaje
Bajo	33	57.89 %
Medio	18	31.58 %
Alto	6	10.53 %
Total	57	100.00 %

Autoría propia.

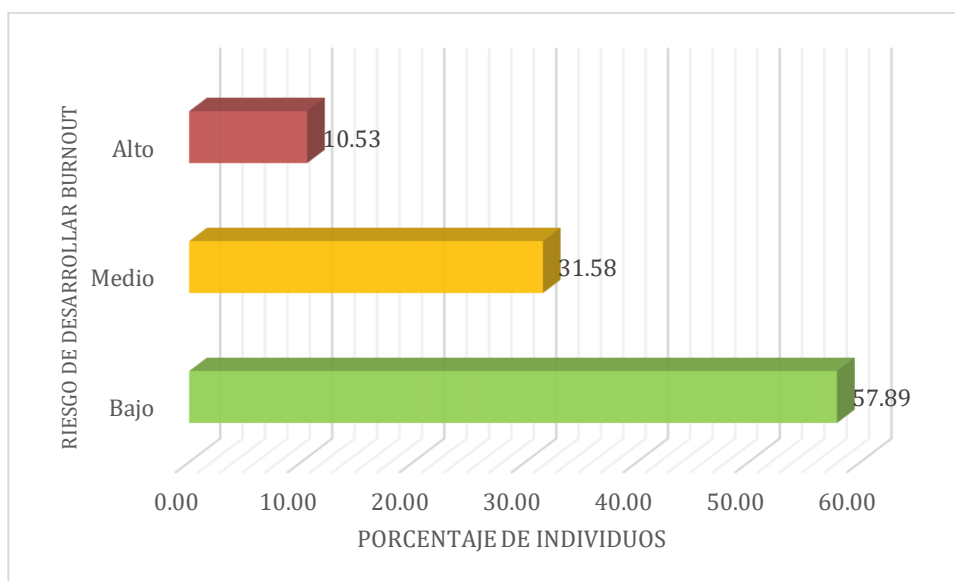


Figura 1. Gráfico de barras que representa la presencia de riesgo de burnout en los docentes de Comunicación Audiovisual de una universidad privada de Lima, 2020-I. Autoría propia.

En la tabla 4 y figura 1 se distingue que el 10.53% de los docentes presenta un riesgo alto de desarrollar síndrome de burnout. Esto se evidencia a partir de puntuaciones altas en agotamiento emocional y despersonalización, y bajas en realización personal (Maslach y Jackson, 1981) o, en su defecto, valores cercanos a los límites máximos de las dos primeras dimensiones, y cercanos al límite mínimo en la tercera. Así mismo, se percibe que el 31.58% de los individuos estudiados presentan un riesgo medio de desarrollar el síndrome, lo que se traduce en puntuaciones de riesgo en, por lo menos, dos de las dimensiones mencionadas.

Estos resultados son similares a lo reportado por Choy (2017), quien encontró que en su muestra de estudio el 30.2% de los docentes presentan un nivel alto de burnout, el 18.9% de la muestra evidencia un nivel moderado y el 50.9% indica valores bajos para el síndrome.

Similarmente, Guerrero (2001) reporta que, en general, aproximadamente el 41% del profesorado de la muestra está casi exento de burnout, mientras que el 42% presenta niveles preocupantes, ya que supera la media y un 17% presenta un grado moderado. Aguilar y Aquino (2016) reportan en su estudio que el 80.1% de los docentes evaluados presentan un nivel bajo, mientras que el 17.5% un nivel medio y el 2.4% un nivel alto.

Por otro lado, los resultados encontrados contrastan con lo reportado por Albarracín, Castro y Quevedo (2019), quienes reportan que el 73.9% de los docentes investigados presentan niveles medios y altos de burnout.

4.1.2. Agotamiento emocional.

Se evaluaron los niveles de agotamiento emocional en la muestra de estudio. Los resultados se distribuyeron en tres rangos: bajo, medio y alto. La cantidad de individuos de estudio en cada rango, así como la representación porcentual, se visualizan en la tabla 5.

Tabla 5

Presencia de agotamiento emocional en la muestra de estudio

Agotamiento emocional	Número de participantes	Porcentaje
Bajo	20	35.09 %
Medio	23	40.35 %
Alto	14	24.56 %
Total	57	100.00 %

Autoría propia.

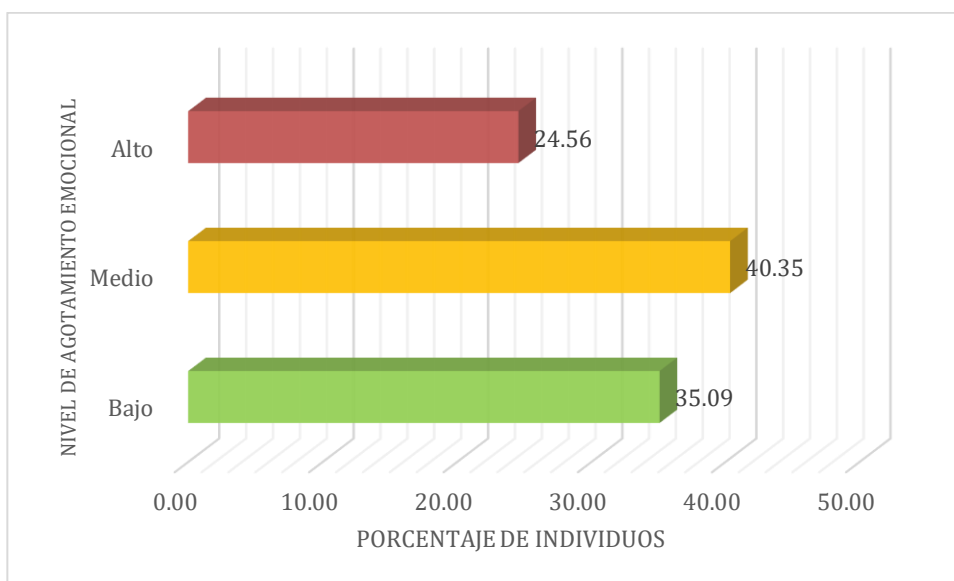


Figura 2. Gráfico de barras que representa la presencia de agotamiento emocional en los docentes de Comunicación Audiovisual de una universidad privada de Lima, 2020-I. Autoría propia.

En la tabla 5 y figura 2 se distingue que el 40.35% de los docentes posee niveles medios de agotamiento emocional, mientras que el 24.56% posee niveles altos, lo que representa que los docentes de Comunicación Audiovisual presentan indicadores asociados a sentimientos de estar saturado, cansancio emocional y disminución de recursos emocionales (Maslach y Jackson, 1986).

Estos resultados se asemejan a los reportados por Díaz (2014) quien indica que, de los docentes evaluados, el 16% presenta un nivel alto de agotamiento emocional, seguido de un 62% de la muestra que presenta un nivel medio y un 22% que evidencia un nivel bajo en esta dimensión. Por otro lado, Aguilar y Aquino (2016) evidencian que los docentes de la investigación se distribuyen indicando un nivel alto de agotamiento emocional en un 1,2%

de la muestra, un nivel medio en un 26.5%, y un nivel bajo en un 72.2%. Finalmente, los resultados contrastan con lo mencionado por Avendaño (2017), quien reporta que el 15.1% de la muestra presenta niveles medios de agotamiento emocional, mientras que el 84.9% presenta niveles altos en esta dimensión.

4.1.3. Despersonalización.

Se evaluaron los niveles de despersonalización en la muestra de estudio. Los resultados se distribuyeron en tres rangos: bajo, medio y alto. La cantidad de individuos de estudio en cada rango, así como la representación porcentual, se visualizan en la tabla 6.

Tabla 6

Presencia de despersonalización en la muestra de estudio

Despersonalización	Número de participantes	Porcentaje
Bajo	38	66.67 %
Medio	14	24.56 %
Alto	5	8.77 %
Total	57	100.00 %

Autoría propia.

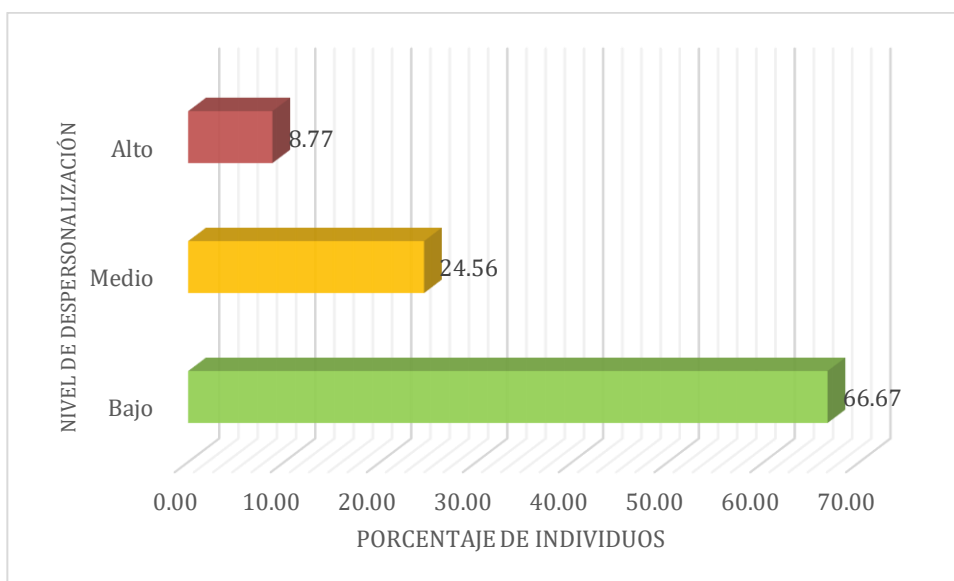


Figura 3. Gráfico de barras que representa la presencia de despersonalización en los docentes de Comunicación Audiovisual de una universidad privada de Lima, 2020-I. Autoría propia.

En la tabla 6 y figura 3 se evidencia que el 66.67% de los docentes poseen niveles medios bajos de despersonalización, lo que se interpreta en que los docentes de Comunicación Audiovisual, de manera general, no presentan indicadores asociados a relaciones interpersonales frías e insensibilidad hacia sus estudiantes (Maslach y Jackson, 1986).

Estos resultados se asemejan a los reportados por Aguilar y Aquino (2016), quienes evidencian que los docentes de la investigación se distribuyen indicando un nivel alto de despersonalización en un 1,2% de la muestra, un nivel medio en un 9.6%, y un nivel bajo en un 89.2%. Por otro lado, Díaz (2014) indica que el 16% de los docentes evaluados presenta un nivel alto de despersonalización, seguido de un 54% de la muestra que presenta un nivel

medio y un 30% que evidencia un nivel bajo en esta dimensión. Finalmente, los resultados contrastan con lo mencionado por Avendaño (2017), quien reporta que el 6.3% de la muestra presenta niveles medios de despersonalización, mientras que el 93.7% presenta niveles altos en esta dimensión.

4.1.4. Realización personal.

Se evaluaron los niveles de realización personal en la muestra de estudio. Los resultados se distribuyeron en tres rangos: bajo, medio y alto. Es importante mencionar que, en esta dimensión, los valores bajos son los que representan una condición de riesgo para el desarrollo del síndrome de burnout.

La cantidad de individuos de estudio en cada rango, así como la representación porcentual, se visualizan en la tabla 7.

Tabla 7

Presencia de realización personal en la muestra de estudio

Realización personal	Número de participantes	Porcentaje
Bajo	2	3.51 %
Medio	10	17.54 %
Alto	45	78.95 %
Total	57	100.00 %

Autoría propia.

