

**GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (TRILINGÜE)**

**Curso 2022-2023**

**BIENESTAR EMOCIONAL DEL PROFESORADO DE  
EDUCACIÓN PRIMARIA: INCIDENCIA DEL SÍNDROME DE  
*BURNOUT* Y DETECCIÓN DE VARIABLES INFLUYENTES**

**Autora: Estibaliz Martínez Sainz**

**Directora: Iratxe Redondo Rodríguez**

**En Leioa, a 21 de mayo de 2023**

# ÍNDICE

Introducción.....	1
1. Marco teórico y conceptual.....	2
1.1. Contexto y expectativas sociales de la profesión docente.....	2
1.2. Concepción del constructo <i>burnout</i> : definiciones y evolución.....	3
1.2.1. Orígenes y desarrollo temporal del fenómeno.....	3
1.2.2. Nociones actuales del síndrome de <i>burnout</i> .....	5
1.3. Variables incidentes en el síndrome de <i>burnout</i> en Educación Primaria...	7
1.4. Implicaciones del síndrome de <i>burnout</i> en la Educación Primaria.....	10
1.5. Estado de la cuestión.....	12
2. Metodología.....	13
2.1. Objetivos e hipótesis.....	13
2.2. Descripción de la muestra.....	14
2.3. Instrumentos.....	14
2.4. Procedimiento.....	16
3. Resultados .....	16
3.1. Análisis de datos.....	16
3.2. Resultados referidos al nivel de síndrome de <i>burnout</i> y de sus subescalas.....	17
3.3. Resultados referidos a las diferencias en sexo, tipo de centro, ciclo, experiencia laboral y edad.....	17
3.4. Resultados referidos a los niveles de autoestima, creencias de autoeficacia y apoyo social.....	19
3.5. Resultados referidos a las correlaciones entre el <i>burnout</i> y los niveles de autoestima, autoeficacia y apoyo social.....	20
4. Conclusiones.....	21
5. Ética profesional y protección de datos.....	25
6. Referencias bibliográficas.....	26

# BIENESTAR EMOCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: INCIDENCIA DEL SÍNDROME DE *BURNOUT* Y DETECCIÓN DE VARIABLES INFLUYENTES

Estibaliz Martínez Sainz

UPV/EHU

La literatura científica sobre la prevalencia e incidencia del síndrome de *burnout* en docentes es escasa y contradictoria. Por tanto, el propósito del presente estudio consiste en evaluar el nivel de *burnout* en el profesorado del País Vasco y en detectar el posible impacto que ciertas variables personales y contextuales tendrían en dicho síndrome. Para ello, se aplicó a una muestra de 247 docentes el *Maslach Burnout Inventory - Educators Survey (MBI-ES)*, la *Escala de Autoestima de Rosenberg*, la *Escala de Autoeficacia General* y la *Multidimensional Social Support Scale (MSPSS)*. Los resultados atestiguan la existencia de un nivel de *burnout* intermedio-elevado, así como de correlaciones negativas entre el *burnout* y la autoestima, las creencias de autoeficacia y el apoyo social que son claves para mejorar la calidad educativa y para un posterior desarrollo de planes de prevención e intervención.

*Burnout, variables influyentes, bienestar emocional, docentes, Educación Primaria*

Irakasleen *burnout* sindromearen prebalentziari eta intzidentziari buruzko literatura zientifikoa urria eta kontraesankorra da. Beraz, ikerketa honen helburua da EAEko irakasleen *burnout* maila baloratzea eta aldagai pertsonal eta testuinguru jakin batzuek sindrome horretan izan dezaketen eragina detektatzea. Horretarako, *Maslach Burnout Inventory - Educators Survey (MBI-ES)*, *Rosenberg Autoestimu Eskala*, *Autoeraginkortasunaren Eskala Orokorra* eta *Multidimensional Social Support Scale (MSPSS)* aplikatu zaizkio 247 irakaslez osaturiko lagin bati. Emaitzek egiaztatzen dute *burnout* maila tartekoa-altua dela. Era berean, *burnout*-aren eta autoestimuen, autoeraginkortasun sinesmenen eta laguntza-sozialaren arteko korrelazioak negatiboak dira, azken hauek funtsezkoak izanik hezkuntza-kalitatea hobetzeko eta etorkitzunean prebentzio eta esku-hartze planak garatzeko.

*Burnout, aldagai eragileak, ongizate emozionala, irakasleak, Lehen Hezkuntza*

The scientific literature on the prevalence and incidence of burnout syndrome in teachers is scarce and contradictory. Therefore, the aim of this study is to assess the level of burnout in teachers in the Basque Country and to detect the possible impact that certain personal and contextual variables could have on this syndrome. For this purpose, the *Maslach Burnout Inventory - Educators Survey (MBI-ES)*, the *Rosenberg Self-Esteem Scale*, the *General Self-Efficacy Scale* and the *Multidimensional Social Support Scale (MSPSS)* were applied to a sample of 247 teachers. The results show the existence of an intermediate-high level of burnout, as well as negative correlations between burnout and self-esteem, self-efficacy beliefs and social support, which are key to improving educational quality and to the subsequent development of prevention and intervention plans.

*Burnout, influential variables, emotional wellbeing, teachers, Primary Education*

## Introducción

Las incesantes exigencias sociales, presiones y modificaciones en las prácticas educativas han suscitado alteraciones en el ámbito psicológico del profesorado. Entre la plantilla docente, cada vez se registran más enfermedades asociadas a la salud mental como la depresión o los trastornos de ansiedad (Sanmartín, 2022). En concreto, existe una condición caracterizada por un detrimento no solo en el desempeño laboral y vital del docente, sino también en el aprendizaje del alumnado: el síndrome de *burnout*. De hecho, la docencia es una de las profesiones más expuestas al *burnout*. Esa vulnerabilidad, sumada al aumento reciente de casos, requieren de una intervención inmediata para subsanar la calidad del servicio educativo y para contrarrestar implicaciones personales y ocupacionales del síndrome. No obstante, la información relativa al *burnout* en docentes es escasa y contradictoria (Esteras et al., 2020). Por esa razón, se pone de manifiesto la necesidad de investigar la situación actual del síndrome y las variables que influyen sobre él. Solo así se podrán desarrollar planes de prevención e intervención precisos.

Esta investigación, centrada en analizar la situación emocional docente en Educación Primaria, persigue un objetivo cuádruple, enfocado a conocer la prevalencia actual del síndrome de *burnout* en la comunidad autónoma del País Vasco y a detectar los factores influyentes en la misma. Primero, el propósito es estimar el nivel de *burnout* que presenta el cuerpo docente. Enlazado a lo anterior, se pretende verificar si existen diferencias en los niveles de *burnout* en lo que al sexo, la titularidad de centro, el ciclo, la edad y la experiencia laboral respectan. Por otra parte, con la intención de indagar en la salud mental del profesorado, conviene analizar los niveles de las variables autoestima, creencias de autoeficacia y apoyo social. En último lugar, se encuentra la finalidad de indicar posibles relaciones entre el síndrome y las mencionadas variables personales y sociodemográficas.

En lo que se refiere a la organización de este trabajo, se presenta en primer lugar una fundamentación teórica que recoge información actualizada y relativa al *burnout* del profesorado de Educación Primaria. A continuación, se describe la metodología utilizada para examinar las hipótesis procedentes de los objetivos del trabajo. Por último, se exponen los datos analizados a lo largo de la investigación a modo de

resultados, seguidos de las conclusiones y aportaciones finales que resultan de ayuda para estudios posteriores.

## **1. Marco teórico y conceptual**

### **1.1. Contexto y expectativas sociales de la profesión docente**

Antes de abordar la problemática socio-educativa, personal y organizacional que el síndrome de *burnout* engloba, es preciso situar al lector en el contexto actual que atraviesa el profesorado de Educación Primaria. En efecto, la modernización educativa y la transformación de la dinámica social exigen una constante adaptación al cambio, lo que supone un desafío sin precedentes para la comunidad docente (Ruiz-Torres, 2016). Es pertinente recordar que los datos obtenidos en el informe PISA 2018 sobre la calidad del sistema educativo español difieren sustancialmente y en negativo de la media europea (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). A los ojos de la sociedad, el profesorado es el principal responsable de dichos resultados, por lo que predomina la percepción de ineficacia del propio servicio. Paradójicamente, la profesión docente se encuentra en una postura de víctima propiciada por la falta de colaboración de las familias, el déficit de medios didácticos y el detrimento de la autoridad de los y las docentes (Esteras et al., 2018). Simultáneamente al cambio de la estructura social contemporánea, tiene lugar un traslado a la escuela de las responsabilidades que tradicionalmente estaban asociadas a la familia (Gil-Monte, 2005). Además, la plantilla educativa se ve sometida a objetivos ambiciosos como dar respuesta a los retos que plantea la sociedad globalizada, diversa e intercultural que tiene su reflejo en las aulas.

