

Condicionantes del estrés en el profesorado de diferentes etapas educativas. Un estudio en la Comunidad de Madrid

Factors influencing stress in teachers of different educational stages. A study in the Community of Madrid

Ignacio Moya Díaz-Agero¹, Ángel De-Juanas Oliva²

¹ Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) ignmoya@madrid.uned.es

² Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) adejuanas@edu.uned.es

Recibido: 21/10/2024

Aceptado: 22/12/2025

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Ignacio Moya Díaz-Agero
U.N.E.D.
ignmoya@madrid.uned.es

Resumen

Este estudio ofrece una panorámica sobre el estrés docente en la Comunidad de Madrid. La investigación se realizó contando con la participación de 914 docentes de todas las etapas. Para la recogida de datos se utilizó el instrumento MBI-ED. Los resultados revelaron que el profesorado presentó bajos niveles de Realización Personal y Despersonalización, pero niveles medio-altos de Agotamiento Emocional. Además, el análisis mostró que el estrés aumenta en función de diversas variables, como el sexo, los años de experiencia, la etapa educativa en la que imparten docencia, la titularidad de los centros y el entorno laboral, lo que dificulta trazar un perfil único del profesorado más afectado por el síndrome de Burnout. Se concluye que los factores sociodemográficos, las condiciones laborales, el contexto educativo del alumnado y el apoyo social percibido podrían ser parámetros que intervienen directamente sobre el estrés del profesorado.

Palabras clave

Estrés Docente, Burnout, Profesorado, Madrid, MBI-ED

Abstract

This study provides an overview of teacher stress in the Community of Madrid. The research involved the participation of 914 teachers from all educational stages. Data was collected using the MBI-ED instrument. The results revealed that teachers showed low levels of Personal Accomplishment and Depersonalization, but medium-high levels of Emotional Exhaustion. Furthermore, the analysis indicated that stress increases according to various factors, such as gender, years of experience, the educational stage in which they teach, school ownership, and the work environment, making it difficult to establish a single profile of the teachers most affected by Burnout Syndrome. The study concludes that sociodemographic factors, working conditions, the educational context of the students, and perceived social support could be key factors that directly influence teacher stress.

Key Words

Stress, Burnout, Teacher, Madrid, MBI-ED

1. INTRODUCCIÓN

Burnout es un término que proviene del ámbito deportivo y que comenzó a utilizarse para referirse a la frustración experimentada por los deportistas que, a pesar de su esfuerzo y dedicación, no lograban los resultados esperados (Moya-Díaz, 2024). Con el tiempo, este concepto ha evolucionado dando lugar a variantes como el *estrés docente*, el cual se define como una respuesta física y emocional negativa ante las demandas y presiones del contexto educativo que superan los recursos personales y organizativos disponibles; fenómeno que afecta a la salud mental y al desempeño laboral del profesorado (Abu-Rmaileh, 2020).

No obstante, aunque el estrés laboral docente ha sido ampliamente estudiado, es necesario distinguirlo del síndrome de burnout. Mientras que el estrés hace referencia a una respuesta psicofisiológica ante demandas laborales percibidas como excesivas, el burnout constituye un síndrome psicológico de carácter crónico que emerge como resultado de la exposición prolongada a estresores laborales. Por lo tanto, el burnout no es un constructo monolítico; está influido por tres componentes.

Por un lado, los *factores individuales de cada docente*. Este componente incluye la percepción personal de autoeficacia, las habilidades de gestión del tiempo y la resiliencia emocional. Estos tres parámetros cuentan con una sólida base científica (Akçay, 2021; Li, 2023; Martínez, 2023; Moreno-Lucas y Morales-Rodríguez, 2023).

Por otro lado, los *factores organizativos* que abarcan las condiciones de trabajo del profesorado (Cruz et al., 2021), donde se incluyen estresores como la presión por cumplir altos estándares académicos y la excesiva carga administrativa y burocrática.

Por último, los *factores externos*, que incluyen las expectativas sociales, la violencia en las aulas, la presión de las familias y las políticas educativas cambiantes. En particular, el entorno educativo actual, caracterizado por constantes modificaciones en las políticas educativas (Moya-Díaz, 2024) y la creciente diversidad en las aulas (Moya-Díaz y De-Juanas, 2022), ha contribuido significativamente al aumento del estrés entre el profesorado (Lindqvist, 2022). A su vez, la creciente anomia familiar y los estilos de crianza permisivos e indulgentes (Villavicencio Aguilar et al., 2020) impactan directamente en la dinámica del aula, obligando al profesorado a realizar esfuerzos adicionales para establecer orden y control sobre el alumnado. Además, los problemas de comportamiento y disciplina del estudiantado parecen estar en aumento en los últimos años (Bare et al., 2022). La literatura sugiere que el profesorado está cada vez más expuesto a situaciones de violencia física y verbal (De Córdova et al., 2019), lo que convierte la gestión de estos problemas en una fuente importante de estrés (Divoll y Ribeiro, 2021). Un estudio realizado por Chen et al. (2008) en Taiwán (N=14.022 estudiantes de entre 6 a 16 años) reveló que el 40% de los encuestados admitía haber ejercido algún tipo de violencia contra sus docentes en algún momento de su vida escolar. Asimismo, Berlanda et al. (2019) hallaron que el 84,8% de los participantes (N=1.360

docentes italianos) había estado involucrado directa o indirectamente, en situaciones de violencia dentro de la institución educativa.