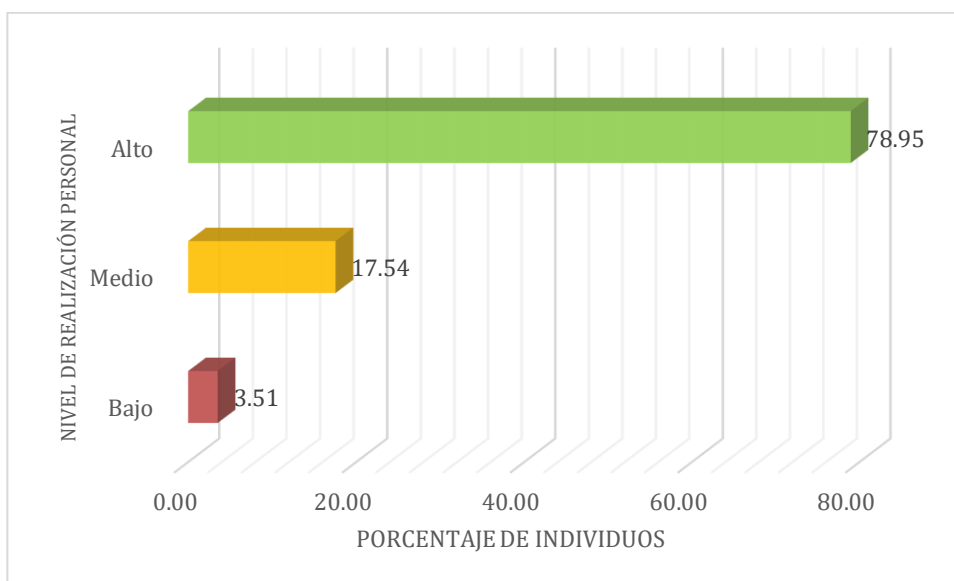


Figura 4. Gráfico de barras que representa la presencia de realización personal en los docentes de Comunicación Audiovisual de una universidad privada de Lima, 2020-I. Autoría propia.

En la tabla 7 y figura 4 se distingue que el 78.95% de los docentes poseen niveles altos de realización personal, lo que representa que los docentes de Comunicación Audiovisual, de manera general, presentan indicadores asociados a una evaluación positiva de su propio trabajo, sentimientos de eficacia y percepción de suficiencia profesional (Maslach y Jackson, 1986).

Estos resultados se asemejan a los reportados por Aguilar y Aquino (2016) quienes indican que, de los docentes evaluados, el 47% presenta un nivel alto de realización personal, seguido de un 22% de la muestra que presenta un nivel medio y un 31% que evidencia un nivel bajo en esta dimensión. Por otro lado, Díaz (2014) evidencia que los docentes de la investigación se distribuyen indicando un nivel alto de realización personal en un 18% de la

muestra, un nivel medio en un 58%, y un nivel bajo en un 24%. Finalmente, los resultados contrastan con lo mencionado por Avendaño (2017), quien reporta que el 26.2% de la muestra presenta niveles medios de realización personal, mientras que el 73.8% presenta niveles bajos en esta dimensión.

4.1.5. Desempeño docente.

Se reportan los valores obtenidos durante la cuantificación del desempeño docente. Los datos se expresan de manera porcentual, representando la cantidad de sujetos de estudio con valores regular, bueno, y muy bueno en relación con el total de individuos evaluados. Es importante mencionar que no existieron docentes en los rangos “desaprobado” ni “bajo”, por lo que dichos rangos no figuran representados en los resultados.

Tabla 8

Resultados de desempeño docente en la muestra de estudio

Desempeño docente	Número de participantes	Porcentaje
Regular	8	14.04 %
Bueno	10	17.54 %
Muy bueno	39	68.42 %
Total	57	100.00 %

Autoría propia.

En la tabla 8 y figura 5 se distingue que, de acuerdo con el instrumento utilizado, el 68.42% de los docentes evidencian un desempeño docente muy bueno, sumado al 17.54% de

maestros que evidencian un desempeño docente bueno. Esto indica que los docentes de Comunicación Audiovisual, de manera general, presentan indicadores asociados al diseño de una instrucción coherente y evaluación efectiva, conocimiento de contenido y pedagogía, de los estudiantes y recursos, ambiente de respeto y de vínculo afectivo positivo, cultura que promueve el aprendizaje, comunicación clara, uso de técnicas y estrategias eficaces y compromiso de los estudiantes con su aprendizaje (Danielson, 2017).

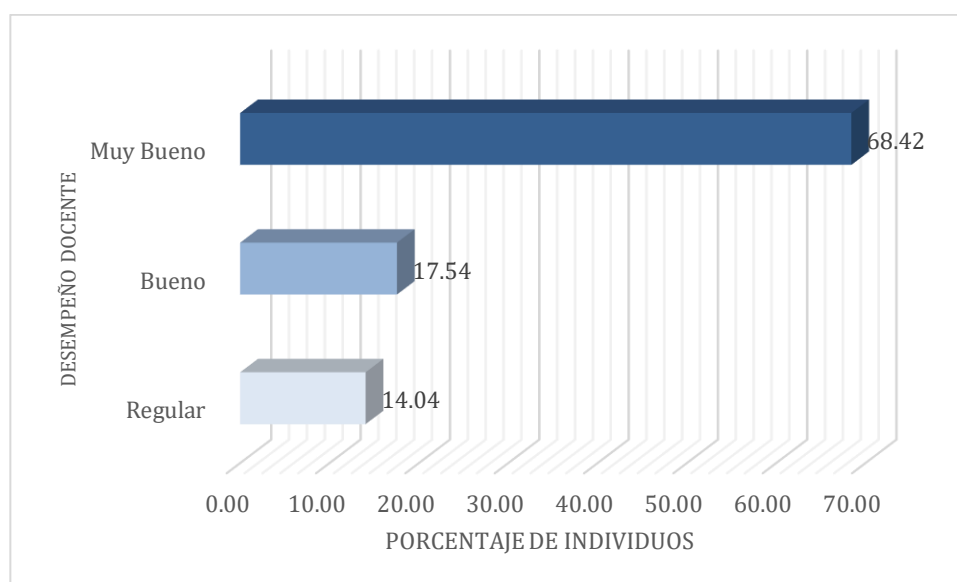


Figura 5. Gráfico de barras que representa los niveles de desempeño docente de los profesores de Comunicación Audiovisual de una universidad privada de Lima, 2020-I. Autoría propia.

Estos resultados se asemejan a los reportados por Avendaño (2017) quien encuentra que, de los docentes evaluados, el 77% presenta un nivel desempeño laboral superior, seguido

de un 22.2% de la muestra que presenta un nivel. En contraste, los resultados difieren con lo mencionado por Chavez (2016), quien reporta que solo el 9.8% de la muestra presenta niveles altos de desempeño docente, mientras que el 86.3% presenta niveles medios en esta dimensión.

4.2. Análisis correlacional

Se presentan los resultados referentes al análisis de correlación entre las dos variables de estudio. El análisis cuantitativo se representa en tablas indicando los coeficientes de correlación, así como la significancia estadística de la prueba.

El análisis cualitativo, que da soporte y brinda mayor explicación a los datos encontrados, se representa a través de mapas semánticos indicando las relaciones halladas en el discurso de los entrevistados.

4.2.1. Correlación entre el síndrome de burnout y el desempeño docente.

La tabla 9 denota que no se encuentra evidencia suficiente para afirmar que existe asociación entre las variables analizadas a una significancia del 5% ($p\text{valor} = 0.707 > 0.05$), por lo que no existe asociación entre el síndrome de burnout y el desempeño docente o, en su defecto, dicha correlación es muy leve ($r = -.051$).

Se encuentra, además, que el índice de correlación tiene un valor negativo, lo que indicaría que mientras los valores que evidenciaran síndrome de burnout fuesen altos, los resultados de desempeño docente presentarían una tendencia a ser bajos.

Tabla 9

Correlación de Spearman entre síndrome de burnout y desempeño docente

	Desempeño docente	
	Correlación de Spearman (r)	Significancia estadística (p)
Síndrome de burnout	-.051	.707

Autoría propia.

Otras investigaciones reportan una relación estadísticamente significativa. Así, Díaz (2014) encuentra en su investigación que existe una relación significativa entre las dos variables de estudio y confirma que la presencia del síndrome de burnout sí influye significativamente en el desempeño docente de manera desfavorable, es decir, que toda vez que los docentes presentan algún nivel de síndrome de burnout tiende a bajar su desempeño docente.

Por otro lado, Choy (2017) reporta la presencia de una correlación no lineal, logrando explicar parcialmente la relación entre el síndrome de burnout y el desempeño docente. Choy encuentra un coeficiente de correlación no lineal cuyo valor indica la existencia de una relación sin direccionalidad entre las variables de estudio, siendo este coeficiente significativo.

Además, Avendaño (2017) encuentra un valor de correlación significativo, que evidencia que el síndrome de burnout se relaciona con el desempeño laboral en los docentes de su investigación.

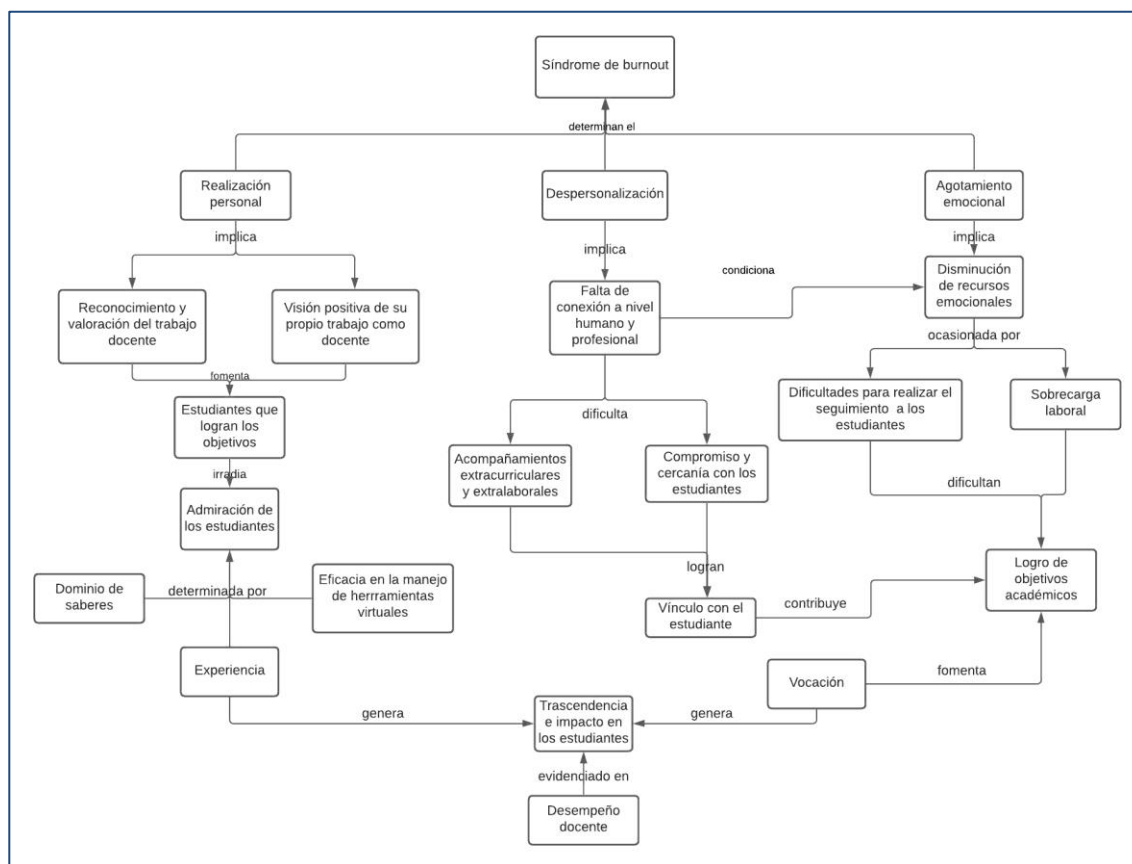


Figura 6. Mapa semántico que representa la relación entre el síndrome de burnout y el desempeño docente de los profesores de Comunicación Audiovisual de una universidad privada de Lima, 2020-I. Autoría propia.