Llama la atención cómo la preocupación por el bienestar emocional docente va asociada a los cambios significativos en el desarrollo de las leyes educativas. Desde la introducción de la LOGSE en 1990, han tenido lugar nuevas e incesantes reformas hasta el día de hoy, con la puesta en vigor de la LOMLOE en el año 2021. Además, cabe destacar que a nivel nacional no existe un consenso en temas generales de educación, como es el caso de la concepción de la diversidad o el del tratamiento de los contenidos. Por ende, el profesorado se ve con asiduidad obligado a actualizar programaciones, procedimientos e incluso modos de evaluación, lo que supone una experiencia estresante a todos los niveles (Esteras et al., 2018). Se evidencia una disonancia entre lo que se espera del profesorado, y lo que este es capaz de brindar. Por consiguiente, todo ello contribuye al desprestigio y desgaste de la profesión (Esteras et al., 2018).

Como se puede inferir, la docencia demanda una gran implicación emocional en un ámbito lleno de condiciones y exigencias poco favorables que precipitan un deterioro personal que en ocasiones evoluciona en estrés crónico y agotamiento anímico. En consecuencia, se ve afectada no solo la calidad de vida de la comunidad docente, sino también la calidad de enseñanza que recibe el alumnado (Esteras et al., 2018). Todas las anteriores circunstancias se vuelven una realidad compleja y cada vez más frecuente ante la que muchos y muchas profesionales de la Educación Primaria no saben manejarse, y, por tanto, terminan por desarrollar el síndrome de *burnout*.

De hecho, la presión continuada que la docencia ha soportado durante las tres últimas décadas se vincula con su catalogación como profesión de riesgo para el *burnout* en palabras de la Organización Internacional del Trabajo desde 1993 (Esteras et al., 2018). Conviene además subrayar que el elevado grado de vulnerabilidad al síndrome en los docentes se debe al distanciamiento o desequilibrio existente entre sus expectativas personales y la realidad diaria de las aulas (Marrau, 2004). En paralelo, numerosos estudios muestran que factores implícitos en la profesión como el carácter asistencial, el estrecho contacto personal y la exposición emocional favorecen la susceptibilidad a padecer la condición (Blázquez et al., 2022). Por tanto, en parte, el *burnout* presenta una clara índole social. Merece la pena mencionar también que según indican Gil-Monte y Peiró (1997), se trata de una respuesta que aparece cuando fallan las estrategias de afrontamiento. Eso conlleva que a la hora de lidiar con el problema, en función de la tendencia adoptada por las distintas variables implicadas, éstas se convierten en potenciales protectoras, o por el contrario en precursoras del mismo.

## **1.2. Concepción del constructo *burnout*: definiciones y evolución**

### **1.2.1. Orígenes y desarrollo del fenómeno**

Con la intención de clarificar qué es el síndrome de *burnout*, a continuación se expone su evolución conceptual cronológica, desde sus inicios, hasta su todavía ambigua descripción actual. A pesar de que se ha alcanzado cierto grado de consenso en algunos aspectos, sigue resultando complejo definir el constructo de *burnout*, máxime, en vista de su estrecha relación con estados similares como el estrés laboral, la depresión e incluso la insatisfacción laboral (Esteras et al., 2018), aunque, *a posteriori* se ha demostrado que el síndrome es un constructo con valor propio.

Los primeros indicios del fenómeno se remontan a un trabajo redactado por Schwartz y Will (1953), donde se recoge la realidad laboral de una enfermera que desarrolla una conducta “menos efectiva” en sus relaciones con los pacientes, tratándolos con “hostilidad”. Su carácter depresivo motiva su irritabilidad, agotamiento e “insensibilidad hacia los enfermos”. Se sobreentiende que en esa época ya prevalece una idea del fenómeno. Sin embargo, los signos y los síntomas de la futura patología aún no están agrupados y carecen de un nombre concreto (Esteras et al., 2018).

Sin embargo, es el psiquiatra neoyorquino Herbert Freudenberger (1974) quien describe por primera vez el “síndrome del trabajador quemado” aludiendo a un estado de frustración o fatiga ocasionado por la dedicación a una forma de vida que no produce el refuerzo esperado. Dicha sensación de fracaso y extenuación sería consecuencia no solo de la excesiva demanda externa e interna soportada, sino también de la dificultad para cumplir con expectativas poco realistas. Así pues, son las personas más entregadas a la profesión quienes tienden a desarrollar el síndrome, sobre todo, si se trata, por su índole, de oficios educativos, sociales y sanitarios de ayuda a otras personas. El psiquiatra, durante su experiencia en una clínica de desintoxicación, nombra al conjunto de reacciones físicas y mentales allí contempladas como una patología diferenciada: el síndrome de *burnout*. El empleo del término *burnout* no es casual, ya que esa misma palabra se utilizaba en el argot psiquiátrico para aludir a efectos psicológicos resultantes del consumo de drogas (Esteras et al., 2018). Más adelante, Maslach y Jackson (1981) lo delimitan y consiguen la aceptación mayoritaria de la comunidad científica.

Conviene subrayar que el síndrome ha sido estudiado desde dos perspectivas: la psicológica-individual, donde es analizado como estrés prolongado a consecuencia de la interacción entre el profesional y la persona asistida, y la psicosocial, que lo examina fundamentándose en condiciones ambientales (Esteras et al., 2018). Al centrar la atención en el enfoque psicosocial, se observa que Maslach y Jackson (1981) determinan una estructura tridimensional del *burnout* con los siguientes bloques sintomáticos:

- *Agotamiento y cansancio emocional (AE)*. Se refiere a la sensación de no poder ofrecer más de sí en el sentido emocional, debido a que se produce un agotamiento o vaciado de los recursos físicos y emocionales. Predominan los

sentimientos de desesperanza, la desmotivación, el vacío y las actitudes negativas extensibles a todos los ámbitos vitales, junto con una baja autoestima, sensación de inferioridad e ineficacia. Esta dimensión suele asociarse en mayor medida que las otras dos con la perturbación en la salud; de hecho, se ha comprobado su estrecha conexión con la depresión, la ansiedad y la ideación paranoide (Marrau, 2004), es decir, comprende variables de personalidad.

- *Despersonalización (D)*. Hace referencia al mantenimiento de una actitud distante frente al trabajo y las personas (en educación, tanto del profesorado como del alumnado), llegando incluso a desarrollar actitudes cínicas. Así, se producen descalificaciones, etiquetas y hasta actitudes impersonales, negativas e insensibles hacia las personas, como si fuesen meros objetos. La sintomatología de tipo psicótico es la que más se relaciona con esta dimensión (Marrau, 2004). En este apartado, se observa cómo las variables relacionadas con el entorno social se ven afectadas. Además, numerosos estudios demuestran que una adecuada relación emocional entre el alumnado y el profesorado es imprescindible para mejorar la calidad de la enseñanza (Rodríguez-Saltos et al., 2020). En consecuencia, la despersonalización perjudicaría el rendimiento académico y el desarrollo educativo integral.
- *Falta de realización personal (RP)*. Esta se manifiesta como una sensación de no completar de modo conveniente las tareas, y destaca, por ende, la autoevaluación negativa. Dicho sentimiento de fracaso suele ir acompañado por la incompetencia en el trabajo. Se evidencian pues las consecuencias en el contexto organizacional.

Poniendo el foco en la propuesta de Leiter y Maslach (1988) cabe destacar que estas dimensiones se suceden en el siguiente orden: el “agotamiento emocional” es determinante en el posterior desarrollo de la “despersonalización”, y esa conducta afectiva fría y distante hacia los demás provoca una “falta de realización personal” que disminuye la autoestima y la eficacia. Se traza un proceso continuo cuya intensidad aumenta de forma gradual y progresiva.

### **1.2.2. Nociones actuales del síndrome de *burnout***

Como se observa en el apartado anterior, no existe una delimitación conceptual del *burnout* que sea precisa y acogida de manera unánime. No obstante, es aceptado de



modo global como una reacción al estrés laboral crónico, que trae consigo efectos nocivos para la persona y compromete a los agentes del entorno laboral de forma íntegra. Con la pretensión de hallar un punto de encuentro que aglutine sus principales características, desde la comunidad científica se han consensuado una serie de aspectos, en lo que a los profesionales asistenciales respecta, que aún se mantienen en vigor (Esteras et al., 2018):

- Manifestación progresiva y escalonada de síntomas mentales y/o conductuales en personas que no presentan antecedentes psicológicos.
- Acotado a contextos laborales que implican un intercambio relacional intenso y prolongado en el tiempo entre el trabajador y la persona que recibe la atención.
- En el ámbito docente, hay una aceptación general del marco tridimensional, donde el síndrome de *burnout* se muestra como consecuencia de la exposición al estrés laboral que se cronifica hacia un estado psicológico de agotamiento emocional (AE) en el docente, desvinculación afectiva (D) con el alumnado y profesorado y sensación de baja realización personal (RP) en el trabajo.
- El estrés y el *burnout* son constructos distintos; la prolongación del primero estimula la aparición del segundo.