1.1. La situación del profesorado en la Comunidad de Madrid

La Comunidad de Madrid presenta un escenario particular debido a las características demográficas y socioeconómicas de la región. A pesar del notable descenso de natalidad –con una caída acumulada del 24% en la última década, según cifras recientes del Instituto Nacional de Estadística¹– las matriculaciones en las etapas educativas obligatorias han aumentado. En 2024, se matricularon un total de 1.261.750 alumnos en las enseñanzas de régimen general, lo que supone un incremento del 1,2% respecto al curso anterior, una tendencia que se ha mantenido en los últimos años (Datos y Cifras 2023-2024²). Además, la comunidad también destaca por su alta densidad de población, que supera los 500 habitantes por km², una cifra que solo encuentra paralelismos en las provincias de Barcelona, Bilbao, Ceuta y Melilla.

En cuanto a la distribución del alumnado según la titularidad de los centros madrileños, el 54,3% (N= 684.627) está matriculado en centros públicos, frente al 28,5% (N= 359.186) en centros concertados y el 17,3% (N= 217.937) en centros privados. El total de personal docente es de 106.298, aunque en esta cifra se incluye también a los equipos directivos y a los asesores técnicos docentes. Aunque estos datos pueden dar una impresión errónea de una ratio favorable de un docente por cada 12 alumnos, son cifras que contrastan con la realidad percibida en las aulas.

A estos factores, se suman los altos volúmenes de alumnado extranjero, que en la Comunidad de Madrid representa el 13,3% del total de las matriculaciones (principalmente alumnado de Rumanía, Marruecos y Venezuela), dos puntos por encima de la media nacional.

A este análisis debe añadirse la presencia de alumnado con necesidades educativas especiales, lo que supone un reto adicional para el modelo de escuela inclusiva. Si bien el profesorado está capacitado para enfrentarlo, a menudo se ve desbordado por la falta de tiempo y recursos. En este sentido, la financiación autonómica destina el 8,57% de los 4.315 millones que dedica a las actividades de enseñanza. Sin embargo, lo que podría parecer un presupuesto considerable para un grupo de estudiantes que representa el 0,46% del total del alumnado, es percibido como insuficiente para algunos investigadores (Navarro Martínez et al., 2020).

En otro orden, la creciente carga de tareas administrativas adicionales que el profesorado debe realizar se percibe como otro factor que contribuye al agotamiento del profesorado madrileño. Además, el deterioro de las relaciones profesionales entre el cuerpo de docentes y la administración, causado por el cambio de paradigma comunicativo derivado de la digitalización, así como la exigencia de una rápida actualización tecnológica en las aulas, han añadido nuevas fuentes de estrés (Solís et al., 2020). El tecnoestrés es un fenómeno relativamente reciente, que afecta más a los docentes con mayor experiencia profesional frente a los más jóvenes, a las mujeres más que a los hombres, y es más prevalente en los entornos urbanos que en rurales (Solís et al., 2020). Este tipo de estrés supone un riesgo para la salud mental (Merchán y Arquillos, 2020), ya que surge de necesidad de capacitar al profesorado competencias digitales que serán indispensables en las aulas en las próximas décadas (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020).

Además, se han detectado otros factores de estrés dentro de las propias instituciones educativas, destacando la eventualidad laboral en los centros concertados y privados. Esta práctica, cada vez más frecuente, incluye estrategias de interrupción de contratos laborales durante los meses de verano. Aunque este fenómeno no ha sido investigado ampliamente, los sindicatos han señalado esta práctica como una de las principales causas del aumento de desempleo en los meses estivales (Dolz, 2024). En una revisión de la BBTG³, se constató que el número de afiliados de la seguridad social en la Comunidad de Madrid disminuyó en 22.230 personas entre los meses de junio y julio de 2024, un patrón similar al de años anteriores, como 2023 (21.306 bajas en la afiliación) y 2022 (22.415 bajas).

Finalmente, aunque la Comunidad de Madrid presenta una buena red de infraestructuras y comunicaciones el Informe Global de Transporte Público 2022 de Moovit⁴, sitúa a Madrid como la quinta ciudad europea y la primera ciudad española con mayor tiempo de trayecto hacia el trabajo, con un promedio de 48 minutos.

1.2. El estrés del profesorado madrileño

El número de investigaciones sobre el burnout docente parece estar en aumento, (Carranco Madrid y Pando Moreno, 2019; Torres-Hernández y Lozano-Suárez, 2023). Sin embargo, “existen sesgos de publicación y una alta heterogeneidad en los estudios” (Torres-Hernández y Lozano-Suárez, 2023, p.107). Además, los estudios realizados hasta la fecha sobre los docentes madrileños presentan carencias estadísticas o metodológicas que impiden demostrar de manera fiable el grado de estrés existente.