La figura 6 representa la relación entre el síndrome de burnout y el desempeño docente. Se evidencia que la realización personal implica reconocimiento y valoración del trabajo docente, además de una visión positiva del mismo. Así, si los estudiantes logran alcanzar los objetivos académicos propuestos se produce un grado de admiración hacia el docente que ha acompañado este proceso. El análisis realizado refiere que esta admiración

está condicionada a la evidencia de dominio de saberes, experiencia y eficacia en el uso de herramientas virtuales. Cuando se completa este proceso se genera trascendencia en el alumnado, lo cual es evidencia de un buen desempeño docente.

Además, la figura pone de manifiesto que, de acuerdo con los docentes, la despersonalización supone la falta de conexión a nivel humano y profesional. Dicha desconexión dificulta el acompañamiento extracurricular y extralaboral, además de afectar el compromiso y cercanía con el estudiante. No obstante, los entrevistados, en su mayoría, demuestran poca o nula despersonalización y buscan enfrentar estas limitaciones para generar un vínculo positivo con los estudiantes, lo que contribuye al logro de objetivos académicos y, sumado a la influencia de la vocación, genera trascendencia e impacto en los estudiantes, que se manifiesta en un buen desempeño docente.

Finalmente, en la figura se distingue que el agotamiento emocional implica disminución de recursos emocionales, ocasionada por una dificultad para realizar el seguimiento a los estudiantes y la sobrecarga laboral, y condicionada por la falta de conexión a nivel humano y profesional; estas condiciones dificultan el logro de objetivos académicos. Sin embargo, los individuos entrevistados refieren que es su vocación la que les permite sobrellevar las dificultades mencionadas y finalmente trascender e impactar en los estudiantes, como manifestación del buen desempeño docente.

Moreno, Garroza, Rodríguez, Martínez y Ferrer (2009) aseveran que “la población docente es uno de los grupos laborales con mayor riesgo para el desarrollo de afecciones físicas y psicológicas que inciden en su salud y bienestar, al existir nuevas demandas organizacionales que conllevan a multiplicidad de roles, tareas y funciones, productos del

malestar y la crisis habitual del sistema educativo”. (p. 128). Sin embargo, el análisis del discurso evidencia cómo el logro de los objetivos académicos de los estudiantes contribuye a mantener bajos valores de agotamiento emocional y despersonalización, y altos niveles de realización personal, lo que previene el desarrollo del síndrome de burnout y promueve un buen desempeño docente. Al respecto, Cherniss (1993) asegura que solo se presenta burnout cuando el colaborador no logra las metas planteadas, lo que genera baja motivación y la ineficacia en sus labores. En referencia se encuentra que “...después de saber que lo he podido ayudar, ..., que pudimos ayudar en algún sentido ya me da calma, me siento bien por lo que he podido lograr” (Entrevistado 5).

Además, se encuentran percepciones sobre la labor pedagógica que impacta en la autonomía: “Yo creo que como función del docente es que los chicos puedan estar sin ti, o sea puedan manejarse sin ti. Están aprendiendo para que eventualmente ellos lo hagan solos. Estar detrás de ellos y asegurarle ese “pisito” al principio sí, pero en algún momento ya, ya ellos solos”. Así, Montenegro (2007) menciona que el desempeño tiene que ver con relaciones que se organizan en tres compuestos, asociados al estudiante, al contexto y a él mismo; sin embargo, resalta que es la motivación la que genera compromiso con la labor que ejerce. Por lo tanto, un maestro que posee la excelencia profesional es resultado de la motivación con el ejercicio laboral que ejerce.

Estos sentimientos de suficiencia e influencia en los estudiantes se evidencian al mencionar que “...también hay profesores que solo se limitan al conocimiento exacto de la materia y todas las materias pues están conectadas con la vida misma y creo que es algo que creo que hay que integrar, integrar la vida y el conocimiento en tus propias materias, hacerlo

menos rígido y con esto no pretendo decir que nos convirtamos en amigos de los alumnos, porque ellos no quieren tampoco eso, obviamente si ese alumno está ahí y yo estoy aquí ambos nos interesa algo y es encontrarnos en ese interés común”. De esta manera, se encuentra que los docentes y estudiantes generan vínculos que facilitan el aprendizaje y permiten modelar al futuro profesional; garantizar que se convierta en un individuo íntegro que trabaje visualizando un auténtico progreso en su entorno de forma sostenible y sustentable. La labor del docente es básicamente comunicativa, por lo tanto, es imposible separar las emociones y actitudes al momento de transmitir conocimientos. En palabras de El Sahili (2010) la transferencia de conocimientos depende de un impacto no solo intelectual, sino personal de parte del docente hacia el estudiante. Es parte de su rol como facilitador, lograr que el estudiante sea autónomo y apasionado en la búsqueda de conocimientos.

Por otro lado, el análisis indica que los docentes buscan relacionarse positivamente con otros e impactar en la vida de sus estudiantes. Es mencionado que “a mí me gusta trabajar mucho con gente, siempre en los trabajos que he estado he liderado equipos. Siempre he tenido gente alrededor y me gusta enseñar un poco lo que sé. Y básicamente por eso dije: ¡Ahhh, vamos a enseñar!” (Entrevistado 2) y “...los trato con confianza (en referencia a los estudiantes). Que me vean como una compañera más con quien puedan conversar. Ambos estamos aprendiendo. Hago lo posible, soy humana” (Entrevistado 4). Esto no sólo pone de manifiesto el establecimiento de relaciones positivas alejadas de la despersonalización, sino que se refleja en el desempeño docente. Para Vera (2004) el docente debe involucrar sus saberes y su destreza para establecer relaciones didácticas en su aula; esto basado en los principios de la instrucción como la motivación, metodología didáctica, gestión social del aula, tutoría y acompañamiento, evaluación e interacción.

Aldape (2008) manifiesta que son las competencias las que permiten lograr el éxito de los profesionales; el individuo al demostrar estas da a conocer sus cualidades personales, académicas, administrativas y humano sociales con las cuales sale a enfrentar las demandas de la sociedad. Son estas cualidades las que mantienen a los docentes involucrados con su labor y estables emocionalmente, lo que se manifiesta al encontrar que “es deseable que un profesor esté comprometido con su clase, con sus alumnos, con la universidad y eso implica una responsabilidad, un tiempo y una energía” (Entrevistado 6). y que “no es demostrar la experiencia, sino desde una discreción ir tejiendo con el alumno ese conocimiento en común” (Entrevistado 6). Tal como lo menciona Cuenca (2011), el desempeño docente es “una práctica relacional; es decir, como el desarrollo de capacidades de interacción con el otro, de conocimiento del otro, así como del uso de diversos medios y modos para comunicarse con ese otro.” (p. 44). En otras palabras, existe una interdependencia entre el docente y el estudiante; esto quiere decir que la relación entre ambos agentes es de vital importancia, ya que uno no puede existir sin el otro. Una buena interacción y comunicación entre ambos sientan las bases para un buen ejercicio de la tarea docente.

4.2.2. Correlación entre agotamiento emocional y desempeño docente.

La tabla 10 denota que no se encuentra evidencia suficiente para afirmar que existe asociación entre las variables analizadas a una significancia del 5% ($p\text{valor} = 0.6 > 0.05$), por lo que no existe asociación entre el agotamiento emocional y el desempeño docente o, en su defecto, dicha correlación es muy leve ($r = -.071$).

Tabla 10

Correlación de Spearman entre agotamiento emocional y desempeño docente

	Desempeño docente	
	Correlación de Spearman (r)	Significancia estadística (p)
Agotamiento emocional	-.071	.600

Autoría propia.

Se encuentra, además, que el índice de correlación tiene un valor negativo, lo que indicaría que mientras los valores que evidenciaran agotamiento emocional fuesen altos, los resultados de desempeño docente presentarían una tendencia a ser bajos.

Los resultados muestran similitudes con lo encontrado por Choy (2017) quien reporta que sus resultados evidencian una relación no lineal, muy débil y no significativa entre el agotamiento emocional y el desempeño docente. No obstante, Avendaño (2017) sí encuentra una relación estadísticamente significativa entre ambas variables.

La figura 7, por otro lado, evidencia los factores implicados en la relación entre el agotamiento emocional y el desempeño docente. El análisis de las entrevistas refiere que la falta de autonomía de algunos estudiantes, la fatiga producida por la constante exposición a la pantalla, las actividades adicionales a las pedagógicas, la carga laboral intrusiva en la vida personal, la adecuación de sesiones a la modalidad virtual y las demandas estudiantiles son factores que influyen en la sobrecarga laboral docente. De acuerdo con los docentes, estas situaciones pueden generar saturación y contribuir con la disminución de recursos emocionales, lo que constituye una señal de alerta para el desarrollo de síndrome de burnout. Sin embargo, si bien el acompañamiento extracurricular genera una sobrecarga laboral, es

importante recalcar que también contribuye al desarrollo de un vínculo con el estudiante, que impacta de manera positiva en el desempeño docente a diferencia de los factores anteriormente mencionados que incurren en afectar de manera negativa el logro de objetivos y el vínculo con el alumnado.

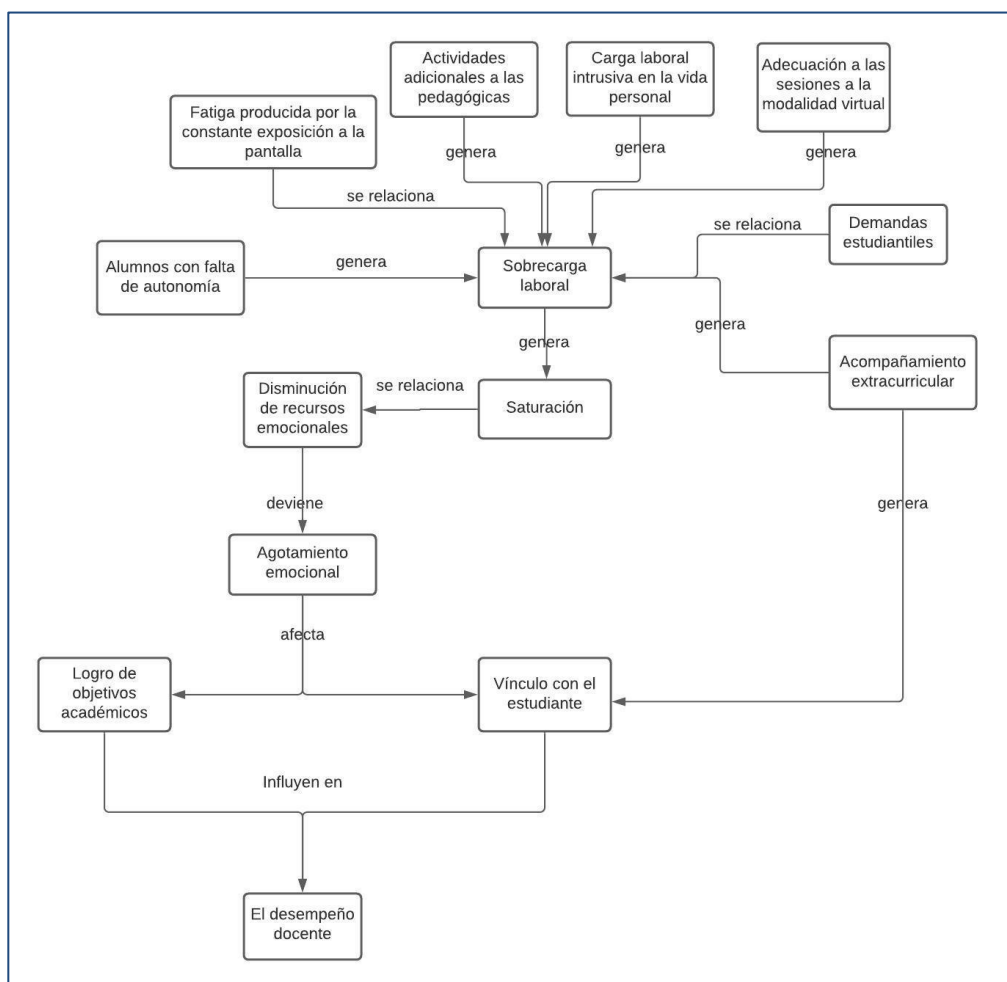


Figura 7. Mapa semántico que representa la relación entre el agotamiento emocional y el desempeño docente de los profesores de Comunicación Audiovisual de una universidad privada de Lima, 2020-I. Autoría propia.