Si bien es cierto que cada vez se tiene en mayor consideración al síndrome de *burnout* en el área de la Educación Primaria, en la mayor parte de los manuales vigentes no es reconocido como entidad, aunque sí se contempla su incidencia en la calidad de vida de quien lo sufre. El *DSM-V*, el manual más empleado a nivel mundial para el diagnóstico de trastornos y enfermedades mentales, menciona el síndrome en dos ocasiones: la primera, dentro del Trastorno de Síntomas Somáticos (*Somatic Symptom Disorder*) como problema relacionado con la cultura; y la segunda, comprendido en los Conceptos Culturales de Angustia (*Cultural Concepts of Distress*), en concreto, en el síndrome cultural chino de *Shenjing Shuairuo* (American Psychiatric Association, 2013). Ambas alusiones apuntan a una sintomatología física fruto de una serie de desequilibrios mentales relativos a las características de la cultura preponderante.

Por otra parte, la Organización Mundial de la Salud puso en enero de 2022 en vigor la nueva CIE-11, que es la clasificación internacional más actual que recoge afecciones y enfermedades relacionadas con la salud. Tres años antes, la CIE-11 ya declaró (2019)

al síndrome de *burnout* docente como parte de la lista de enfermedades en la sección de “problemas asociados”. Al respecto, conceptualiza al síndrome como resultado de un cuadro de estrés crónico laboral que no se ha gestionado de manera adecuada y que ha desembocado en un cansancio extremo. Asimismo, en el marco actual de la praxis jurídica, se identifica como enfermedad laboral (Esteras et al., 2018).

Otro criterio fidedigno a tener muy en cuenta es el Manual de Psicopatología español de Amparo Belloch y colaboradores (2020), que habla del *burnout* como una alteración psicológica asociada al estrés laboral crónico. Es más, es introducido de manera consensuada como una “manifestación”, “consecuencia” y “respuesta” a dicho estrés cuando las estrategias de afrontamiento al mismo no son eficaces. Por esa razón, no se considera una enfermedad o un trastorno mental, sino un síndrome que abarca un conjunto de signos y síntomas coexistentes, que, al mismo tiempo, serían la consecuencia de una gestión inadecuada de los factores que rodean al individuo en su sentido más amplio (Belloch et al., 2020). De ahí, la importancia de conocer esas variables transversales, pues el modo personal de desenvolverse ante el estrés, las convertiría en inhibidoras o facilitadoras del *burnout*. En esa misma línea de estudio, se admite el gran valor de los factores que afectan al profesorado de Educación Primaria en la implementación de estrategias de intervención del síndrome. Los expertos proponen varias mediaciones: uno, minimizar los estresores del contexto organizacional; dos, fortalecer las redes de apoyo social junto con las habilidades asertivas e interpersonales; y tres, corregir los procesos cognitivos de autoevaluación y afrontamiento (Belloch et al., 2020; Ramos, 1999). La primera, alude a variables ligadas al entorno laboral; la segunda, entraña factores sociales y demográficos; y la tercera se refiere a elementos personales como condicionantes a la hora de afrontar el estrés laboral crónico.

### **1.3. Variables incidentes en el síndrome de *burnout* en Educación Primaria**

Cuando se trata de abordar las causas posibles que inciden en el síndrome de *burnout*, se constata que éstas son numerosas y muy diversas. Actualmente, existen 3 modelos etiológicos respaldados científicamente y que agrupan dichas causas tratando de darles un sentido o explicación. A continuación se procede a explicar dichos modelos etiológicos incluyendo en ellos algunas otras variables señaladas por expertos en el tema. Para facilitar su comprensión, antes de leer la explicación extendida conviene ojear dicha información recogida de manera más visual en la tabla 1.

**Tabla 1**

*Los modelos etiológicos del síndrome de burnout y las variables incluidas en ellos*

<i>Teoría sociocognitiva del “yo”</i>	<i>Teorías del intercambio social</i>	<i>Teoría organizacional</i>
<i>Variables personales</i>	<i>Variables personales</i>	<i>Variables organizacionales y sociodemográficas</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creencias de autoeficacia</li> <li>• Autoestima</li> <li>• Autoconfianza</li> <li>• Autoconcepto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima</li> <li>• Seguridad en uno mismo</li> <li>• Satisfacción laboral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo social</li> <li>• Género</li> <li>• Antigüedad laboral</li> <li>• Tipo de centro</li> <li>• Etapa educativa</li> </ul>

*Fuente:* elaboración propia a partir de la información recogida en el apartado 1.3.

*Teoría sociocognitiva del “yo”.* Los modelos aunados en este bloque explican el desarrollo del *burnout* otorgando un papel central a las variables *self* (Gil-Monte, 2001; Solano et al., 2020). Por tanto, esta teoría incluye variables personales como la autoeficacia, la autoestima, la autoconfianza y el autoconcepto, que pueden facilitar o inhibir el síndrome en función del efecto que ejerce la competencia o eficacia percibida por el individuo (Esteras et al., 2018).

Asimismo, es relevante acentuar varios estudios que, en contraposición con la disparidad de resultados en la mayoría de los factores incidentes en el síndrome, sí presentan hallazgos más estables en aspectos concretos de las variables personales. La autoeficacia se concibe como la creencia de un individuo en su capacidad de ser exitoso en una situación determinada (Bandura, 1977). En el ámbito educativo se describen dos posibles escenarios. Por un lado, si el profesorado se topa con factores de ayuda (objetivos laborales realistas, acceso a recursos o participación en la toma de decisiones), mejorarían no sólo la percepción de autoeficacia sino también los resultados obtenidos. Al contrario, la presencia de los factores barrera (objetivos poco realistas o ausencia de recursos), impide el logro de las metas laborales y promueve el debilitamiento de la percepción de autoeficacia, hasta que la situación dilatada en el tiempo da lugar al *burnout* (Esteras et al., 2018; Gil-Monte, 2001).

*Teorías del intercambio social.* Según los autores de este modelo, el origen del síndrome subyace a la sensación de inequidad resultado de mecanismos cognitivos de comparación que aparecen en la mente de cada persona durante las interacciones sociales (Gil-Monte, 2001; Martínez-Mejía et al., 2022). Por tanto, aunque el nombre de

las teorías sugiere su relación con las variables sociales, la realidad es justo la opuesta. Son de nuevo las variables personales relacionadas con la percepción de valía individual, que surge de la interacción y comparación con las demás personas, las que impactarían en el *burnout* docente. Por ello, resaltan en mayor medida la autoestima, la seguridad en uno mismo y la satisfacción laboral (Esteras et al., 2018).

A este respecto conveniente profundizar en la variable de la autoestima. Rosenberg (1965) la define como un sentimiento que una persona tiene hacia sí misma, que puede ser positivo o negativo, y que se construye sobre atribuciones externas o internas. Por ende, hay opción de cambiar la autoestima a mejor mientras se mantengan unas relaciones sociales sanas, pues la sociedad afecta en cómo cada individuo se valora a sí mismo. En esta línea, diversas investigaciones comparten el haber probado la existencia de una correlación significativa entre el *burnout* y la baja autoestima. A la inversa, la personalidad de autoestima resistente se ha colocado como factor protector ante el *burnout* (Belloch et al., 2020; Merino y Lucas, 2016). Estas evidencias se han mantenido sólidas hasta el momento. En cambio, sí se pone en duda el peso de la satisfacción laboral en el síndrome (Esteras et al., 2018).

*Teoría organizacional.* Enfatiza la importancia de los estresores del contexto social y de la organización educativa en la evolución del fenómeno (Gil-Monte, 2001; Tabares-Díaz et al., 2020). Se trata del modelo más amplio, puesto que recoge el impacto de los dos tipos de variables situacionales: las organizacionales o asociadas al entorno laboral y las sociodemográficas. Cuando las primeras no se manejan adecuadamente, son las responsables de iniciar *ipso facto* el síndrome de *burnout*, y es donde se sitúan la estructura del centro, el clima organizacional y las transformaciones de la escuela (Esteras et al., 2018). De manera complementaria, las segundas tienen un gran impacto sobre las primeras, porque favorecen o dificultan aún más la aparición del síndrome cuando las primeras tienen connotación negativa o positiva, respectivamente. El género, la antigüedad laboral y el apoyo social de familiares, amigos o compañeros de trabajo son las variables socio-demográficas más significativas. Además, el tipo de centro, la etapa educativa y la asignatura impartida son datos a tener en cuenta (Blázquez et al., 2022; Estrada y Gallegos, 2020).

Blázquez y colaboradores (2022) insisten en que el apoyo social es determinante y “amortiguador” en el *burnout*. Además, Cherniss (1980) incide la importancia de tener

vida fuera del trabajo. El apoyo social hace referencia a una red social a la que acudir para compartir sentimientos íntimos o preocupaciones laborales, que estaría conectada de manera diferente con las tres dimensiones del síndrome de *burnout*. El afrontamiento de los sucesos estresantes es mejor cuando se proporcionan lazos y ayuda entre sí dentro un grupo social (Blázquez et al., 2022). Sin embargo, la información recolectada en diversas fuentes sobre cómo influye la variable del apoyo social en cada dimensión del *burnout* no está demasiado clara y cambia en función de la procedencia de dicho apoyo.