El estudio más antiguo disponible data de 2006, cuando se evaluó el nivel de estrés de 71 profesores de Secundaria de la Comunidad de Madrid. Tras aplicar el CBP-R, se evidenció que existían altos niveles de malestar y burnout entre los docentes. Asimismo, un estudio más reciente realizado por Solera Hernández et al. (2017) con 48 docentes, señaló que el profesorado de escuelas concertadas experimenta mayores niveles de ansiedad en comparación con el profesorado de escuelas públicas, donde los niveles de estrés son más elevados. No obstante, el reducido número de participantes limita la generalización de los resultados.

Otro estudio, realizado por Aparicio Frutos et al. (2007) con 786 docentes de escuelas concertadas y privadas católicas, encontró un alto grado de satisfacción laboral y niveles medios de ansiedad. Sin embargo, el instrumento utilizado fue un cuestionario desarrollado manualmente por los investigadores, del que no se reportaron índices de fiabilidad ni validez.

Otras investigaciones han evaluado constructos relacionados con la salud mental, que pueden estar vinculados al estrés. Por ejemplo, García y Quintanal (2022) reclutaron a 296 docentes madrileños y les aplicaron tres instrumentos: TMMS-24, ESL-VP y PHI. Los resultados mostraron que el profesorado madrileño reportaba un grado medio de satisfacción laboral y una notable alta felicidad subjetiva.

Por tanto, dada la carencia de estudios concluyentes, el objetivo de esta investigación fue llevar a cabo un estudio cuantitativo sobre el estrés docente en la Comunidad de Madrid, utilizando un instrumento internacionalmente validado y explorando el impacto de otras variables que pueden influir en el fenómeno.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

Esta investigación se enmarca en un estudio de carácter descriptivo y no experimental, basado en la extracción y valoración de datos cuantitativos de tipo *ex post facto*.

2.2. Participantes

Para evitar sesgos poblacionales, se utilizó un muestreo probabilístico estratificado por conglomerados de tipo proporcional, con selección accidental de los participantes. Este enfoque garantizó el reclutamiento de una muestra representativa del profesorado madrileño, respetando la distribución por titularidad de los centros, sexo y etapa educativa de la población objetivo. Siguiendo las pautas de Gallego (2004), se partió de la población total de docentes madrileños ($N=106.298$) y se consultó el informe *Datos y Cifras de la Comunidad de Madrid* del curso 2023-2024 para obtener la distribución del profesorado madrileño según las siguientes variables:

- Sexo: 74,1% mujeres (78.767) y 25,1% hombres ($N= 27.532$).
- Titularidad: 58% docentes de escuela pública ($N= 61.683$), 42% docentes de escuela concertada y privada (44.614). No fue posible obtener el desglose entre centros concertados y privados.
- Etapa Educativa: se tomaron como referencia los datos de las escuelas públicas, debido a la falta de información pública sobre la distribución en instituciones privadas y concertadas. Aproximadamente, se estimó que el 55% del profesorado correspondía a Infantil y Primaria, y el 45% a Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.
- Entorno y experiencia: se consideraron variables como el entorno del centro (rural y urbano) y los años de experiencia del profesorado; aunque no se dispuso de una estandarización de estos parámetros en la Comunidad de Madrid.

A partir de estos datos se calculó el tamaño muestral mínimo mediante la fórmula de Cochran (1977) para el cálculo de muestras en estudios de estimación de proporciones, y se determinó que para los corolarios del profesorado madrileño una muestra de 383 participantes sería suficiente ($IC: 95\%$, $E: .05$). A pesar de ello, finalmente se obtuvo una muestra de 914 docentes, superior de la requerida, lo que permitió mantener márgenes de error inferiores al 5% para las variables de etapa educativa, sexo y titularidad de los centros. La franja de edad de la muestra abarcó desde los 22 años hasta los 63 ($M = 39,01$; $DT = 9,56$) y se distribuyó en función de las variables de la forma que se muestra en la Tabla 1.

Distribución de la muestra de docentes (N=914)			
Sexo	77,9 % mujeres (N=712)		22,1% hombres (N=202)
Ubicación*	91,02% entornos urbanos (N=832)		8,86 % entornos rurales (N=79)
Titularidad	60,09% instituciones públicas (N=557)	32,49 % instituciones concertadas (N=297)	6,56% instituciones privadas (N=60)
Experiencia en años	29,9 % menos de 5 (N=274)	37,96% entre 5 y 15 (N=347)	32,14% más de 15 (N=293)

Etapa**	57 % cuerpo de maestros (N=521)		42,89% cuerpo de profesores (N=392)	
		12,91% Infantil (N= 118)	44,09 % Primaria (N=403)	22% Secundaria (N=201)

*El participante determinaba si su centro era urbano o rural. Se perdieron 3 datos.

**Al profesorado que impartía docencia simultáneamente en dos etapas educativas diferentes se les solicitó que indicaran aquella en la que dedicaban la mayor parte de su horario lectivo. Un dato perdido.

Tabla 1. Distribución de los participantes aplicando un error del 5%.