Los factores mencionados se ponen en evidencia cuando se refiere que “en cambio aquí (modalidad virtual) ellos tienen que afrontar una responsabilidad y un enfrentarse al profesor directamente y son personas que también son diferentes. Entonces algunas son más intensas que otras; cada persona también reacciona de manera diferente. Este espacio de la pandemia produce mucha frustración, hay más ansiedad, todo esto lo convierte en más intenso y por lo tanto agotador” (Entrevistado 6). Dicha idea se refuerza con lo afirmado por Comisión Ejecutiva Confederal de Unión General de Trabajadores de España (UGT, 2006) que manifiesta que el trabajador desarrolla sentimientos de cansancio a nivel físico como mental, fatiga constante, impotencia y desesperanza, y que, de acuerdo con Tello (2010), dan como respuesta que el afectado sienta que su trabajo es insuficiente debido a sus escasos recursos emocionales.

Por otro lado, se encuentra que “de pronto yo, ahora que vamos a empezar las clases, siento que es volver un poquito a una especie de internado donde es levantarte y trabajar y no mucho más. Porque no solamente es el tiempo de preparación, de las clases o la revisión de trabajos, sino que estás con eso en la cabeza, entonces es un tiempo que posiblemente es difícil de hacerlo tangible, pero es real (Entrevistado 6). Al respecto, Maslach (2003) hace referencia a esta baja energía y cansancio crónico como una de las dimensiones que ataca más agresivamente al sujeto con burnout, que puede traer como resultado insatisfacción laboral y bajo compromiso con la organización (Leiter y Maslach, 2001).

Además, se refiere que “si estoy mucho tiempo en la computadora, emocionalmente también me afecta. Porque me siento agotada, me siento cansada. Son varios factores” (Entrevistado 3) y que “fue difícil porque durante el ciclo era complicado poder leerlos.

Tienes a los 5 que hablan toda la clase y a los otros 15 los conoces porque mandan su trabajo o preguntan, pero si no los conoces no llegas a hacer esa relación. Y si es bien difícil hablarle a una pantalla y no a una persona” (Entrevistado 4). Esta necesidad de trascendencia docente, de marcar la diferencia satisfaciendo las necesidades educativas, entre otros factores, aumentan las posibilidades de que se desarrolle el síndrome de burnout, incrementando el grado de insatisfacción personal y cansancio emocional (Edelwich y Brodsky, 1980).

“Yo he sentido que, si bien es cierto, yo no he tenido tutor... todos los profesores lo han hecho así. No ha habido tutores, entonces hemos tenido que hacer ese acompañamiento, lo hemos tenido que hacer nosotros a través del correo electrónico, a través de “señores, mañana hay una asesoría”, fuera de tu horario de clase... ese acompañamiento es muy demandante. (Entrevistado 1). Sobre el tema, Cataldi y Dominghini (2015) mencionan que el profesional de la educación posee compromiso con sus labores, se desempeña eficientemente propiciando aprendizajes significativos y que las nuevas generaciones demandan profesores que desarrollen un vínculo con los estudiantes, eso denota parte del compromiso con el educando. Sin embargo, este compromiso refleja el efecto positivo existente: “me gusta muchísimo mi trabajo, no solo la parte académica sino la conexión personal que uno tiene con los alumnos es bastante importante” (Entrevistado 4). Al respecto es Aldape (2008) quien menciona que las competencias humano-sociales permiten que el educador pueda trabajar con todas las personas involucradas en la comunidad educativa. Este aspecto es vital en la tarea docente, ya que esta profesión está sostenida en las interacciones, por ende, la comunicación necesita ser eficaz. Por otro lado, demanda que el docente posea flexibilidad en su actuar y soporte emocional ante el estrés al que está sometido en el desempeño de su rol.

4.2.3. Correlación entre despersonalización y desempeño docente.

La tabla 11 denota que no se encuentra evidencia suficiente para afirmar que existe asociación entre las variables analizadas a una significancia del 5% ($p\text{valor} = 0.494 > 0.05$), por lo que no existe asociación entre la despersonalización y el desempeño docente o, en su defecto, dicha correlación es muy leve ($r = -.092$).

Tabla 11

Correlación de Spearman entre despersonalización y desempeño docente

	Desempeño docente	
	Correlación de Spearman (r)	Significancia estadística (p)
Despersonalización	-.092	.494

Autoría propia.

Se encuentra, además, que el índice de correlación tiene un valor negativo, lo que indicaría que mientras los valores que evidenciaran despersonalización fuesen altos, los resultados de desempeño docente presentarían una tendencia a ser bajos.

Los resultados muestran similitudes con lo encontrado por Choy (2017) quien reporta que sus resultados evidencian una relación no lineal, muy débil y no significativa entre la despersonalización y el desempeño docente. No obstante, Avendaño (2017) sí encuentra una relación estadísticamente significativa entre ambas variables.

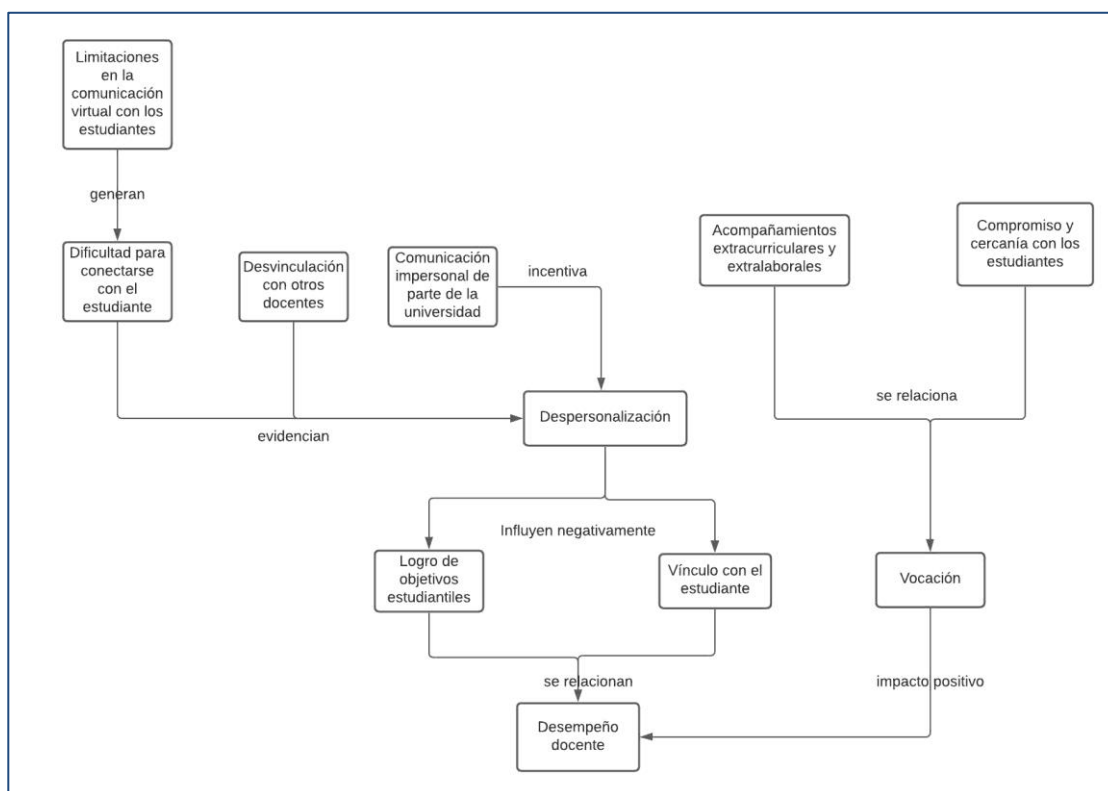


Figura 8. Mapa semántico que representa la relación entre la despersonalización y el desempeño docente de los profesores de Comunicación Audiovisual de una universidad privada de Lima, 2020-I. Autoría propia.

La figura 8 representa los factores implicados en la relación entre los sentimientos de despersonalización y el desempeño docente. Los entrevistados refieren que presentan dificultades para conectarse con los estudiantes, comunicación impersonal de parte de la universidad y desvinculación con otros docentes. Estas situaciones elevan la vulnerabilidad de caer en la despersonalización. Sin embargo, el análisis del discurso también denota que el acompañamiento extracurricular, así como el compromiso y cercanía con los estudiantes, se relacionan estrechamente con la vocación, que impacta de manera positiva en el desempeño

docente. Finalmente, es importante acotar que, de acuerdo con los entrevistados, el deseo por mantenerse comunicados y vinculados con los estudiantes evidencia la baja o nula despersonalización de los docentes.

Un ejemplo de ello se manifiesta cuando se menciona que “la cercanía es algo que me hace falta. Sobre todo, el gesto de los alumnos a ver si están entendiendo, poder estar cerca de ellos. Como yo enseñé cursos de primeros a veces es muy necesario estar de la mano con ellos. Entonces, estar ahí al costado era una cosa que en verdad realmente personalizaba la enseñanza” (Entrevistado 4). Al respecto Klingner y Nalbaldian (2002) afirman que “existen teorías que explican el vínculo entre la motivación y la capacidad para el desempeño, así como la relación entre la satisfacción en el trabajo y su desempeño y rendimiento” (p. 252), es decir que es necesario el vínculo con el estudiante para que exista una retroalimentación de lo asimilado. De esta manera el docente puede identificar los avances y aciertos en relación con el aprendizaje de los estudiantes, y acompañarlos en el logro de sus metas.