#### **1.4. Implicaciones del síndrome de *burnout* en la Educación Primaria**

Los estudios sobre las implicaciones del síndrome de *burnout* en docentes de Educación Primaria las han abordado desde dos principales vertientes: por un lado, las consecuencias individuales que padece el propio profesorado, y por otro, la repercusión del fenómeno en el alumnado.

En lo que a las *implicaciones individuales para el profesorado* y a la sintomatología del síndrome de *burnout* se refiere, la complejidad para categorizar sus señales ha obstaculizado durante años la obtención de conclusiones. La fragilidad en el patrón de síntomas se debe a que el síndrome posee tantas manifestaciones como docentes que pudieran padecerlo (Esteras et al., 2018). No obstante, en las investigaciones recientes aparece una clasificación cuádruple. Los síntomas emocionales comprenden la ansiedad, la irritación o la depresión. Los síntomas cognitivos abarcan un detrimento de la autoestima en favor del incremento de la insatisfacción laboral. Los y las docentes suelen recurrir a la omnipotencia para ocultar esos sentimientos de bajo autoconcepto, de frustración e incluso, ante una situación desesperada, de pensamientos suicidas. Los síntomas psicósomáticos o conductuales son una categoría amplia, pues engloban alteraciones físicas y comportamentales (Esteras et al., 2018; Marrau, 2004). Se ha evidenciado el perjuicio en el bienestar emocional y físico, en ese orden, porque el malestar psicológico y las enfermedades psíquicas se somatizan en desequilibrios físicos. Entre las irregularidades orgánicas destacan el insomnio, la alteración del sistema circulatorio e incluso los dolores de cabeza. Es frecuente la pérdida de la calidez en el trabajo. Llama la atención cómo algunos y algunas docentes desarrollan también un sentimiento de culpabilidad. En algunos casos hasta se ha demostrado que el *burnout* puede conducir al abuso de sustancias tóxicas, como el alcohol o las drogas (Agyapong et al., 2022). Los síntomas sociales son alteraciones en la forma de relacionarse. Por

ejemplo, destacan la insensibilidad y las descalificaciones hacia los demás (Esteras et al., 2018; Marrau, 2004). Por otra parte, las personas del entorno próximo también sufren las consecuencias del síndrome, puesto que se dan situaciones de aislamiento social y de deterioro del núcleo familiar y de las relaciones de pareja (Rodríguez, 2020).

En lo que se refiere a los *efectos sobre el alumnado*, es importante recordar que el profesorado es el modelo sobre el que el alumnado a menudo se ve reflejado. Estudios actuales demuestran que el bienestar y el funcionamiento socioemocional del profesorado repercuten de manera directa e indirecta en la eficacia de la enseñanza en el aula. Por ende, las consecuencias del *burnout* docente se extienden en su sentido más amplio al alumnado. Hay evidencias de una especie de “efecto contagio”, ya que los alumnos y las alumnas captan e imitan las señales emocionales de su docente de referencia. Es decir, el estudiantado está en riesgo de adquirir por exposición y de reproducir por inconsciencia las consecuencias del *burnout* docente, como por ejemplo, mostrando bajo rendimiento en las tareas, síntomas de depresión, comportamientos disruptivos o absentismo (Jacobson, 2016; Madigan y Kim, 2021).

Cuando las personas que trabajan en la docencia han desarrollado la dimensión de la despersonalización como mecanismo de afrontamiento, no pueden ser promotoras adecuadas de la inteligencia emocional de cara al estudiantado. De hecho, en la etapa de Educación Primaria resulta especialmente esencial que el profesor o profesora desempeñe correctamente el papel de agente afectivo, siendo un referente de comportamientos, actitudes, emociones y sentimientos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Pérez-Escoda et al., 2013). En cambio, a causa del síndrome de *burnout*, las relaciones con el alumnado se resienten hasta tal punto que los propios niños y niñas perciben una disminución en la atención individualizada, un aumento de regaños innecesarios, malas vibraciones en el ambiente de trabajo y clases más tediosas de lo normal (Rodríguez, 2020).

Las dimensiones de agotamiento emocional (AE) y despersonalización (D) conducen a una menor implicación o esfuerzo en la planificación didáctica, lo que conlleva una instrucción menos efectiva y materiales inadecuadamente elaborados. Esa cadena, culmina en resultados menos exitosos por parte del alumnado en los exámenes y en las calificaciones de la evaluación continua. Además, las mencionadas dimensiones del síndrome propician un comportamiento social menos favorable hacia los y las

alumnas, quienes se desmotivan y entristecen al no percibir el apoyo necesario de sus tutores o tutoras. Se detecta que los docentes se mostrarían más críticos y menos alentadores ante el éxito del estudiantado a su cargo. Eso conlleva un detrimento de la autoestima y motivación intrínseca del alumnado, que se sentiría menos competente. La distancia tutor/a-tutorando/a que genera el *burnout* perjudica además al “sentido de pertenencia al grupo” del alumnado. A su vez, los y las profesionales tienen más probabilidades de mantener relaciones de confrontación con su alumnado, pues desarrollan con facilidad no solo opiniones negativas hacia ellos, sino también actitudes de enfado cuando no acatan las instrucciones (Jacobson, 2016; Madigan y Kim, 2021).

### **1.5. Estado de la cuestión**

La literatura científica sobre la prevalencia del síndrome es variada y contradictoria. Dada la disparidad de perspectivas en el área de la Educación Primaria, los datos reunidos no resultan comparables, lo que dificulta establecer deducciones concluyentes. Por consiguiente, los criterios metodológicos y las diferencias culturales y sociales son aspectos a tener en primordial consideración cuando se calcula la incidencia del *burnout* (Belloch et al., 2020; Esteras et al., 2018). Al proceder a la evaluación del síndrome de *burnout* en docentes, se debería entonces partir de la premisa de que la localización geográfica y legislación educativa pueden tener su influencia. En definitiva, los aspectos demográficos y personales no serán de ayuda para localizar factores influyentes en el *burnout* si no se pone el foco en una comunidad autónoma concreta. De igual manera, las variables autoeficacia, autoestima y apoyo social estarán afectadas por el contexto social y cultural de dicha área geográfica. Por esa razón, sería apropiado estrechar el cerco lo máximo posible con el fin de obtener resultados de valor para la detección de factores inhibidores del síndrome en los y las docentes.

Ante la ausencia de unanimidad y de datos concretos, se pone de manifiesto la necesidad de descubrir la incidencia del síndrome de *burnout* en comunidades autónomas específicas como la del País Vasco. Además, retomando la idea de Belloch et al. (2020) sobre que el *burnout* sería efecto de una gestión inadecuada de las variables personales y contextuales del docente, cabe señalar que no hay datos probados en el País Vasco sobre qué factores afectan en el síndrome ni en qué sentido o medida llegan a influir. Conocerlo es esencial, porque de lo contrario se llevarían a cabo estrategias de intervención basadas en fundamentos teóricos generales que aún no están respaldados

por investigaciones detalladas del área geográfica. Para lograrlo, el primer paso sería analizar las relaciones entre dichas variables y el *burnout*, aspecto que todavía no se ha estudiado al detalle. Dirigir la prevención o el tratamiento del síndrome con el respaldo de la información científicamente recogida en un territorio resulta esencial, porque como se ha especificado en apartados anteriores, el *burnout* afecta no solo al propio profesorado sino también al desarrollo integral y al proceso de aprendizaje del alumnado.

## 2. Metodología

### 2.1. Objetivos e hipótesis

La investigación que se presenta tuvo cuatro objetivos principales, que aparecen recogidos en la tabla 2 con sus respectivas hipótesis. Durante todo el proceso se abogó por emplear una metodología cuantitativa. Se trata del tipo de estudio que recoge datos de una muestra representativa de un colectivo más amplio, de forma numérica, mediante preguntas o cuestionarios estandarizados y con ayuda de herramientas del campo de la estadística que miden la distribución del conjunto en base a ciertas características (Del Canto y Silva, 2013).