2.3. Instrumento

Se utilizó el Inventario Burnout de Maslach (MBI) (Maslach y Jackson, 1986) en su versión dirigida a profesionales de la docencia. El cuestionario está compuesto por 22 ítems con respuesta tipo Likert (donde 0= nunca, 1= pocas veces al año, 2= una vez al mes, 3=pocas veces al mes, 4=una vez a la semana, 5=pocas veces a la semana, 6=todos los días). El inventario evalúa tres dimensiones:

- *Agotamiento Emocional (AE)*. Según Marsano-Rodríguez (2023, p. 25), el *AE* se describe como la “falta de energía o fatiga que experimenta una persona cuando agota sus recursos emocionales para lidiar con la tensión en el trabajo”. Esta dimensión incluye aspectos como el *cansancio físico, emocional y mental*, así como la *frustración*.
- *Despersonalización (D)*. Esta dimensión refleja una actitud distante y deshumanizada en la relación del profesorado con el alumnado. Se subdivide en tres subcomponentes: desmotivación, culpabilidad e inestabilidad. Un nivel bajo de despersonalización indica una menor presencia de estrés en el profesorado.
- *Realización Personal (RP)*. Esta dimensión evalúa la percepción negativa de falta de compromiso hacia la profesión docente provocada por la baja motivación laboral.

Los valores estandarizados de cada dimensión se obtuvieron según la propuesta de Maslach y Jackson (1986).

	Bajo	Medio	Alto
Agotamiento Emocional	≤16	17 a 26	≥27
Despersonalización	≤6	7 a 12	≥13
Realización Personal	≤31	32 a 38	≥39

Tabla 2. Puntuaciones estandarizadas del MBI Educational Survey

Aunque el instrumento no ha sido validado en la población española, su versión adaptada y validada por Gil-Monte (2005) en castellano muestra adecuados índices psicométricos, con una fiabilidad interna medida mediante el α de Cronbach de 0,90 para agotamiento emocional, 0,79 para despersonalización/cinismo y 0,76 para realización personal, lo que indica una buena consistencia interna en cada una de las dimensiones del burnout.

2.4. Procedimiento

El MBI se administró por medio de un formulario digital utilizando la plataforma Google Forms. Previamente, se incluyó un cuestionario inicial para recoger datos esenciales que permitieran la categorización y estratificación de las variables (véase Tabla 3). El estudio se desarrolló entre septiembre de 2023 y septiembre de 2024. Durante la recogida de datos, se informó a los participantes sobre el objetivo de la investigación y la futura publicación de los resultados, obteniendo así su consentimiento informado. Además, se aseguró la confidencialidad de los datos, siguiendo las directrices del protocolo de la Declaración de Helsinki (64ª AMM, Brasil, octubre de 2013). Posteriormente, se decodificaron los datos y se analizaron con el software estadístico IBM SPSS 27.0 (IBM ® SPSS ® Statistics 27).

Cuestionario de Google Form		
	Factores y variables	Ítems y tiempo medio de respuesta
Cuestionario Inicial (Elaboración propia)	- Sexo	7 variables 2 minutos
	- Edad	
	- Años de experiencia docente	
	- Contexto	
	- Titularidad del centro de trabajo	
Escala MBI-ED (Maslach y Jackson, 1986)	- Etapa en la que imparte docencia	22 ítems, 6 minutos Escala Likert de 7 parámetros
	- Agotamiento emocional	
	- Despersonalización	
	- Realización Personal	

Tabla 3. Instrumentalización del cuestionario de Google Form

2.5. Análisis de datos

Tras la decodificación de los datos, se realizó el análisis estadístico, dividido en dos fases. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de las tres dimensiones del MBI y de la escala en su conjunto. En segundo lugar, se emplearon análisis estadísticos comparativos para identificar diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones del profesorado participante en función de las variables incorporadas. Para iniciar este proceso, se comprobó la distribución normal de la muestra mediante las pruebas de contraste de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, y se evaluó la igualdad de las varianzas entre grupos utilizando la Prueba de Levene para medir la homocedasticidad. Con estos resultados, se aplicaron pruebas paramétricas para la comparación de medias, mediante las pruebas de *t de Student* y ANOVA de un factor. Además, se realizaron análisis post hoc y se calculó el tamaño del efecto con *delta de Cohen* y *eta cuadrado*, respectivamente.

3. RESULTADOS

Los análisis de la estadística descriptiva mostraron resultados estandarizados para las dimensiones *Despersonalización* ($M=7,04$; $DE: 4,2$) y *Agotamiento Emocional* ($M=25,71$; $DE: 11,46$), situándose ambas dimensiones en los límites de la media

estadística. En cambio, los participantes presentaron puntuaciones bajas en *Realización Personal* ($M=30,98$; $DE: 4,2$). Los resultados relativos a las demás variables se detallan en las Tablas 4, 5 y 6 para las tres dimensiones.