Otro aspecto importante de la despersonalización se observa cuando se expone que “la mayoría de los profesores sí, sí comparten lo que saben, pero hay otros que no, que se guardan. No sé si a veces me pongo a pensar si es un tema de tener miedo ¿no? Que lo desplacen o que alguien más se aproveche de su ... porque sí es cierto que hay eso, hay gente que roba el conocimiento de alguien y se aprovecha ¿no? Pero igual pasa en los trabajos, alguien que sabe hacer algo y no lo comparte cómo hacerlo, porque tiene miedo que lo desplacen, pero a la larga eso es un elemento que los distancia del resto”. Al respecto de esta relación con colegas, Bosqued (2008) afirma que la despersonalización aflora como una

alternativa de insensibilidad y aletargamiento con el objetivo de neutralizar el sufrimiento, comportándose con cinismo e incluyendo una disposición negativa al vincularse con sus estudiantes, pacientes, clientes, pares, entre otros. Además, estas relaciones cobran relevancia en el contexto del clima laboral, ya que un ambiente positivo facilita el rendimiento y tiene un impacto favorable en el desarrollo de la autoestima. Un factor imprescindible en la implementación de ese clima idóneo es la presencia de relaciones interpersonales adecuadas, ya que en la labor educativa existen diversas clases de interacciones, como por ejemplo con los estudiantes, otros maestros y otros profesionales de la institución en donde laboren.

A pesar de estas condiciones, los individuos presentan niveles bajos de despersonalización y un gran sentido de conexión con los estudiantes. Al respecto se menciona “Creo que ellos consideran que tengo vocación, pasión por enseñar. A mí me entusiasma mucho que ellos mismos descubran las cosas y eso creo que ellos sí lo llegan a percibir” (Entrevistado 2), “depende mucho de la relación que podamos crear con los alumnos, hay un aspecto ahí humano que es determinante también en el curso, no solo es manejar la plataforma bien. Si bien es una herramienta que te facilita cosas, pero no es determinante”(Entrevistado 6) y “yo creo que lo que siento que se ha vuelto más importante ahora es la relación personalizada con los alumnos y es ahí donde yo me he sentido mejor, es decir en las asesorías, paradójicamente he estado más cerca del alumno como persona, como individuo porque ha sido un cara cara y ahí me he sentido como que tengo una capacidad que no conocía, personal, de poder adaptarme a cada persona, ahí me he sentido fortalecido en ese sentido” (Entrevistado 6). De esta manera, la búsqueda de la vinculación con los otros no sólo evita los sentimientos de despersonalización, sino que impacta en el logro de metas de aprendizaje. Tal como lo menciona Gispert (1997) el profesional en

educación debe priorizar el responder de manera humana y luego como experto en alguna materia, de esta manera promoverá el crecimiento personal y luego el académico. Es importante resaltar que la coherencia en cuanto al fundamento pedagógico, la didáctica y la relación docente estudiante garantizarán un aprendizaje de calidad en la modalidad online en la educación superior (Luján, 2010).

4.2.4. Correlación entre realización personal y desempeño docente.

La tabla 12 denota que no se encuentra evidencia suficiente para afirmar que existe asociación entre las variables analizadas a una significancia del 5% ($p\text{valor} = 0.471 > 0.05$), por lo que no existe asociación entre la despersonalización y el desempeño docente o, en su defecto, dicha correlación es muy leve ($r = .097$).

Tabla 12

Correlación de Spearman entre realización personal y desempeño docente

	Desempeño docente	
	Correlación de Spearman (r)	Significancia estadística (p)
Realización personal	.097	,471

Autoría propia.

Se encuentra, además, que el índice de correlación tiene un valor positivo, lo que indicaría que mientras los valores que evidenciaran realización personal fuesen altos, los resultados de desempeño docente presentarían una tendencia a ser altos también.

Los resultados muestran similitudes con lo encontrado por Choy (2017) quien reporta que sus resultados evidencian una relación no lineal, muy débil y no significativa entre la realización personal y el desempeño docente. No obstante, Avendaño (2017) sí encuentra una relación estadísticamente significativa entre ambas variables.

La figura 9, por otro lado, evidencia los factores implicados en la relación entre la realización personal y el desempeño docente. El análisis de las entrevistas refiere que el buen desempeño docente, manifestado por el dominio de saberes, la experiencia, la eficacia en el manejo de herramientas virtuales y el acompañamiento, produce admiración de los estudiantes y un vínculo positivo. La admiración generada influye en el reconocimiento y valoración del trabajo docente. Además, la existencia de vínculo, juntamente con la generación de autonomía en los estudiantes, permite que los mismos logren sus objetivos de aprendizaje. Los individuos entrevistados manifiestan que tanto el reconocimiento de su rol como el logro de objetivos son los dos pilares que sostienen el sentimiento de trascendencia e impacto en los estudiantes, que, a su vez, consolida la visión positiva de su trabajo y se relaciona con una alta realización personal de los docentes. Finalmente se hace oportuno acotar que, de acuerdo con lo expuesto por estudiantes y maestros, existen coincidencias entre los ítems del buen desempeño docente y los de realización personal.

Al respecto, el análisis del discurso encuentra esta estrecha relación entre ambas variables. Es mencionado que “ese descubrimiento (de aprendizaje) los chicos lo hacían, lo descubrían y se daban cuenta. Entonces para mí eso era un ‘gol’, yo sentía que el alumno estaba interiorizando algo que le servía, algo que le iba servir para el resto de su carrera” (Entrevistado 1) y que “el docente que demuestra que sabe, inspira respeto porque gracias a

eso yo aprendo” (Entrevistado 6). Así, Bulatevych (2017) explica que es el trabajo el que permite que los individuos se sientan exitosos o logrados. Es decir, es un criterio que suele ser importante no solo por la retribución económica, sino que también está relacionado con las metas personales que permiten plenitud.

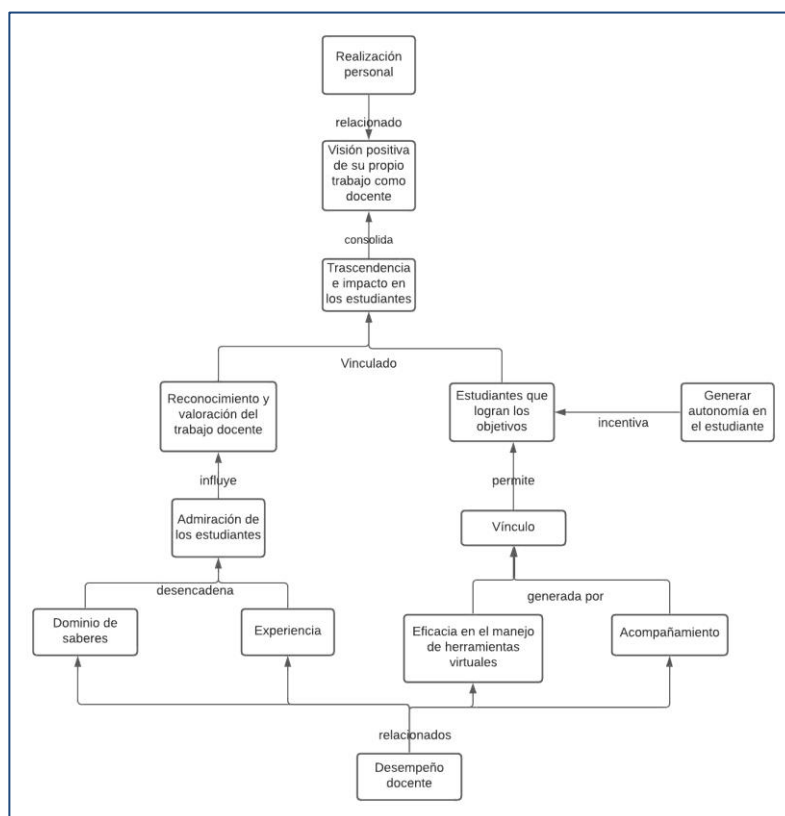


Figura 9. Mapa semántico que representa la relación entre la realización personal y el desempeño docente de los profesores de Comunicación Audiovisual de una universidad privada de Lima, 2020-I. Autoría propia.

En palabras de Montenegro (2007), el profesional competente sabe desarrollar su labor; además, transforma su contexto trabajando en pro de la sociedad. Quiere decir que una persona competente busca el mejoramiento de la sociedad en la que vive. Al respecto los entrevistados mencionan que “no es sólo el profesor que va y dicta su curso sino el que crea una relación con los alumnos ya sea de trabajo o ya sea amical. No sólo que el docente vaya a dictar y cumpla una función, sino que quiera que su alumno se desempeñe, se desarrolle, sea mejor y explore más. Y si es que vienen con una pregunta que no está tan relacionada con el curso, pero si puedo ayudarlos en algo adicional creo que eso es lo que hace un buen profesor” (Entrevistado 4).

En ese sentido Wilson (1992) concibe al desempeño docente como una interacción entre los conocimientos, habilidades y aptitudes, y los resultados de la labor educativa. Así, se encuentra que “entonces he sentido el respeto de los alumnos a partir de la contundencia de mis argumentos hacia un punto que normalmente es hacia sus trabajos en realidad, entonces he podido percibir de ellos que ha habido un cambio en su pensamiento, en su forma de ver cuando tratamos cosas muy concretas de su trabajo he sentido ese silencio de estar descubriendo cosas y eso ha sido como bastante positivo y eso ha producido en ellos un respeto. Un buen respeto, no un respeto, así como el de una autoridad sino algo así como ‘bueno el profesor me ha demostrado que sabe, que estoy aprendiendo’. Cuando ellos sienten eso se produce una complicidad positiva con los alumnos” (Entrevistado 5).

Finalmente, es importante mencionar que de acuerdo con los entrevistados el desempeño docente y la realización personal se vinculan al referirse a la trascendencia de la labor realizada. “Un buen profesor es el que se preocupa por transmitir conocimientos, que

el alumno se lleve un aprendizaje que se pueda llevar para siempre. El buen docente deja huella” (Entrevistado 4). “Yo creo que un profesor apasionado, un profesor lúcido, un profesor que no esté hablando a la clase, sino que me esté hablando a mí como alumno es lo que yo más he valorado y valoro de un profesor. Es decir que un profesor tenga la capacidad de escucharme, de mirarme realmente y que pueda desde ahí, desde ese reconocimiento del otro, poder construir juntos un conocimiento. Porque yo a veces siento que los alumnos de ahora manejan mucha más información, o que tienen la posibilidad por lo menos, lo que me diferencia a mí de ellos es fundamentalmente la experiencia, algunos de ellos saben mucho más que yo en algunas cosas, pero posiblemente en cómo las trate va a ser diferente por el hecho de que yo tengo más años (Entrevistado 6). Por eso es importante el papel del maestro, ya que debe invitar al alumnado a interrelacionarse, creando una atmósfera adecuada de aprendizaje. Danielson (2007) menciona que los docentes sobresalientes en este aspecto crean un espacio de aprendizaje que genera interés y entusiasmo, estos maestros nunca olvidan su papel como adultos, por lo que no intentan ser amigos. También saben que su autoridad con los estudiantes se basa en su conocimiento y experiencia más que en únicamente su rol. Están indiscutiblemente a cargo, pero sus alumnos los consideran un tipo especial de amigo, un protector, un retador, alguien que no permitirá ningún daño. Como tal, estos maestros son recordados por años con aprecio.

Capítulo V: Propuesta de solución

5.1. Propósito

Implementar el equipo de sistema de Soporte al profesorado con el objetivo de reducir el riesgo de desarrollar el síndrome de burnout en los maestros y así garantizar el buen desempeño docente.

5.2. Actividades

5.2.1. Convocatoria y conformación del equipo de soporte al profesorado.

Esta actividad estará liderada por el director de la carrera de Comunicación Audiovisual y Medios Interactivos, quien se encargará de conformar el grupo humano que brindará el apoyo y asesoramiento necesario a los docentes. El equipo constará de coordinadores y profesionales del departamento psicopedagógico de la universidad. Además, el proceso de reclutamiento será por recomendación de los coordinadores a tiempo completo, dado que ellos, por la naturaleza de su rol, tienen acceso a la información pertinente que permitirá seleccionar al personal idóneo para cumplir cabalmente con este rol.