**Tabla 2**

*Objetivos e hipótesis de la investigación*

<i>Objetivos</i>	<i>Hipótesis</i>
O1. Obtener una estimación del nivel del síndrome de <i>burnout</i> y de sus subescalas en el profesorado de Educación Primaria del País Vasco.	H1. El nivel de síndrome de <i>burnout</i> en el profesorado de Educación Primaria del País Vasco es intermedio. H2. El agotamiento emocional es frecuente entre el profesorado de Educación Primaria del País Vasco. H3. Sufrir síntomas de despersonalización es frecuente entre el profesorado de Educación Primaria del País Vasco. H4. La sensación de realización personal del profesorado de Educación Primaria del País Vasco es baja.
O2. Determinar si entre dichos docentes existen diferencias en los niveles de <i>burnout</i> en relación al sexo, tipo de centro, ciclo, experiencia laboral y edad.	H5. Las mujeres son más propensas a desarrollar el <i>burnout</i> en comparación con los hombres. H6. Los centros educativos concertados y privados son más propensos a generar <i>burnout</i> en comparación con los centros públicos. H7. El primer ciclo de Primaria (1º y 2º curso) es el más vulnerable al <i>burnout</i> . H8. Los profesionales con mayor experiencia laboral y de mayor edad mostrarán un nivel mayor de <i>burnout</i> .
	H9. El nivel de autoestima del profesorado de



O3. Explorar los niveles de autoestima, creencias de autoeficacia y apoyo social en los y las docentes de Educación Primaria del País Vasco.	Educación Primaria del País Vasco es intermedio. H10. El nivel de creencias de autoeficacia del profesorado de Educación Primaria del País Vasco es intermedio. H11. El nivel de apoyo social (amigos, familia, otra persona significativa) del profesorado de Educación Primaria del País Vasco es elevado.
O4. Señalar las posibles relaciones entre el síndrome de <i>burnout</i> y el nivel de autoestima, de autoeficacia y de apoyo social.	H12. A mayor autoestima, menor es el nivel de <i>burnout</i> . H13. A mayor autoeficacia, menor es el nivel de <i>burnout</i> . H14. A mayor apoyo social, menor es el nivel de <i>burnout</i> .

*Fuente:* elaboración propia

## 2.2. Descripción de la muestra

La muestra estuvo compuesta por 247 docentes de Educación Primaria, de los cuales el 93.5% eran mujeres y el 6.5% hombres, procedentes de la comunidad autónoma del País Vasco. Los/as participantes fueron escogidos mediante el método de muestreo de bola de nieve. En cuanto a la titularidad de centro, el 59.5% de docentes pertenecían a centros de la red pública, el 39.3% de la concertada y el 1.2% de la privada.

Teniendo en cuenta los datos de las provincias de Vizcaya, Álava y Guipúzcoa, el 39.7% de los y las docentes se encontraban en el primer ciclo, el 26.7% en el segundo y el 33.6% en el tercero. Otro dato a tener en cuenta es la edad, siendo el 41.3% quienes oscilaban entre 20-29 años, el 36.8% entre los 30-39 años, el 9.7% entre los 40-49 años, el 10.5% entre los 50-59 años y el 1.6% tenían más de 60 años. Además, el 6.5% del profesorado encuestado se situaba entre los 0 y 5 años de experiencia laboral, el 3.6% entre los 6 y 15 años, el 14.2% entre los 16 y 29 años y el 5.7% en más de 30 años. Es importante mencionar que se obtuvo un mayor número de participantes en las edades más inferiores y en los años más bajos de experiencia laboral debido al método empleado para recoger la muestra, que será explicado en el apartado *Procedimiento* de este trabajo.

## 2.3. Instrumentos

Se diseñó un cuestionario en *Google Forms* compuesto por cuatro apartados. La primera sección (Anexo 1) contenía una presentación del propio estudio e información sobre la voluntariedad en la participación, confidencialidad y anonimato de las respuestas. La segunda sección (Anexo 2) incluía datos sociodemográficos y organizacionales (sexo, edad, tipo de centro, ciclo educativo y antigüedad laboral) sobre

los que *a priori* se hipotetizó una relación con el síndrome de *burnout*.

En la tercera sección (Anexo 3) se adjuntaron tres escalas validadas en castellano y ligadas a variables personales y sociodemográficas. *La Escala de Autoestima de Rosenberg* (1979) intenta explorar la autoestima personal entendida como los sentimientos de respeto a uno mismo y de valía personal. Su consistencia interna de está entre 0.76 y 0.87 y su fiabilidad es del 0.8. Consta de 10 ítems en forma de cinco frases de connotación positiva y otras 5 de connotación negativa, para manejar el efecto de la aquiescencia autoadministrada. Las respuestas de esta escala tipo Likert se puntúan entre 1 y 4 en base al nivel de conformidad del participante. *La Escala de Autoeficacia General* de Baessler y Schwarzer (1996) explora el sentimiento estable de competencia personal. Las respuestas se puntúan del 1 al 4, de incorrecto a cierto respectivamente. *La Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMASP) o Multidimensional Social Support Scale (MSPSS)* desarrollada por Zimet et al. (1988) pretende evaluar el apoyo social percibido recibido desde la familia, los amigos o las amigas y otras personas significativas entre las que destaca la presencia de las parejas amorosas. Se trata de 12 ítems clasificados en los mencionados tres orígenes de apoyo percibido, cuyas opciones de respuesta son puntuaciones de tipo Likert que oscilan del 1 al 7, en función del grado de conformidad con las afirmaciones propuestas.

La cuarta sección (Anexo 4) exponía preguntas relativas al síndrome de *burnout*, en cuya evaluación no puede entenderse como variable dicotómica que está presente o ausente, sino como variable continua manifestada en tres grados. De acuerdo con el *Cuestionario Maslach Burnout Inventory - Educators Survey (MBI-ES)* de Maslach y Jackson (1986) encontramos que: el *burnout* es bajo cuando las dimensiones de agotamiento emocional (AE) y despersonalización (D) puntúan bajo mientras que la realización personal (RP) puntúa alto; el *burnout* es medio cuando se obtienen puntuaciones medias en sus tres subescalas; y el *burnout* es alto cuando las dimensiones de agotamiento emocional (AE) y despersonalización (D) puntúan alto mientras que la realización personal (RP) puntúa bajo. Asimismo, es posible evaluar en grado alto, medio o bajo las tres subescalas por separado. Así, el AE consta de 9 ítems, la D contiene 5 ítems y la RP comprende 8 ítems. En su totalidad el cuestionario se compone de 22 ítems en forma de afirmaciones que valoran la frecuencia e intensidad en la que se producen una serie de situaciones del 0 al 6, de “nunca” a “a diario” respectivamente.

## 2.4. Procedimiento

Una vez revisada la teoría en relación a las variables que ejercen algún tipo de influencia en el desarrollo, aparición y prevención del síndrome de *burnout*, se seleccionaron aquellas relevantes para evaluar en el estudio y se difundió el cuestionario con las pruebas mencionadas en el apartado de *Instrumentos*. Este estuvo abierto del 7 al 23 de abril de 2023. Durante todo el proceso de recogida de datos se tuvo en cuenta lo dispuesto en la Protección de Datos de Carácter General por el Reglamento (UE) 2016/679. El profesorado fue contactado a través de visitas presenciales, por medio de un grupo online que aglutina docentes vascos y gracias a una creadora de contenido digital, también educadora infantil. La gran mayoría de seguidoras de esta última son mujeres, por lo que fue notorio el desequilibrio cuantitativo en la muestra en la relación hombres-mujeres. Encontrar docentes de mayor edad y experiencia supuso un reto, puesto que muchos y muchas no poseían un manejo demasiado avanzado de las nuevas tecnologías, medio por el que se difundió el cuestionario.

Las respuestas de los y las participantes recogidas en *Google Forms* se guardaban inmediatamente en formato *Excel*, lo que permitió calcular frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas de las variables. A continuación, se creó la matriz de datos en el software *IBM SPSS Statistics* (Versión 25.0) y se realizaron los cálculos estadísticos de las variables de interés. Así pues, con el programa se calcularon diferencias de medias (*t* de *Student* y *ANOVA*) y correlaciones entre las posibles variables personales y sociodemográficas vinculadas al *burnout*.

## 3. Resultados

### 3.1. Análisis de datos

El primer paso del análisis de datos de esta investigación consistió en comprobar el supuesto de normalidad de las variables. Una vez verificado esto, se procedió a emplear pruebas paramétricas para las comparaciones de medias, concretamente, la *t* de *Student* en el caso de comparar dos grupos y la *ANOVA* cuando las comparaciones fueron entre tres grupos o más. Se comprobó a través de la *t* de *Student* si existían diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres y en la titularidad de centro (público/privado-concertado) con respecto al *burnout* y sus subescalas. En el caso de las variables ciclo, edad y experiencia laboral, se utilizó el estadístico *ANOVA*. Cuando en dicha prueba de comparación múltiple existían diferencias significativas se aplicó la

*prueba de Tukey* para conocer con exactitud qué grupos puntuaban más alto que otros.

Por otro lado y con el fin de estudiar la relación entre síndrome de *burnout* y variables emocionales (autoestima, autoeficacia y apoyo social) se calcularon *correlaciones bivariadas de Pearson*, que permiten comprobar si existe una relación estadísticamente significativa entre ellas, así como conocer la fortaleza y dirección de la misma. La *r* de Pearson puede tomar diferentes valores, que oscilan entre -1 y +1. En función de cuánto se acerque el valor absoluto a  $|1|$ , la correlación será más alta, y si se acerca más a  $|0|$  la correlación será más baja. Asimismo, siguiendo la interpretación de los valores de *r* de Pearson, la estimación de la magnitud de la asociación será la siguiente: hasta  $r = .20$  muy baja; hasta  $r = .40$  baja; hasta  $r = .60$  o  $.70$  moderada, y hasta  $r = .80$  o  $.90$  alta.