Agotamiento Emocional ($M=25,71$; $DE: 11,46$)				
Sexo	Mujeres ($M=26,30$; $DE: 11,8$)		Hombres ($M=24,05$; $DE: 10,43$)	
Ubicación	Urbanos ($M=25,99$; $DE: 11,58$)		Rurales ($M=22,50$; $DE: 9,86$)	
Titularidad*	Públicas ($M=25,72$; $DE: 11,19$)	Concertadas* ($M=27,42$; $DE: 15,21$)	Privadas ($M=20,25$; $DE: 8,84$)	
Experiencia en años*	Menos de 5 ($M=23,51$; $DE: 11,63$)	Entre 5 y 15 ($M=24,53$; $DE: 10,15$)	Más de 15* ($M=28,63$; $DE: 12,36$)	
Etapas*	Infantil ($M=23,47$; $DE: 10,93$)	Primaria* ($M=28,73$; $DE: 11,28$)	Secundaria ($M=24,39$; $DE: 11,49$)	Bachillerato- FP ($M=25,65$; $DE: 11,94$)

*Variables con valores altos en Agotamiento Emocional

Tabla 4. Resultados del Agotamiento Emocional en los docentes madrileños

Despersonalización ($M=7,04$; $DE: 4,2$)				
Sexo	Mujeres ($M=7,25$; $DE: 3,7$)		Hombres ($M=9,9$; $DE: 4,91$)	
Ubicación	Urbanos ($M=8,12$; $DE: 4,22$)		Rurales ($M=5,83$; $DE: 3,46$)	
Titularidad	Públicas ($M=7,83$; $DE: 4,1$)	Concertadas ($M=8,75$; $DE: 4,73$)	Privadas ($M=9$; $DE: 3,74$)	
Experiencia en años	Menos de 5 ($M=7,41$; $DE: 4,21$)	Entre 5 y 15 ($M=8$; $DE: 3,3$)	Más de 15 ($M=8,25$; $DE: 5,04$)	
Etapas	Infantil ($M=6$; $DE: 3,27$)	Primaria ($M=8,33$; $DE: 4,92$)	Secundaria ($M=8,55$; $DE: 3,98$)	Bachillerato- FP ($M=8,35$; $DE: 3,71$)

Tabla 5. Resultados de la Despersonalización de los docentes madrileños

Realización Personal ($M=30,98$; $DE: 4,2$)				
Sexo*	Mujeres ($M=31,2$; $DE: 4,85$)		Hombres ($M=30,41$; $DE: 5,39$) *	
Ubicación*	Urbanos ($M=31,03$; $DE: 5,18$)		Rurales ($M=30,42$; $DE: 1,83$) *	
Titularidad*	Públicas ($M=30,8$; $DE: 4,96$)	Concertadas ($M=33,5$; $DE: 5,46$)	Privadas * ($M=29,5$; $DE: 2,63$)	
Experiencia en años*	Menos de 5 años * ($M=29,2$; $DE: 4,49$)	Entre 5 y 15 años * ($M=30,2$; $DE: 4,25$)	Más de 15 años ($M=33,2$; $DE: 5,3$)	
Etapas*	Infantil ($M=31,2$; $DE: 4,24$)	Primaria ($M=32,1$; $DE: 5,33$)	Secundaria * ($M=30,47$; $DE: 4,92$)	Bachillerato * y FP ($M=29,87$; $DE: 5,25$)

*Variables con valores bajos en Realización Personal

Tabla 6. Resultados de la Realización Personal de los docentes madrileños

Por otro lado, el análisis de la correlación bidireccional entre dimensiones reveló correlaciones significativas y altamente significativas en todos los casos, específicamente entre las dimensiones AE y D ($\rho=,297$) y entre AE y RP ($\rho=,507$).

A partir de estos resultados, y con el propósito de profundizar en el análisis, se realizaron procedimientos de estadística comparativa. Se aplicó la prueba de Levene obteniendo en todos los casos un p valor $>,005$ para cada una de las variables categorizadas en las diferentes distribuciones por grupos. Este paso fue clave como

prerrequisito para aplicar procedimientos estándar de comparación de medias evitando así recurrir a pruebas alternativas, como la de Welch.

Posteriormente, se verificaron las posibles diferencias estadísticamente significativas para cada variable en las diferentes dimensiones. Los análisis estadísticos realizados mediante la prueba *t de Student* y *ANOVA de un factor* no revelaron diferencias significativas en las categorías sexo y titularidad de los centros.

Sin embargo, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión *Realización Personal* entre el profesorado que trabajaba en escuelas rurales y urbanas. Los resultados de *t de Student* mostraron con una alta significancia, aunque el tamaño del efecto, medido mediante *d* de *Cohen*, fue bajo (Tabla 7).

Realización Personal ($M=30,98$; $DE: 4,2$)					
	Urbana ($n=832$)	Rural ($n=79$)	$t(gl)$	p	d
	$M (DE)$	$M (DE)$			
Realización Personal	31,03 (5,18)	30,42 (1,83)	,45 (911)	,006	,135

Tabla 7. Comparación entre el profesorado de las escuelas rurales y urbanas en la dimensión RP

Por otro lado, el análisis *ANOVA de un factor* reveló diferencias estadísticamente significativas entre los docentes de las diferentes etapas educativas en la dimensión *Despersonalización*, con un TE considerable ($F(3, 913)= 2,789$; $p= ,043$; $\eta^2= ,055$). De acuerdo con Richardson (2011), valores de $\eta^2 > ,14$ indican un tamaño del efecto grande. Los análisis post hoc, utilizando la prueba de Bonferroni determinaron que se observaron diferencias entre grupos. En particular, el profesorado de Secundaria presentó puntuaciones algo superiores, lo cual es menos positivo en un nivel interpretativo ($p < ,004$) IC 95% [0,01; 5,09] en comparación con el profesorado de Infantil ($p < ,004$) IC 95% [5,09; 01].