5.2.2. Reuniones de monitoreo y retroalimentación del programa.

Esta actividad tiene por objetivo asignar roles y responsabilidades a los integrantes del equipo, realizar un itinerario de actividades, organizar las asesorías y *focus group*, evaluar mensualmente el avance; brindar un *feedback* y propuesta de mejora a los integrantes del equipo; brindar herramientas, estrategias, técnicas para el trabajo colaborativo y gestión de

emociones; así como realizar los planes de acción. Estas reuniones se realizarán de forma virtual cada 15 días y tendrán por duración una hora.

5.2.3. Elaboración de un diagnóstico como línea de base.

Se realizará un *focus group* virtual en el que se entrevistarán a pequeños grupos de docentes por hora y media con el objetivo de establecer la línea de base y recoger las percepciones sobre su experiencia docente y desempeño laboral. La información recogida servirá para describir la situación actual de los docentes y consolidar el plan de acción.

5.2.4. Realización de conversatorios.

Se ejecutarán conversatorios virtuales de soporte docente liderados por un integrante del equipo de soporte al profesorado. En ellos se podrá compartir experiencias, aciertos, logros, retos, oportunidades de mejora, recomendaciones, entre otros. Los grupos se conformarán de acuerdo con la necesidad evidenciada en la línea de base y podrán ser completamente heterogéneos, o estar conformados por docentes del mismo ciclo, especialidad, experiencia, aficiones, o utilizando otro criterio definido por el equipo de soporte al profesorado. Estas reuniones tendrán una hora de duración y se llevarán a cabo cada 15 días de forma virtual.

5.2.5. Elaboración de hoja de ruta de soporte al profesorado.

Se plantearán pautas y procesos para hacer el seguimiento y soporte docente, así como el empoderamiento de coordinadores en base a herramientas proporcionadas por el equipo de psicopedagogía. La finalidad de esta actividad es que el proyecto sea sostenible y replicable en otras facultades o instituciones a lo largo del tiempo. Será flexible y dinámico ante la posible rotación de personal docente u otro cambio de la institución.

5.2.6. Análisis de perspectiva de los estudiantes.

Se realizarán *focus group* virtuales en el que se entrevisten grupos pequeños de estudiantes con el objetivo de obtener una visión periférica de la práctica docente, así como algunas evidencias de buenas prácticas. Este insumo proporcionará información desde los usuarios para brindar el apoyo pertinente a los docentes. Las reuniones durarán una hora y se realizarán previas a la evaluación docente.

5.2.7. Implementación de soporte personalizado.

Consistirá en reuniones personales de un integrante del equipo de soporte al profesorado con un docente. Dichas reuniones tendrán el objetivo de brindar acompañamiento sostenido frente a las necesidades evidenciadas, proveer retroalimentación de lo expresado por los estudiantes y realizar un plan de acción que permita mejorar no sólo el desempeño docente, sino prevenir el desarrollo de indicadores del síndrome de burnout.

El costo de la propuesta de mejora responde a la necesidad de tomar acción con respecto al cansancio emocional evidenciado en los docentes y, adicionalmente, prevenir el desarrollo de despersonalización. La inversión de S/. 21700 anuales permitirá que los coordinadores se encuentren empoderados y puedan realizar seguimiento y soporte continuo a los profesionales educativos con la finalidad de atender a sus necesidades emocionales y potenciar su desempeño docente reconociendo las buenas prácticas y creando planes de mejora personalizados, lo que se reflejará en mantener la calidad educativa, así como también mantener la cantidad de egresados.

Ante la situación evidenciada, un programa de coaching externo para empresas tiene un costo aproximado de S/. 3000 por sesión. Cada sesión tendría una duración de 3 horas para un equipo de 25 participantes, donde habría 2 facilitadores y 2 personas de apoyo logístico. La frecuencia recomendable sería quincenal, lo que se traduce en sesiones para un programa de 4 meses. Así, el costo total de este programa para la población de docentes de la carrera de Comunicación Audiovisual sería de S/. 96000 en sus 4 meses de duración. Este monto contrasta notoriamente con la propuesta planteada en esta investigación (S/. 21700 anuales), la cual, debido a su carácter personalizado y sostenible, es potencialmente replicable en otras escuelas permitiendo un costo aún más bajo per cápita.

CONCLUSIONES

PRIMERA. - El análisis cuantitativo señala que no existe asociación entre el síndrome de burnout y el desempeño docente o, en su defecto, dicha correlación es muy leve, obteniéndose un coeficiente de correlación de Spearman de $-.051$. Sin embargo, el análisis del discurso revela la existencia de factores que condicionan de forma negativa el desempeño docente, tales como la sobrecarga laboral en la modalidad virtual, dificultades para realizar el seguimiento a estudiantes y la falta de conexión a nivel humano y personal, así como también evidencia la presencia de elementos que afectan el desempeño de forma positiva, como la generación de vínculo con los estudiantes a través del compromiso y acompañamientos extracurriculares, el logro de objetivos académicos, el reconocimiento y valoración del desempeño docente, y la visión positiva del propio trabajo.

SEGUNDA. - A nivel cuantitativo no se encontró una asociación significativa entre el agotamiento emocional y el desempeño docente o, en su defecto, dicha correlación es muy leve, obteniéndose un coeficiente de correlación de Spearman de $-.071$. Sin embargo, con base en las entrevistas analizadas, se encuentra que existen factores que condicionan el desempeño docente, tales como la sobrecarga laboral, que disminuye los recursos emocionales y deviene en agotamiento, y el acompañamiento extracurricular, que, si bien también genera sobrecarga, es clave para la generación de vínculo con el estudiante lo que se traduce en un buen desempeño docente.

TERCERA. - El análisis cuantitativo señala que no existe asociación entre la despersonalización y el desempeño docente o, en su defecto, dicha correlación es muy leve, obteniéndose un coeficiente de correlación de Spearman de $-.092$. Sin embargo, el análisis del discurso revela elementos que condicionan el desempeño docente. Dichos factores están conformados por la dificultad para conectarse con el estudiante en trabajo remoto y dificultad para conectarse con otros docentes. No obstante, los docentes ejercen acompañamiento extracurricular y extralaboral que derivan en el compromiso y cercanía con los estudiantes, lo que se entiende como sinónimo de vocación, lo que previene el desarrollo de despersonalización e impacta de forma positiva en el desempeño docente.

CUARTA. - A nivel cuantitativo no se encontró una asociación significativa entre la realización personal y el desempeño docente o, en su defecto, dicha correlación es muy leve, obteniéndose un coeficiente de correlación de Spearman de $.097$. Sin embargo, con base en las entrevistas analizadas, se encuentra que estudiantes y profesores definen el desempeño docente como el dominio de saberes, la experiencia, la eficacia en el manejo de herramientas virtuales y el acompañamiento, factores que aportan en la trascendencia e impacto en los estudiantes y que permiten una visión positiva del trabajo docente y, por ende, reafirman su realización personal.

RECOMENDACIONES

PRIMERA. - Elaborar un nuevo modelo de encuestas estudiantiles que evalúen el desempeño docente, coherente tanto con la educación virtual sincrónica y con la presencial, y que recopile una cantidad de información cualitativa mayor y detallada, con el objetivo de evidenciar de manera más precisa los logros y oportunidades de mejora del docente.

SEGUNDA: Implementar asesorías extracurriculares como parte de la carga horaria del docente, de forma que se evite la sobrecarga fuera de horarios laborales y se asegure el soporte a los estudiantes, promoviendo un vínculo positivo para el logro de los objetivos académicos.

TERCERA: Instaurar el equipo de Soporte al Profesorado que promueva un clima laboral saludable, implemente sesiones de asesoría individuales, capacite a líderes de equipos, y organice grupos de escucha y soporte docente que permitan compartir experiencias, ideas, emociones y genere el vínculo entre profesores para prevenir la despersonalización.

CUARTA: Promover el uso responsable del portal *Workplace* como una herramienta para mantener la comunicación entre maestros, reconocer los logros y buenas prácticas docentes, y promocionar comentarios positivos de los estudiantes; contribuyendo al plan de

reconocimiento e incentivo docente y con el objetivo de mantener los niveles de realización personal.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, N., & Aquino, A. (2018). *Síndrome de Burnout en los docentes de la Universidad Nacional de Huancavelica 2016* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Huancavelica, Perú.
- Albarracín, C., Castro, E., & Quevedo, J. (2019). *Síndrome de burnout y su relación con la satisfacción laboral en docentes del área de inglés de pregrado en una universidad privada de Lima 2019-1* (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica del Perú, Lima, Perú.
- Aldape, T. (2008). *Desarrollo de las competencias del docente: Demanda De La Aldea Global Siglo XXI*. Recuperado de <https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2015/06/el-desarrollo-de-las-competencias-docentes.pdf>
- Aleamoni, L. (1999). Student rating myths versus research facts. *Journal of Personnel Evaluation in Education*/13(2):153-166.
- Álvarez, D. (2007). Satisfacción y fuentes de presión laboral en docentes universitarios de Lima metropolitana. *Persona*, (10), 49-97. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112813004.pdf>
- Amaro de Ch. R. (2009). *La docencia telemática ¿Una nueva docencia?* Recuperado de <https://es.scribd.com/document/416481593/La-docencia-telematica>
- Area, M. (2005). *La educación en el laberinto tecnológico: de la escritura a las máquinas digitales*. Barcelona, España: Octaedro.

- Arias, G., y Olmos, M. (2015). Evaluación del desempeño profesional de formadores de docentes en El Salvador. *Publicaciones*, 45, 27-52.
- Avendaño, C. (2017). *El síndrome de burnout y el desempeño laboral en los docentes de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
- Balcazar, J. (2014). *Influencia del estrés laboral en el desempeño académico del docente de educación secundaria*. doi. 2. 10.21503/log.v2i1.350
- Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje (Síntesis psicología. Psicología evolutiva y de la educación n° 2)*. Madrid, España: Síntesis Editorial
- Barber, M., Mourshed, M., y McKinsey y Co. (2007). *How the world's best-performing school systems come out top*. Recuperado de https://www.academia.edu/26180872/How_the_worlds_best_performing_school_systems_come_out_on_top
- Borich, G. (2007). *Effective teaching methods: Research-based Practice*. New Jersey, USA: Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Borseese, A., y Marazza, R. (1998). La formación docente, elemento fundamental en un modelo de la función docente universitaria. *CINDA. Gestión docente universitaria*, (3), 172-188.
- Bosqued, M. (2008). *Quemados: El síndrome del Burnout: ¿Qué es y cómo superarlo?*. Barcelona, España: Cayfosa-Quebecor, S.A.
- Bretel, L. (2002). *Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial*. Recuperado de http://www.geocities.ws/cne_magisterio/3/1.1.e_LuisBretel.htm

- Bulatevych, N. (2017). Teacher's burnout syndrome: the phenomenology of the process. *Polish Journal of Public Health*, 127(2), 62-66. doi: 10.1515/pjph-2017-0014
- Carlin, M. (2014). *El síndrome del burnout: comprensión del pasado, análisis del presente y perspectivas de futuro*. Sevilla, España: Wanceulen.
- Carrascosa, J., Fernández, I., Gil, D., y Orozco, A. (1991). La visión de los alumnos sobre lo que el profesorado de Ciencias ha de saber y saber hacer. *Investigación en la Escuela*, 14, 45 – 61.
- Cataldi, Z., y Dominghini, C. (2015). La generación millennial y la educación superior. Los retos de un nuevo paradigma. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 12(19), 14-21. ISSN 1667-8338, <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/121219/A3.pdf>
- Chang, M. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37, 799-817. doi: 10.1007/s11031-012-9335-0
- Chavez, R. (2016). *Influencia del estrés laboral en el desempeño de los docentes del centro educativo particular La Inmaculada de Trujillo-Perú 2015* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Trujillo, Trujillo, Perú.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In Schaufeli, W. B., Maslach, C. y Marek, T. (Eds.), *Series in applied psychology: Social issues and questions. Professional burnout: Recent developments in theory and research* (p. 135–149). Londres, Inglaterra: Taylor & Francis.