### 3.2. Resultados referidos al nivel de síndrome de *burnout* y de sus subescalas

**Tabla 3**

*Nivel de síndrome de burnout y de sus subescalas en el profesorado de Educación Primaria del País Vasco*

	<i>Bajo</i> <i>N (%)</i>	<i>Intermedio</i> <i>N (%)</i>	<i>Alto</i> <i>N (%)</i>
<i>Agotamiento emocional</i>	75 (30.4%)	67 (27.1%)	105 (42.5%)
<i>Despersonalización</i>	169 (68.4%)	48 (19.4%)	30 (12.1%)
<i>Realización Personal</i>	67 (27.1%)	102 (41.3%)	78 (31.6%)
<i>Burnout total</i>	88 (35.6%)	141 (57.1%)	18 (7.3%)

*Fuente:* elaboración propia.

Como se indica en la tabla 3, un 64.4% de la muestra ( $N = 159$ ) mostraba un grado de síndrome de *burnout* intermedio o alto, mientras que en un 35.6% ( $N = 88$ ) se detectaron niveles bajos. En las subescalas del *burnout*, se observó que un 42.5% ( $N = 105$ ) de los y las participantes había desarrollado un nivel de agotamiento emocional alto. Además, en esa misma dimensión, la suma de la muestra categorizada como grado intermedio y alto resultó en un 69.6% ( $N = 172$ ). Por otra parte, en el 68.4% de participantes ( $N = 169$ ) se recogieron indicios bajos de despersonalización, y a medida que incrementaba el grado de dicha subescala, disminuía la cantidad de muestra. Por último, el nivel de sentimiento de realización personal en el trabajo era intermedio en un 41.3% ( $N = 102$ ) de los casos, seguido de un nivel alto en un 31.6% ( $N = 78$ ).

### 3.3. Resultados referidos a las diferencias en sexo, tipo de centro, ciclo,

**experiencia laboral y edad****Tabla 4***Diferencias en las escalas y las subescalas de Maslach en función del sexo*

	<i>Mujeres</i> N=231		<i>Hombres</i> N=16		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
<i>Agotamiento emocional</i>	24.81	10.68	22.81	13.12	.71ns
<i>Despersonalización</i>	4.01	4.01	6.5	4.75	-2.37ns
<i>Realización Personal</i>	36.05	6.01	34.13	6.27	1.24ns
<i>Burnout total</i>	40.73	16.75	43.19	21.94	-.55*

Nota: \* $p < .05$ 

Fuente: elaboración propia.

Tal como puede observarse en la tabla 4, se hallaron diferencias en función del sexo únicamente en el *burnout* total [ $t(245) = -.55, p \leq .05$ ], siendo los hombres los que mostraban mayores niveles ( $M = 43.19, DT = 21.94$ ) frente a las mujeres ( $M = 40.73, DT = 16.75$ ). Sin embargo, no se observaron diferencias significativas en ninguna de las subescalas del *burnout*.

**Tabla 5***Diferencias en las escalas y las subescalas de Maslach en función de la titularidad del centro*

	<i>Público</i> N=147		<i>Concertado y privado</i> N=100		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
<i>Agotamiento emocional</i>	24.53	10.71	24.9	11.06	-.26ns
<i>Despersonalización</i>	4.12	3.96	4.25	4.32	-.24ns
<i>Realización Personal</i>	35.51	6.25	36.53	5.67	-1.31ns
<i>Burnout total</i>	41.07	16.83	40.62	17.54	-.21ns

Fuente: elaboración propia.

Tal como se refleja en la tabla 5, aunque existe cierta diferencia en la magnitud de las medias relacionadas con la titularidad de centro (público y concertado-privado), no se manifestaron diferencias estadísticamente significativas ni en el *burnout* total [ $t(245) = -.21, p \leq ns$ ], ni en ninguna de sus dimensiones.

Respecto al ciclo educativo (1º, 2º y 3º), de nuevo, no se obtuvieron diferencias significativas, ni en el *burnout* total [ $F(2, 244) = 1.21, p \leq ns$ ], ni en ninguna de sus subescalas: agotamiento emocional [ $F(2, 244) = .74, p \leq ns$ ], despersonalización [ $F(2, 244) = 2.43, p \leq ns$ ] y realización personal [ $F(2, 244) = 2.66, p \leq ns$ ].

**Tabla 6**

*Diferencias en las escalas y las subescalas de Maslach en función de la experiencia laboral*

	<i>De 0 a 5 años</i>		<i>De 6 a 30 años</i>		<i>t</i>
	<i>N=108</i>		<i>N=139</i>		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
<i>Agotamiento emocional</i>	23.26	9.79	25.78	11.48	-1.83*
<i>Despersonalización</i>	4.55	4.05	3.89	4.13	1.26ns
<i>Realización Personal</i>	35.27	5.89	36.43	6.11	1.51ns
<i>Burnout total</i>	40.54	15.16	41.17	18.49	-.29*

Nota: \* $p < .05$

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 6 se recoge la comparación de los recién llegados al sistema educativo (0-5 años,  $N = 108$ ) y los que ya son veteranos en él (de 6 a 30 años,  $N = 139$ ). Se encontró que el *burnout* total [ $t(245) = -.29, p \leq .05$ ] y el agotamiento emocional [ $t(245) = -1.83, p \leq .05$ ] eran significativamente superiores en docentes veteranos ( $M_B = 41.17, DT_B = 18.49; M_{AE} = 25.78, DT_{AE} = 11.48$ ) comparándolos con docentes de poca experiencia ( $M_B = 40.54, DT_B = 15.16; M_{AE} = 23.26, DT_{AE} = 9.79$ ).

La edad de la plantilla docente es otra variable en la que no se obtuvieron diferencias en el *burnout* general [ $F(2, 244) = 1.74, p \leq ns$ ] ni en las subescalas de despersonalización [ $F(2, 244) = 0.53, p \leq ns$ ] y realización personal [ $F(2, 244) = 0.15, p \leq ns$ ]. Sin embargo, sí se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la subescala de agotamiento emocional. En concreto, las pruebas *post-hoc* de comparación por pares de Tukey, mostraron que los del grupo de edad 40-59 años ( $M = 28.1, DT = 11.63, N = 50$ ) puntuaban más alto en agotamiento emocional [ $F(2, 244) = 3.19, p \leq .05$ ] que el grupo de 20-39 años de edad ( $M = 23.83, DT = 10.34, N = 193$ ).

### **3.4. Resultados referidos a los niveles de autoestima, creencias de autoeficacia y apoyo social**

**Tabla 7**

*Variables personales y sociodemográficas del profesorado de Educación Primaria del País Vasco*

	<i>N=247</i>		
	<i>M</i>	<i>Nivel</i>	<i>DT</i>
Autoestima	34.18	Elevado	4.52
Autoeficacia	29.49	Intermedio	4.6

Apoyo social total	73.85	Elevado	9.58
Apoyo amigos	24.07	Elevado	4.4
Apoyo familia	24.79	Elevado	3.86
Apoyo otra persona significativa	24.99	Elevado	3.59

*Fuente:* elaboración propia.

Al explorar el estado de las variables personales del profesorado de Educación Primaria del País Vasco (tabla 7), se determinó que la autoestima era elevada ( $M = 34.18$ ,  $DT = 4.52$ ), lo que según la *Escala de autoestima de Rosenberg* se considera como “autoestima normal”. Sin embargo, en el caso de las creencias de autoeficacia ( $M = 29.49$ ,  $DT = 4.6$ ), más asociadas al sentimiento de efectividad en el ámbito laboral el nivel fue intermedio. En lo que se refiere al apoyo social (tabla 6), se comprobó que tanto el apoyo social recibido en general ( $M = 73.85$ ,  $DT = 9.58$ ) como las distintas fuentes de apoyo —amigos ( $M = 24.07$ ,  $DT = 4.4$ ), familia ( $M = 24.79$ ,  $DT = 3.86$ ) y persona significativa ( $M = 24.99$ ,  $DT = 3.59$ )— por separado, eran elevados.

### 3.5. Resultados referidos a las correlaciones entre el *burnout* y los niveles de autoestima, autoeficacia y apoyo social

**Tabla 8**

*Correlaciones entre el síndrome de burnout y diferentes medidas relacionadas con variables emocionales (Autoestima, Autoeficacia y Apoyo social y sus subescalas)*

	1	2	3	4	5	6	7
1. Síndrome de <i>burnout</i>	1						
2. Autoestima	-.36**	1					
3. Autoeficacia	-.36**	.46**	1				
4. Apoyo social total	-.17**	.32**	.33**	1			
5. Apoyo amigos	-.15*	.24**	.27**	.83**	1		
6. Apoyo familia	-.14*	.38**	.27**	.81**	.5**	1	
7. Apoyo persona significativa	-.12	.15*	.26**	.78**	.45**	.49**	1

Nota: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

*Fuente:* elaboración propia.