Finalmente, se realizó el mismo procedimiento con la variable *Experiencia Docente*, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en la dimensión *Agotamiento Emocional* entre los distintos grupos ($F(2, 914) = 9,533$; $p= ,000$; $\eta^2= ,14$). Estos resultados, con un tamaño del efecto fuerte, mostraron que los docentes con más de 15 años de experiencia experimentaron mayor agotamiento emocional ($p < ,000$) IC 95% [1,61; 6,54] en comparación con aquellos docentes con menos de 5 años de experiencia ($p < ,000$) IC 95% [6,54; 1,61] y con aquellos con entre 5 y 15 años experiencia ($p < ,002$) IC 95% [5,24; ,09].

4. DISCUSIÓN

El burnout docente ha sido ampliamente estudiado en la literatura científica, aunque con menor frecuencia desde una perspectiva cuantitativa (Turner y Garvis, 2023). En este contexto, se ha realizado una investigación sobre este constructo con una muestra representativa del profesorado de la Comunidad de Madrid ($N=914$). Para ello, se utilizó el MBI-ED, considerado por la comunidad científica como el instrumento más reconocido y utilizado para evaluar el burnout docente (Moriani-Elvira y Herruzo-Cabrera, 2004; Pinel-Martínez et al., 2019), lo que garantiza una alta fiabilidad en las mediciones.

Como punto de partida, es importante destacar que, al igual que otros estudios como el realizado por Gil-Monte et al. (2005), los datos presentan una alta dispersión en función del nivel educativo, la titularidad del centro y los años de experiencia del profesorado. Este hecho sugiere la necesidad de analizar con prudencia el diagnóstico global del estrés, revisando los resultados específicos para cada dimensión y variable.

Los resultados de la investigación muestran que el profesorado madrileño presenta niveles medios-altos de *Agotamiento Emocional* ($M=25,71$; $DE: 11,46$), con un percentil del 62% tras la transformación de los datos con la prueba de Z. Estos valores indican un agotamiento ligeramente superior a la media estandarizada del instrumento y son similares a los encontrados por González Valero et al. (2022), quienes hallaron que el *Agotamiento Emocional* era la dimensión más elevada en una muestra de 415 profesores de Educación Física en España. Otros estudios internacionales contrastan con estos resultados. Por ejemplo, Arias-Gallegos et al. (2019) hallaron valores mucho más bajos de AE ($M=14,2$; $DE: 9,2$) en una muestra de 413 docentes peruanos de la región de Arequipa. Estas diferencias podrían sugerir que el contexto sociodemográfico y laboral de las instituciones en Madrid desempeña un papel importante en los niveles de estrés.

En consecuencia, surge la hipótesis de que el estrés del profesorado podría ser menor en instituciones ubicadas en entornos rurales frente a las urbanas. No obstante, aunque esta hipótesis es parcialmente cierta en el caso de la Comunidad de Madrid, los resultados de nuestra investigación no revelaron diferencias estadísticamente significativas en el *Agotamiento Emocional* entre el profesorado de escuelas rurales ($M=22,50$; $DE: 9,86$) y escuelas urbanas ($M=25,99$; $DE: 11,58$), ambas con niveles medio-altos. Por tanto, no se puede afirmar con rotundidad la hipótesis planteada inicialmente.

Se ha evidenciado que el profesorado con más de 15 años de experiencia ($M=28,63$; $DE: 12,36$) experimenta niveles significativamente superiores de AE en comparación con los docentes con menos de 5 años de experiencia ($M=23,51$; $DE: 11,63$), respaldado por un impacto estadístico relevante ($p= ,000$; $\eta^2= ,14$). De hecho, mientras que el profesorado más joven muestra niveles medios de AE, el profesorado más experimentado muestra valores elevados, alcanzando el percentil 72 en comparación con los valores estandarizados a través de la prueba de Z. Además, este grupo de docentes también presenta un mayor grado de despersonalización ($M=8,25$; $DE: 5,04$) en relación con sus colegas, aunque en valores medio-bajos. Estos resultados son consistentes con estudios previos, como el de Pinto Guedes y Gaspar (2016), quienes encontraron resultados similares en una muestra de profesores de Educación Física ($N=558$), donde los docentes con mayor experiencia mostraban niveles más altos de *Despersonalización* y de *AE*.

No obstante, estos hallazgos deben interpretarse con cautela, ya que el mismo estudio de Pinto Guedes y Gaspar indicaba que la experiencia podría influir en la tendencia del profesorado de Educación Física a abandonar el área, con solo un 15% del profesorado con más de 15 años de experiencia, en comparación con un 50% con menos de 5 años. Este hecho sugiere que las exigencias físicas y las condiciones laborales, como la exposición a factores climáticos, la imposibilidad de hacer pausas y el mayor esfuerzo físico necesario para gestionar al alumnado, podrían contribuir al agotamiento físico y profesional, favoreciendo el desplazamiento hacia otras materias educativas o funciones menos exigentes físicamente.