- Choy, R. (2017). *Burnout y desempeño laboral en docentes universitarios de una carrera en una universidad privada de Lima metropolitana* (Tesis de maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Cohen, D. (1990). *Montessori Methods in Public Schools*. The Education Digest. Washington, USA: Research Library Core.
- Contreras, C. (2013). *La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Cordes, C. L., y Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18, 621-656.
- Cuadrado, I. (2008). *Psicología de la instrucción: Fundamentos para la reflexión y práctica docente*. París, Francia: Publibook.
- Cuenca, R. (2011). *Discursos y nociones sobre el desempeño docente: diálogos con maestros*. Recuperado de <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/725>
- Cuenca, R. (2011). *Folios de la familia y la sociedad*. Lima: MIT.
- Daley, G. y Kim, L. (2010). *A teacher evaluation system that works*. National Institute for Excellence in Teaching. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533380.pdf>
- Danielson, C. y McGreal, T. (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Alexandria, USA: ASCD.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching (2nd ed.)*. Alexandria, USA: ASCD.

- Díaz, A. (2014). *Influencia del síndrome de burnout en el desempeño docente de los profesores de la facultad de ciencias de la salud de la Universidad Nacional del Callao* (Tesis doctoral). Universidad Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Díaz, F., Hernández, G. y Barriga, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. Recuperado de https://www.academia.edu/6898154/ESTRATEGIAS_DOCENTES_PARA_UN_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO_Una_interpretaci%C3%B3n_constructivista_2a_edici%C3%B3n_FRIDA_D%3%8DAZ_BARRIGA_ARCEO_GERARDO_HERNANDEZ_ROJAS
- Díaz, M. (2008). Reseña de "Diez nuevas competencias para enseñar" de Philippe Perrenoud. *Tiempo de Educar*, 9(17), 153-159. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/311/31111439008.pdf>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 29. doi: 10.4067/S0718-07052003000100007
- Edelwich, J. y Brodsky, A. (1980). *Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. New York, Estados Unidos: Human Sciences Press.
- El Sahili, L. F. y Kornhauser, S. (2010). *Burnout en el colectivo docente*. León, México: Universidad EPCA.
- El Sahili, L. F. (2015). *Burnout, consecuencias y soluciones*. México D.F., México: Editorial Nuevo Mundo.
- Ferdig, R. E. (2010). *Continuous quality improvement through professional development for online K-12 instructors*. Lansing, USA: Michigan Virtual University.

- Fiorilli, C., Gabola, P., Pepe, A., Meylan, N., Curchod, D., Albanese, O., y Doudin, A. (2015). 'The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between Italy and Switzerland. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 65(6), 275-283.
- Fiorilli, C., Pepe, A., Buonomo, I., y Albanese, O. (2017). At-Risk Teachers: The Association between Burnout Levels and Emotional Appraisal Processes. *The Open Psychology Journal*, 10 (1), 127-139. doi:10.10.2174/1874350101710010127.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Flórez, R., Castro J., Galvis, D., Acuña, L., y Zea, L. (2017). *Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones: En el contexto educativo de Bogotá*. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Libro%20%20IDEP%20-%20Ambientes%20de%20aprendizaje.pdf>
- Folgueiras, P. (2016). La entrevista. *Técnica de recogida de información*, 1-11. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- García, I., Amaro, R., y Brioli, C. (Eds.). (2012). *La valoración del docente universitario en entornos virtuales: Algunos descriptores claves*. doi: 10.9757/Rhela.19.09
- García, A., Escorcía, C., y Perez, B. (2017). Síndrome de Burnout y sentimiento de autoeficacia en profesores universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 65 - 126. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.170>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.

- Gil-Monte, P. R. (2002). Influencia del género sobre el proceso de desarrollo del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales de enfermería. *Psicología em Estudo*, 7(1), 3-10. doi: 10.1590/S1413-73722002000100003
- Gispert, E. (1997). La moda tecnológica en la educación: los peligros de un espejismo. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 9, 81-92.
- Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis*. Washington DC, USA: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
Recuperado de <https://gtlcenter.org/sites/default/files/docs/LinkBetweenTQandStudentOutcomes.pdf>
- Gómez, A., Suasnavas, P., y Rodríguez S. (2018). Cansancio emocional, despersonalización y realización en trabajadores del sector bancario. *INNOVA Research Journal*, 3(1), 10-18.
- González de Rivera, J. L. (1991). Factores de estrés y enfermedad. *En Actas Luso-Esp. Neurol. Psiquiatr.*, (19), 290-297.
- Guerrero, E. (2001). Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del “quemado”. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 25(1), 1-22. doi: <https://doi.org/10.35362/rie2512911>
- Haefele, L. (1993). Evaluating Teachers: A Call for Change. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7(1), 21-31.
- Harrison, R. V. (1978). ¡Person-environment fit and job stress! En C. L. Cooper y R. Payne (Ed.), *Stress at work* (pp.175-208). Chichester, Inglaterra: John Wiley and Sons.

- Hastings, R.P., y Bham, M.S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24, 115–127. Recuperado de <https://cofelink.com/wp-content/uploads/2017/12/Journal-Article-Proactive-and-Reactive-Classroom-Management-Strategies.pdf>
- Hisyam, M., Sridana, N., y Waluyo, U. (2019). Relationship between Transformational Leadership, Compensation, and Organizational Climate with Teachers' Performance. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 6(6), 216-233. doi: 10.18415/ijmmu.v6i6.1218
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010) *Metodología de la investigación Cuarta Edición*. Recuperado de <https://seminariodemetodologiadelainvestigacion.files.wordpress.com/2012/03/metodologc3ada-de-la-investigacic3b3n-roberto-hernc3a1ndez-sampieri.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación Sexta Edición*. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Iacovides, A., Fountoulakis, K. N., Kaprinis, S. T., y Kaprinis, G. (2003). The relationship between job stress, burnout and clinical depression. *Journal of Affective Disorders*, 75, 209-221.
-
- Jiménez, M. J. (2008). *Cuatro modelos de evaluación docente*. *Revista electrónica psicología científica*. Recuperado de <https://psicopediahoy.com/evaluacion-docente-cuatro-modelos/#:~:text=El%20presente%20texto%20tiene%20por,evaluaci%C3%B3n%20a%20trav%C3%A9s%20de%20portafolio.>

- Klingner, D. (2002). *La administración del personal en el sector público: Contextos y estrategias 4ta. Edición*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Lara, P., y Duart, J. P. (2005). Gestión de contenidos en el e-learning: acceso y uso de objetos de información como recurso estratégico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(2), 6-16. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v2n2-lara-duart/260-1180-3-PB.pdf>
- Leiter, M., y Maslach, C. (2001). Burnout and Quality in a Sped-Up World. *The Journal for Quality and Participation*, 24(2), 48-51.
- Luján, M. (2010). La administración de la educación no formal aplicada a las organizaciones sociales: Aproximaciones teórico-prácticas. *Revista Educación*, 34(1), 101-118. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/500/505>
- Maciel, C. (2005). La Formación Docente: Mitos Problemas y Realidades. *PRELAC*, 1, 80.
- Maeroff, G. I. (2003). *A classroom of one: How online learning is changing our schools and colleges*. New York, USA: Palgrave Macmillan.
- Martínez, R.M., Tuya, L., Martínez, M., Pérez, A., y Cánovas, A. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2), 1-20.
- Martínez-Otero, V. (2011). La empatía en la educación: Estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 174-190.

- Marcelo, C. (2004). Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, 12(2), 1-50.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=3586619&pid=S1665-2673201400030000800024&lng=es
- Marqués, P. (2008). *Las competencias digitales de los docentes*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/competenciasdigitales.htm>
- Maslach, C. (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 5(12), 189-192.
- Maslach, C. y Jackson S.E. (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory. Manual*. Palo Alto: University of California, Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1986). *Maslach burnout inventory manual (en inglés)*. Palo alto, USA: Consulting Psychologist Press, Inc.
- Maslach, C., y Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93, 498-512.
- Maslach, A., y Keinan, G. (2005). Stress and burnout: The significant difference. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 625-635. doi: 10.1016/j.paid.2005.02.009
- Milkova, S. (2012). *Strategies for Effective Lesson Planning*. Center for Research on Learning and Teaching. Recuperado de https://venktesh22.github.io/Strategies_for_Effective_Lesson_Planning.pdf
- Montoya, P.A. y Moreno, S.M. (2012). Relación entre síndrome de burnout, estrategias de afrontamiento y engagement. *Psicología desde el Caribe*, 29(1), 1 -11.

- Montenegro, I. A. (2007). *Evaluación de desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos. (2da ed.)*. Bogotá, Colombia: Corporativa editorial Magisterio.
- Moreira, M. (2005). *La educación en el laberinto tecnológico: de la escritura a las máquinas digitales*. Barcelona, España: Octaedro.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., Rodríguez, R., Martínez, M., y Ferrer, R. (2009). El burnout del profesorado universitario y las Intenciones de abandono: Un estudio multi-muestra. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25(2), 149-163. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2313/231316498005.pdf>
- Morse, G., Salyers M., Rollins, A., Monroe-De Vita, M., y Pfahler, C. (2012). Burnout in mental health services: A review of the problem and its remediation. *Adm Policy Ment Health*, 39, 341–352. doi: 10.1007/s10488-011-0352-1
- Muchinsky, P. M. (2002). *Psicología aplicada al trabajo: una introducción a la psicología organizacional*. Stamford, USA: Thomson Learning.
- Nagoski, E y Nagoski, A. (2019). *Burnout: The Secret to Unlocking the Stress Cycle*. New York, USA: Ballantine Books.
- Nixon, T. (2012). *Complete guide to online high schools: Distance learning options for teens and adults (2nd ed.)*. Fresno, CA: Degree Press.
- Ospina, S. (1996). Realizing the promise of diversity. En J. Perry (Ed.). *Handbook of Public Administration* (pp 441-459). San Francisco, USA: Jossey Bass.
- Ospina, S. (1996). *Illusions of Opportunity: Employee Expectations and Workplace Inequality*. Ithaca, USA: Cornell University Press.
- Otero, R., Fiorillo, G. & Barros, R. (Setiembre de 2018) Estrategia Pedagógica para el curso proyecto social universitario - PSU mediante el aprendizaje basado en proyectos y

- por competencias. En Pontificia Universidad Javeriana, *Encuentro internacional de educación en ingeniería ACOFI*. Ponencia llevada a cabo en el congreso Gestión, calidad y desarrollo en las facultades de ingeniería. Cartagenas de India, Colombia.
- Otero – Lopez, J. M., Castro, C., Villadefrancos E., y Santiago, M.J. (2009). Insatisfacción laboral y burnout en profesores de secundaria: conductas y/o actitudes problemáticas de los estudiantes y manejo del conflicto a examen. *European Journal of Education and psychology*, 2(2), 99-111. doi: 10.30552/ejep.v2i2.25
- Palloff, R., y Pratt, K. (2003). *The virtual student: A profile and guide to working with online learners*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED474182>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2931/293121924010>
- Pedro, F. (2020). Covid-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: Efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36, 1-15. Recuperado de <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>
- Pernalet, O. (2005). *El desempeño docente en el aula del profesional de informática bajo el enfoque de calidad*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, República Bolivariana de Venezuela.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*. XIV (3), 503-523. Recuperado de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