Cuando se examinaron algunas variables que podrían mostrar relaciones con el *burnout*, se obtuvieron los valores que pueden observarse en la tabla 8. La variable autoestima correlacionó negativamente ( $r = -.36$ ) con el síndrome de *burnout*, lo que

significa que a mayor nivel autoestima menor es el nivel de *burnout* y viceversa. Las creencias de autoeficacia también correlacionaron negativamente y con la misma magnitud ( $r = -.36$ ) con el *burnout*, lo que supone que a mayor autoeficacia, menor es el *burnout* y viceversa. En ambos casos y siguiendo el criterio descrito en el apartado de análisis de datos, la magnitud de estas asociaciones fue baja. El apoyo social total ( $r = -.17$ ), así como el apoyo proveniente de las amistades ( $r = -.15$ ) y de la familia ( $r = -.14$ ), correlacionaron negativamente con el *burnout*, por lo que a mayor apoyo menor el *burnout* y viceversa. Sin embargo, el apoyo recibido por parte de otra persona significativa, como por ejemplo una pareja, no correlacionó significativamente con el *burnout*. La magnitud de correlación del apoyo social total, el apoyo amistoso y el apoyo familiar con el *burnout* fue en los tres casos muy baja. En general, como puede observarse, las variables personales tuvieron una mayor magnitud de correlación con el *burnout* en comparación con las variables sociodemográficas.

#### 4. Conclusiones

Junto con el primer objetivo del estudio relacionado con la detección del grado del *burnout* y de sus subescalas en el profesorado del País Vasco, se establecieron cuatro hipótesis, de las que se cumplieron solo las primeras tres. Los resultados mostraron que la mayoría de la muestra docente (un 64.4%) presentó grados intermedios o elevados de *burnout*. Se trata de un dato preocupante puesto que, como se ha indicado en el marco teórico de este trabajo, el *burnout* tendría implicaciones graves en la cotidianidad del profesorado y del alumnado. En el caso del profesorado, el síndrome provoca alteraciones físicas y conductuales graves y favorece el deterioro de las relaciones interpersonales; todo ello mientras la salud psicológica se ve perjudicada ante el desarrollo de cuadros clínicos extremos (Rodríguez, 2020). Las repercusiones en el alumnado serían la disminución de la calidad del proceso de aprendizaje y de la efectividad de la instrucción recibida. También cabría la posibilidad de que el estudiantado adquiriese por exposición síntomas del *burnout* (Madigan y Kim, 2021).

En cuanto a la dimensión de agotamiento emocional (AE), se comprobó que no es solo frecuente, sino que además es la subescala del *burnout* que más docentes llegaron a desarrollar en el grado más alto posible. Su significativo grado de presencia puede implicar que el AE sea la primera dimensión de las tres en desarrollarse y que, por tanto, el profesorado es más susceptible a ella. La tendencia a desarrollar AE con



mayor rapidez podría deberse a que la docencia es una profesión que conlleva una implicación emocional intensa con el alumnado, sumada a extensas tareas burocráticas a completar fuera de las aulas. Asimismo, estas conclusiones son compatibles con el orden que Maslach y Leiter (1988) proponen en la aparición de las dimensiones del *burnout*, siendo el AE la más frecuente y por tanto la que primero se manifiesta.

Sin embargo y contrario a lo hipotetizado, con respecto a la dimensión de despersonalización (D), el profesorado se mantuvo en un nivel bajo; y en lo que se refiere a la dimensión de realización personal (RP), se determinó que la mayoría del profesorado estaba satisfecho con su desempeño laboral. Cabe recordar que de acuerdo con la literatura científica, cuando el *burnout* es elevado o intermedio, la D debe ser elevada o intermedia también, mientras que la RP debe ser baja (Maslach y Jackson, 1981), por lo que los datos obtenidos no concuerdan con lo esperado. La inconsistencia encontrada en estas dos últimas dimensiones podría explicarse con los dos siguientes razonamientos.

En primer lugar, la obtención de niveles tan positivos en D y RP puede deberse a que el profesorado haya respondido el cuestionario influido por la deseabilidad social, es decir, por pretender transmitir una imagen de disfrute y dedicación hacia su profesión, aunque estén desmotivados y cansados emocionalmente. De hecho, De las Cuevas y González de Rivera (1992) consideran que, en la utilización de un cuestionario autoadministrado, un individuo puede estar llamado a escoger o contestar respuestas que generen una impresión favorable de él, con la intención de preservar su autoconcepto y de no quebrantar su identidad personal. Extrapolado a esta investigación, la muestra habría tendido a evaluar positivamente su desempeño a pesar de que el estrés haya afectado significativamente su rendimiento. En segunda instancia, el bajo grado en D puede estar relacionado con que la mayoría de docentes se hubieran mantenido en un grado de *burnout* intermedio sin llegar a alcanzar el elevado, que es donde la despersonalización más se manifiesta (Esteras et al., 2018). Esto es lógico, dado que se trata de una sintomatología muy extrema que incluye cinismo e insensibilidad hacia el alumnado (Belloch et al., 2020).

Antes de proseguir con los hallazgos de este estudio, es preciso retomar la propuesta de la *Teoría organizacional*, que señala a las variables sociodemográficas y organizacionales como causantes principales del *burnout* docente. En relación al

segundo objetivo y a lo hipotetizado sobre las diferencias en los niveles de *burnout* entre algunas de esas variables, las predicciones solo se cumplieron en el caso de la edad y la experiencia laboral. Resulta interesante desglosar los resultados de cada tipo de variable.

Las variables sociodemográficas incluyen el género, la edad y la antigüedad laboral. En contra de lo esperado, se concluyó que los hombres eran más propensos a desarrollar el *burnout* y a agotarse emocionalmente, lo que supondría que su tolerancia psicológica al desgaste laboral y emocional es menor. Conviene tener en cuenta que, durante muchas generaciones, las mujeres han tenido que esforzarse más que los hombres para llegar a alcanzar las mismas oportunidades, por lo que la habilidad de ellas para hacer frente a los obstáculos es mayor (Almansa, 2020). Las mujeres también han estado a cargo de la educación familiar, por lo que tendrían más interiorizada esa labor y sería más difícil para ellas desarrollar *burnout* docente. Por otra parte y en línea con lo hipotetizado, el profesorado de mayor edad y experiencia laboral tenía un nivel más alto de *burnout*. El motivo podría ser que a medida que aumenta la antigüedad laboral se pierde el incentivo de la profesión, de manera que aspectos como la motivación o la sorpresa por lo novedoso son sustituidos por la rutina y la obligación.

Las variables organizacionales comprenden el ciclo y la titularidad de centro. Los resultados indicaron que éstas no influían en que las diferencias en el *burnout* fueran significativas. Por lo tanto, acotar la investigación al País Vasco no ha sido suficiente para identificar divergencias organizacionales en el síndrome; y probablemente, se trate de una limitación extensible a tener en consideración en cualquier estudio posterior. Esto probaría que los factores organizacionales de la *Teoría organizacional* no tendrían tanto impacto en el síndrome como las variables sociodemográficas de esa misma teoría, por lo que sería adecuado empezar a distinguir entre ambos en la literatura referida al *burnout*.

El tercer objetivo planteaba tres hipótesis sobre variables relacionadas con el bienestar emocional del profesorado y los resultados obtenidos *a posteriori* fueron incluso más optimistas de lo esperado. La autoestima que presentó el cuerpo docente era normal. Además, en las creencias de autoeficacia la muestra puntuó en un nivel intermedio. Otro dato recogido fue el elevado apoyo social que mostró el profesorado en

todos los ámbitos, aunque destacaba el apoyo recibido de personas significativas como la pareja. Así pues, se concluye que el nivel de bienestar emocional de los y las docentes del País Vasco sería el adecuado.

Merece la pena poner el foco sobre el alto apoyo social que recibe la muestra docente, ya que tiene implicaciones positivas sobre el resto de variables que inciden en el *burnout*. Jiménez et al., (2012) señalan que las personas que reciben cumplidos y comentarios positivos de su entorno más próximo tienen una mayor RP en el trabajo. Adicionalmente, el tener un apoyo social de calidad disminuye directamente las consecuencias físicas y psicológicas de cualquier afección además de satisfacer necesidades como el afecto, la autoestima y las creencias de autoeficacia. Por lo tanto, es posible que haya una alimentación suscitada por el apoyo social hacia el resto de variables. Es decir, si el docente posee un sólido apoyo social, incrementarán su autoestima, creencias de autoeficacia y RP al igual que se rebajarían la D, el AE y el *burnout*. De hecho, esta idea se refuerza aún más con el siguiente punto a tratar.