En otro orden, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de AE en función de variables sexo, etapa educativa o titularidad de centro. No obstante, los análisis descriptivos apuntan a que los docentes de las escuelas

concertadas madrileñas, ($M=27,42$; $DE: 15,21$), y el profesorado de Primaria ($M=28,73$; $DE: 11,28$) presentan niveles elevados de *AE*. No se han encontrado explicaciones claras para este fenómeno en la literatura científica, por lo que se sugiere que futuras investigaciones exploren las causas detrás de estos.

A propósito de la variable sexo, los hombres ($M=24,05$; $DE: 10,43$) muestran menor nivel de *AE* que las mujeres ($M=26,30$; $DE: 11,8$). Este resultado ya se había observado en otras investigaciones (Salanova et al., 2005), en donde las mujeres docentes presentaban mayores niveles de *AE* al inicio y al final del curso académico. Sin embargo, en nuestro estudio, estas diferencias no resultaron estadísticamente significativas.

Los resultados sobre *AE* en función del sexo también reflejan una tendencia similar en la dimensión *Despersonalización*, donde las mujeres obtienen puntuaciones muy bajas ($M=7,25$; $DE: 3,7$) en comparación con los varones ($M=9,9$; $DE: 4,91$). En la dimensión de *Realización Personal* (RP) los hombres también presentan niveles más bajos ($M=30,41$; $DE: 5,39$) que las mujeres ($M=31,2$; $DE: 4,85$). Estos datos sugieren que las docentes muestran un mayor grado de motivación, empatía e implicación en su trabajo, lo que, según las correlaciones encontradas entre las dimensiones *AE* y *D* ($\rho_{AE\&D}=.297$), podría estar influyendo negativamente en su nivel de estrés. Esta tendencia podría provocar que las docentes sientan una mayor frustración cuando no logran alcanzar sus metas, lo que incrementa su cansancio físico y emocional. Por el contrario, los docentes varones, con un menor nivel de empatía y entusiasmo, parecen experimentar una menor sensación de realización profesional. Esta desmotivación podría justificar una mayor pasividad y falta de implicación en el aula, lo que, a su vez, podría estar relacionado con sus menores niveles de *AE*, compensados por una mayor *Despersonalización* ($\rho_{AE\&D}=.297$) y una menor RP ($\rho_{AE\&RP}=.507$). De hecho, estos patrones ya fueron percibidos en una muestra de 478 docentes andaluces de las etapas de Primaria y Secundaria por León-Rubio et al. (2013, p. 11), quienes concluyeron que en “los hombres se perciben mayores niveles de despersonalización y falta de realización personal respecto a las mujeres”.

En cuanto a la dimensión *Despersonalización*, los datos han revelado resultados muy positivos ($M=7,04$; $DE: 4,2$), con una estandarización que sitúa a la muestra en el percentil 28. Estos resultados manifiestan un alto nivel de implicación del profesorado madrileño. Especialmente destacables son los datos de las mujeres docentes de la etapa de Infantil, quienes han mostrado el nivel más bajo de *Despersonalización* en toda la muestra. Este hallazgo sugiere que su entorno laboral podría fomentar un ambiente de aprendizaje más cercano, indicando una mayor conexión emocional con su labor educativa y con el alumnado. Estas competencias profesionales y emocionales son fundamentales en la etapa de Infantil, donde el vínculo afectivo y la atención personalizada son primordiales para el desarrollo integral del alumnado. Este hecho también ha sido respaldado por Serrano-Díaz et al. (2018), quienes en una muestra de 91 docentes de Educación Infantil administraron el Maslach Burnout Inventory y el Trait Meta-Mood Scale, revelando que el profesorado de Educación Infantil posee niveles altos de competencias emocionales y es el menos afectado por el síndrome de Burnout.

En contraste, el profesorado de Secundaria presenta los mayores niveles de *Despersonalización* ($M=8,55$; $DE: 3,98$), encontrándose diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto considerable ($\eta^2=.055$) en comparación con el profesorado de la etapa de Infantil ($M=7,04$; $DE: 4,2$). Algunas causas de este hallazgo podrían remontarse a lo señalado por Nieto (2006), quien advirtió que el profesorado de

Secundaria se enfrenta un mayor riesgo psicosocial debido a las mayores exigencias académicas, los problemas de conducta más frecuentes y las complejas interacciones con adolescentes, familias y profesorado.

En cuanto a la RP, los resultados muestran que el profesorado madrileño presenta niveles bajos en este parámetro ($M=30,98$; $DE: 4,2$). La carrera docente, percibida por algunos como una “profesión refugio”, junto con el deterioro de la imagen social del profesorado, la falta de autonomía, las limitadas oportunidades de progreso profesional y el escaso crecimiento económico, podrían explicar estos resultados (Barriga, 2002). Nuestro estudio revela que el profesorado con más de 15 años de experiencia muestra mejores niveles de RP ($M=33,2$; $DE: 5,3$), lo que podría deberse a su mayor estabilidad laboral, salarios más altos, mejores condiciones de trabajo y una proximidad mayor a la jubilación. Un estudio de Moya-Díaz y De-Juanas (2024) con 622 docentes de todas las etapas educativas reveló que el profesorado con más experiencia tenía mayores niveles de bienestar psicológico, atribuido a su mejor dominio del entorno laboral, un mayor apoyo social percibido y mejores estrategias metodológicas. Por el contrario, el profesorado con menos de 15 años de experiencia ha mostrado bajos niveles de RP, lo que podría explicarse por las altas expectativas de los profesores noveles y las dinámicas internas de los centros educativos. En muchos casos, los docentes con mayor experiencia tienen prioridad para elegir cursos, grupos e incluso materias, lo que obliga al profesorado menos experimentado a enfrentarse a grupos más difíciles y materias más exigentes. Además, en la escuela pública, los docentes con mayor antigüedad pueden solicitar con preferencia los centros de trabajo, lo que deja al profesorado más joven en situaciones menos favorables.