- Pines, A. (1993). Burnout: An Existential Perspective. En W.B. Schaufeli, C. Maslach, C., & T. MAREK (Eds.). *Professional burnout: recent trends in theory and research* (pp.35-51). London, Inglaterra: Taylor & Francis.
- Pines, A. y Aronson, E. (1988). *Career burnout: causes and cures*. New York, USA: Free Press.
- Pines, A. M., y Keinan, G. (2005). Stress and burnout: The significant difference. *Personality and Individual Differences*, 39, 625-635.
- Ponce M. Z. (2005). *El desempeño Profesional Pedagógico del Tutor Docente en Formación en la Escuela Primaria como Microuniversidad* (Tesis Doctoral). Instituto Superior Pedagógico Juan Marinello, Matanzas, Cuba.
- Ponce, M. (2005). *Cómo Enseñar Mejor. Técnicas de Asesoramiento para Docentes*. México D.F., México: Paidós Ibérica.
- Quiceno, M., y Vinaccia, S. (2007). Burnout: "síndrome de quemarse en el trabajo (SQT)". *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 117-125.
- Rama, C., y Domínguez, J. (Sin fecha). *El aseguramiento de la calidad de la educación virtual*. Recuperado de <https://abelsuing.files.wordpress.com/2011/05/libro-la-calidad-de-la-educacion-en-virtual-virtual-educacion-ula-dech.pdf>
- Rinvoluceri, M. (1996). Letter to Craig Thaine. *The Teacher Trainer*, 10(2), 7.
- Rodrigo V. M. (1994). Aproximación al pensamiento del profesor de ciencias de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista Complutense de Educación*, 5 (2), 271 – 288.
- Rodríguez, S., Núñez, J., Valle, A., Blas, R., y Rosario, P. (2009). Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1).

Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1989-38092009000300001&script=sci_arttext&tlng=en

- Rozas, G. (2015). *Niveles de desgaste profesional (Burnout) en docentes y estrategias de prevención. El caso de las facultades de salud, educación y ciencias sociales de la universidad Santo Tomás* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Sales, A., y Adell, J. (1999). Enseñanza on-line: elementos para la definición del rol del profesor. Cabero J. et al: *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. (pp. 351-372). Sevilla, España: Kronos.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del conocimiento*. 1(1). 1-16.
- Salvador, J. (2016). *Síndrome de Burnout y clima laboral en docentes de Instituciones Educativas del Distrito de El Porvenir de la ciudad de Trujillo* (Tesis de maestría). Universidad Privada Antenor Orrego - UPAO, Trujillo, Perú.
- Sánchez-Sosa, J., y Lerner-Febres, S. (2002). Academic freedom and social responsibility: the role of university organisations and possible instruments for international monitoring. *Higher Education Policy*, (15), 385–390. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1016/S0952-8733%2802%2900026-0>
- Sauvé, L. (1994). Exploración de la diversidad de conceptos y de prácticas en la educación relativa al ambiente. En Memorias Seminario Internacional. *La Dimensión Ambiental y la Escuela*. Serie Documentos Especiales MEN, Santafé de Bogotá.
- Schaufeli, W.B. y Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Philadelphia, USA: Taylor & Francis.

- Schaufeli, W. B., y Van Dierendonck, D. (1993). The construct validity of two burnout measures. *Journal of Occupational Behavior* 14, 631-47.
doi:10.1002/job.4030140703
- Segovia, C., Cabello, J. P. (2017). Evaluación docente desde la percepción del estudiante. *Lex*. 15(19), 411-432. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/317564036_Evaluacion_docente_desde_la_percepcion_del_estudiante/fulltext/594176eba6fdcc13d688b8fd/Evaluacion-docente-desde-la-percepcion-del-estudiante.pdf
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Sutton, R. E., y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- TEAL (2010). Effective Lesson Planning, TEAL Center Fact Sheet. 8, 1-3.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Tello, A. (2010). *Nivel de síndrome de Burnout y estrategias de afrontamiento en enfermeros de los Servicios Críticos del Hospital Nacional Daniel Alcides Carrión* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de San Marcos, Lima, Perú.
- Tobon, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/329440312_La_formacion_basada_en_competencias_en_la_educacion_superior_el_enfoque_complejo

- Ubillús, M. (2018). *Gestión educativa y el desempeño docente universitario en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Piura* (Tesis de Maestría). Universidad de Piura, Piura, Perú. <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/4003>
- UGT. (2006). *Guía sobre el Síndrome de Quemado (Burnout)*. Madrid, España: Comisión Ejecutiva Confederal de UGT.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000232697&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attachment_import_9ccbcf90-527a-4305-b9dd-864ec2eb694f%3F_%3D232697spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000232697/PDF/232697spa.pdf#2710_14_S_Int_Rethinking%20Ed.indd%3A50849%3A354
- Valdivieso J., Carbonero, M., Martín L., y Freitas A. (2012). Estrategias docentes exitosas: aproximación conceptual desde planteamientos emergentes de la psicología de la instrucción. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 105-116.
- Vallenas, F. (2016). *Síndrome de Burnout y satisfacción laboral en docentes de la Universidad Privada San Juan Bautista* (Tesis doctoral). Universidad Norbert Wiener, Lima, Perú.
- Vandenberghe, R., y Huberman, A.M. (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge University Press: Cambridge, UK.

- Vera, M. (2004). La enseñanza-aprendizaje virtual: principios para un nuevo paradigma de instrucción y aprendizaje. *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1448475>
- Vidiella, A., Arnau, L., y Graó. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 40-46. Recuperado de <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=01820073001371>. 161.
- Wicks, M. (2010). A national primer on K-12 online learning version 2. International Association for K-12 Online Learning. *NACOL*. 2, 1-5.
- Wenglinsky, H. (2000). How teaching matters. *NCCTQ Report*. 72. Recuperado de <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICTEAMAT.pdf>
- Wilson, J. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Yañez, C. (2017). *Síndrome de burnout: Un estudio en docentes universitarios de la universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca* (Tesis de maestría). Universidad Andina Simón Bolívar, Bolivia.
- Zabalza, M. (2007). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. En I. Rodríguez (Ed.), *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: Claves para la renovación metodológica* (pp. 79-113) Valladolid, España: Servicio de publicaciones, Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *Revista La cuestión universitaria*, 5, 68-80.

Zabalza. M. A. (2013). *Competencias docentes del profesorado universitario calidad y desarrollo profesional. (3a edición)*. Madrid. España: Ed. NARCEA. S.A. de Ediciones.

ANEXOS

Síndrome de Burnout - Índice de Maslach

Estimado docente:

A continuación, encontrará diversas preguntas sobre la percepción de su experiencia docente. Toda la información recopilada se utilizará bajo estricta reserva; su contenido y resultados serán revisados únicamente por los investigadores y se utilizarán para la elaboración de una propuesta de apoyo y respaldo.

Recuerde que al hablar de percepciones y sentimientos no hay respuestas correctas ni incorrectas, por lo que se agradece su honestidad y transparencia.

Gracias por formar parte de esta iniciativa.

		Completamente de acuerdo / Siempre	De acuerdo / Casi siempre	Indiferente / A veces	En desacuerdo / Casi nunca	Completamente en desacuerdo / Nunca
1	Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado.					
2	Al final de la jornada me siento agotado.					
3	Me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo.					
4	Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos.					
5	Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos.					
6	Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí.					
7	Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos.					
8	Me siento "quemado" (con cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal) por el trabajo.					

9	Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros.					
10	Creo que tengo un comportamiento más insensible con la gente desde que hago este trabajo.					
11	Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.					
12	Me encuentro con mucha vitalidad.					
13	Me siento frustrado por mi trabajo.					
14	Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas.					
15	Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro.					
16	Realmente no me importa lo que les ocurra a algunos de los alumnos a los que tengo que atender.					
17	Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés.					
18	Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada a mis alumnos.					
19	Me encuentro animado después de trabajar junto con los alumnos.					
20	He realizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo.					
21	En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades.					
22	Siento que sé tratar de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo.					

Preguntas de entrevista a los docentes

1. ¿Qué te motivó a ser docente?
2. ¿Cómo te sentiste durante el ciclo de clases virtuales y qué diferencias encuentras con las presenciales?
3. ¿Cuántas horas al día dedicas a tu trabajo?
4. ¿De qué forma crees que tu trabajo afecta tu vida personal?
5. ¿Cómo crees que te perciben tus estudiantes?
6. ¿Sientes que eres el mismo docente desde que iniciaste esta labor?
7. ¿Cómo definirías un buen desempeño docente?
8. ¿Crees que los resultados de las encuestas reflejan cómo tú te desempeñas como docente?
9. Algunos docentes piensan que el estrés es positivo y otros que es negativo para su labor
¿Qué tanto crees que un buen docente debe estresarse y por qué?
10. ¿Cuál es tu autopercepción como docente?
11. ¿Qué es lo que te hace ser un buen docente?
12. ¿De qué manera sentirías un mayor apoyo de la institución?

Valores Cuantitativos – Datos finales

		Agotamiento emocional (36)	Despersonalización (20)	Realización Personal (32)	Desempeño Docente
Entrevista		21	6	24	8,34
		16	3	29	9,41
		8	2	29	7,90
		13	2	26	9,00
Entrevista		17	6	28	10,00
		14	5	24	8,91
		13	5	25	8,86
		31	7	20	7,44
		11	3	26	9,10
Entrevista		9	1	20	9,18
		13	5	19	8,12
		7	2	30	8,58
		6	6	31	8,99
		11	3	22	9,37
		13	2	25	9,13
		12	4	28	9,37
		20	3	23	9,56
		16	2	22	8,12
		14	3	21	9,16
		14	2	30	9,22
		9	2	23	9,20
		10	3	23	8,78
		13	3	23	8,28
		6	2	29	9,47
		12	4	30	8,89
		3	2	32	8,24
		14	2	25	9,56
		19	5	23	8,04
		11	4	24	9,02
		20	6	21	8,81
		18	3	21	9,14
Entrevista		8	2	24	7,81
		10	2	28	8,64
		3	2	30	7,73
		21	4	21	8,44
		19	4	23	9,08
		13	3	23	8,04
		25	7	21	8,98
		11	2	30	9,33
Entrevista		23	2	23	7,85
		11	4	22	9,24
		5	2	31	9,37
		1	2	32	8,10
		4	2	28	9,16
		14	3	27	7,86
		10	2	23	9,03
		11	2	25	8,59
		1	2	28	9,56
		21	8	23	8,48
		0	2	32	8,81
		27	7	17	9,53
		11	2	29	9,14
		5	2	26	8,53
		11	3	24	9,31
Entrevista		7	2	24	7,64
		21	8	26	7,85
		0	0	32	9,49
Riesgo de B.O. bajo	57,89	35,09	66,67	3,51	14,04 regular (7 - 8)
Riesgo de B.O. medio	31,58	40,35	24,56	17,54	17,54 bueno (8 - 8.5)
Riesgo de B.O. alto	10,53	24,56	8,77	78,95	68,42 muy bueno (8.5 - 10)
	100,00 TOTAL	100,00	100,00	100,00	100,00
Bajo		0-10	0-3	0-19	
Medio		11-16	4 a 6	20-22	
Alto		17-36	7 a 20	23-32	