El objetivo número cuatro pretendía estudiar cómo afectaban las variables personales (autoestima y autoeficacia) y el apoyo social en el síndrome de *burnout* a través de una serie de correlaciones. Se constató que a mayor autoestima, creencias de autoeficacia y apoyo social, menor era el nivel de *burnout* del profesorado. Esto va en línea con los autores que consideraban que tener un nivel elevado de esas tres variables emocionales amortigua e inhibe el *burnout* (Belloch et al., 2020; Blázquez et al., 2022; Esteras et al., 2018; Merino y Lucas, 2016), aunque no se pueden sacar conclusiones causales al respecto, es decir, sería interesante investigar si el malestar emocional genera vulnerabilidad al *burnout* o si es el *burnout* el que produce malestar emocional. Una aproximación a ello podría hacerse mediante análisis de regresión y empleando estudios longitudinales. Por otra parte, no hay que olvidar que la autoestima es una variable personal incluida en las *Teorías del intercambio social*, las creencias de autoeficacia son una variable personal perteneciente a la *Teoría sociocognitiva del “yo”* y el apoyo social es una variable sociodemográfica de la *Teoría organizacional*. Por ende, se ha demostrado que las variables de esos modelos etiológicos se relacionan con el *burnout*, y eso supone que son factores influyentes en él o influidos por él.

Aun considerando las interesantes conclusiones extraídas de este estudio, no se

puede olvidar que éste mostró una serie de limitaciones que convendría tener en cuenta de cara a futuras investigaciones. Por un lado, hubiera sido conveniente recoger una muestra más representativa en cuanto a la edad. El desequilibrio en la cantidad de los diferentes intervalos de edad pudo deberse a que los medios de difusión para obtener respuestas del cuestionario requerían el acceso a redes sociales, donde la juventud es mayoritaria. Por otra parte, participaron pocos docentes de centros privados, aunque ese pequeño porcentaje se corresponde con la realidad de la red educativa vasca. Otro obstáculo fue el complejo proceso burocrático para acceder a herramientas de análisis de datos como el *IBM SPSS Statistics*. La última limitación fue el no poder asegurar en su totalidad la fiabilidad del procedimiento de recogida de datos, puesto que a pesar de que las preguntas eran acerca de la experiencia docente, el anonimato a la hora de responder impedía que la autora del estudio certificase por quién era respondido.

A pesar de los inconvenientes, en términos generales puede afirmarse que los resultados obtenidos señalan un malestar laboral docente preocupante en la Educación Primaria del País Vasco. Los hallazgos de este estudio indican que las variables personales (autoestima y autoeficacia) y sociodemográficas (apoyo social) de los tres modelos etiológicos del *burnout* posiblemente afecten de manera complementaria en el desarrollo del síndrome. Es más, las mediaciones propuestas por Belloch et al. (2020) y Ramos (1999) están ligadas a las variables influyentes detectadas en esta investigación. En definitiva, las conclusiones de este estudio pueden ser de ayuda para futuras investigaciones sobre el *burnout* docente, así como para su prevención y tratamiento. De igual manera, conociendo cómo intervenir se podrá interrumpir el “efecto contagio” y mejorar la calidad de la educación integral del alumnado.

## **5. Ética profesional y protección de datos**

En todo momento se tuvo en cuenta la ética profesional y se garantizó la protección de los datos recogidos durante el estudio (Anexo 1). Antes de difundir el cuestionario, las preguntas y el procedimiento de recogida de la información se acordaron con la directora del TFG. Los participantes fueron informados tanto de los objetivos principales de la investigación como de la voluntariedad, anonimato y confidencialidad que implicaría participar en la misma. La información y los datos obtenidos se utilizaron únicamente con fines de investigación y se respetó la buena praxis investigadora.

## 6. Referencias bibliográficas

- Almansa, R. M. (2020). Mujeres y meritocracia. Raíces históricas de un paradigma y posibilidades actuales de transformación. *El Futuro del Pasado*, 11, 593-635.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)*. American psychiatric publishing.
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L. y Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706.
- Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Blázquez, A., León-Mejía, A., Patino-Alonso, M. C. y Feu, S. (2022). Síndrome de *burnout* y apoyo social en maestros de Educación Primaria (*Burnout and social support in Primary School teachers*). *Estudios sobre Educación*, 42, 79-98.
- Belloch, A., Sandín, B. y Ramos, F. (2020). *Manual de Psicopatología. (3ª ed.)*. McGraw Hill.
- Cherniss, C. (1980). *Staff Burnout: Job Stress in the Human Services*. Sage.
- De las Cuevas, C. y González de Rivera, J. (1992). Autoinformes y respuestas sesgadas. *Anales de Psiquiatría*, 8(9), 362-366.
- Del Canto, E. y Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en Ciencias Sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 3(141), 25-34.
- Edelwich, J. y Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. Human Sciences Press.
- Esteras, J., Choret, P. y Sandín B. (2018). *El síndrome de burnout en los docentes*. Ediciones Pirámide.
- Estrada, E. G. y Gallegos, N. A. (2020). Síndrome de *burnout* y variables sociodemográficas en docentes peruanos. *Revista AVFT (Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica)*, 39(6), 714-720.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-9.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.

- Gil-Monte, P. (2003). *La evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales de la salud: validación test-retest del «Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo en profesionales de la salud» (CESQT\_PS)*. Memoria no publicada del proyecto de investigación PI041/2003 subvencionada por la Escuela Valenciana de Estudios para la Salud (EVES). Conselleria de Sanitat (Generalitat Valenciana).
- Gil-Monte, P. R. (2001). El síndrome de quemarse por el trabajo: aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención. *Revista PsicologiaCientifica.com*, 3(5), 76-81.
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El Síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout)*. Ediciones Pirámide.
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste Psíquico en el Trabajo. El Síndrome de Quemarse*. Síntesis S.A.
- Grebert, P. (1992). Les soignants s'épuisent... mais le burn-out exist-il? *Inf. Psychiatric.*, 68(8), 803-808.
- Jacobson, D. (2016). *Causes and effects of teacher burnout* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Jiménez, A. E., Jara, M. J. y Celis, E. R. M. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 125-134.
- Leiter M. P. y Durup, J. (1994). The Discriminant Validity of Burnout and Depression: A Confirmatory Factor Analytic Study. *Anxiety, Stress & Coping*, 7(4), 357-373.
- Leiter, M. P. y Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment. *Journal Organizational Behavior*, 6, 297-308.
- Madigan, D. J. y Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105.
- Marrau, M. C. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades*, 2(10), 53-68.
- Martínez-Mejía, E., Alcover, C. M. y Prado, J. F. U. (2022). Hacia un modelo de relaciones de intercambio psicosocial en las organizaciones: evaluación de la dinámica entre contrato psicológico, percepción de apoyo-traición organizacional, burnout e intención de renuncia. *Contaduría y Administración*, 67(2), 329.

- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burn-out. *Journal of Occupational Behavior*, 12, 99-113.
- Maslach, C. and Jackson S. E. (1986). *MBI: Maslach Burnout Inventory. Manual Research Edition*. Consulting Psychologists Press.
- Merino, E. y Lucas, S. (2016). La autoeficacia y la autorregulación como variables moderadoras del estrés laboral en docentes de educación primaria. *Universitas Psychologica*, 15(1), 205-218.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1993). *El trabajo en el mundo. Trabajadores de la Enseñanza*. Oficina Internacional del Trabajo.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2019). *Undécima edición de la Clasificación Internacional de Enfermedades. (CIE-11)*.
- Pérez-Escoda, N., Filella-Guiu, G., Soldevila-Benet, A., y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254.
- Ramos, F. (1999). *El síndrome de burnout*. UNED.
- Rodríguez, D. (2020). Consecuencias del síndrome de burnout en el trabajo y estrategias de prevención de riesgos para la seguridad y salud laboral. *Noticias CIELO*, 3(5), 1-3.
- Rodríguez-Saltos, E. R., Moya-Martínez, M. E. y Rodríguez-Gamez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 23-50.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. Basic Books.
- Ruiz-Torres, J. A. (2016). El bienestar emocional del docente (Emotional welfare of teachers in the educational institute). *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 183-196.
- Sanmartín, O. R. (22 de noviembre de 2022). Crecen las bajas de docentes por ansiedad y depresión: “Todos los problemas se cargan sobre nosotros y se menosprecia la autoridad”. *El Mundo*.  
<https://www.elmundo.es/espana/2022/11/22/637ccb39fc6c83cf268b4628.html>

- Schwartz, M. S. and Will, G. T. (1953). Low morale and mutual withdrawal on a hospital ward. *Psychiatry*, 16, 337-353.
- Solano, H. L., Obando, M. N., Obando, R. A. y Tamayo, A. P. (2020). Burnout y su influencia en la responsabilidad organizacional del personal militar de la FAE. *Pro Sciences: Revista De Producción, Ciencias E Investigación*, 4(37), 129-137.
- Tabares-Díaz, Y. A., Martínez-Daza, V. A. y Matabanchoy-Tulcán, S. M. (2020). Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Universidad y Salud*, 22(3), 265-279.
- Zimet, G., Dahlem, N., Zimet, S. and Farley, G. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.