Otro aspecto relevante es el menor grado de RP que experimenta el profesorado de las escuelas rurales frente a las urbanas ($p<,006$; $d=,135$). Este resultado ha despertado nuestro interés, pero no ha sido posible encontrar una explicación coherente en la literatura revisada. Por ello, un análisis cualitativo más profundo podría aportar evidencias que expliquen este fenómeno. Resultados similares se han observado en el profesorado de instituciones privadas, que presenta un significativo percentil 22, lo que indica bajos niveles de RP ($M=29,5$; $DE: 2,63$). Según Moya-Díaz (2024), este resultado podría deberse a un menor grado de autonomía docente, peores condiciones salariales, mayor carga de trabajo y un aumento considerable de las exigencias por parte de las familias, los equipos directivos y los propietarios de estas instituciones.

Finalmente, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en relación con la etapa educativa en la dimensión RP. El profesorado de Secundaria ($M=30,47$; $DE: 4,92$) y Bachillerato ($M=29,87$; $DE: 5,25$) presenta niveles bajos en este parámetro. Según Salanova et al. (2005), estos resultados son previsibles, ya que el profesorado en estas etapas está expuesto a la mayor dependencia de las nuevas tecnologías, la mayor desmotivación del estudiantado y los problemas de conducta.

5.CONCLUSIONES

La presente investigación ha aportado nuevas evidencias sobre el burnout docente en la Comunidad de Madrid, aplicando el MBI-ED a una muestra de 914 profesores, un instrumento ampliamente validado y reconocido en la literatura científica. Los resultados muestran una realidad compleja y multifacética, en la que factores como la experiencia

docente, el contexto laboral, el entorno educativo, y el sexo de los participantes, influyen de manera significativa en las dimensiones: *Agotamiento Emocional (AE)*, *Despersonalización (D)* y *Realización Personal (RP)*.

Uno de los hallazgos más relevantes de este estudio es la constatación de niveles medios-altos de *AE* entre el profesorado madrileño. Aunque estos datos son consistentes, difieren de los obtenidos en otras regiones y contextos socioculturales, lo que sugiere que factores contextuales, como el entorno sociodemográfico y las condiciones laborales en Madrid, podrían estar influyendo en la manifestación del burnout docente. No obstante, aunque se planteó la hipótesis de que el entorno rural podría mitigar el agotamiento emocional, nuestros resultados no muestran diferencias significativas entre el profesorado de zonas rurales y urbanas. Este hallazgo invita a una reflexión más profunda sobre la idiosincrasia del entorno laboral en la Comunidad de Madrid y cómo puede estar afectando de manera uniforme al profesorado, independientemente de su localización geográfica.

Asimismo, la experiencia docente ha demostrado ser un factor determinante en los niveles de estrés. Los docentes con más de 15 años de experiencia muestran niveles significativamente superiores de *AE*, lo que podría estar vinculado al desgaste acumulado y a la falta de reconocimiento y motivación tras una larga carrera profesional. Este desgaste también se refleja en la *Despersonalización*, donde los docentes con mayor experiencia presentan una mayor tendencia a desvincularse emocionalmente de su labor educativa y de sus estudiantes. Sin embargo, este hallazgo contrasta con el grado de *RP* de los docentes con menor experiencia quienes han mostrado niveles muy bajos en este parámetro.

La variable sexo también ha mostrado diferencias importantes en la manifestación del burnout docente. En esta línea, las mujeres docentes presentan una mayor tendencia a experimentar agotamiento emocional, lo que podría estar relacionado con un mayor grado de empatía e implicación emocional en su labor. Este hallazgo coincide con estudios previos que señalan que las mujeres tienden a involucrarse más profundamente en su trabajo, lo que, si bien es positivo en términos de motivación y compromiso, podría aumentar su vulnerabilidad al agotamiento. Por otro lado, los docentes varones muestran menores niveles de *RP* y mayores niveles de *Despersonalización*, lo que podría estar reflejando una menor satisfacción con su trabajo y una mayor distancia emocional respecto a su labor educativa.

En la dimensión *Despersonalización*, los docentes de la etapa de Infantil muestran los niveles más bajos. Este hallazgo sugiere que en esta etapa educativa se fomenta un ambiente de trabajo más cercano y emocionalmente conectado, lo que parece estar favoreciendo una mayor satisfacción laboral y una menor incidencia del síndrome de Burnout. Sin embargo, el profesorado de Secundaria presenta niveles más altos de *Despersonalización*, lo que podría estar relacionado con las mayores exigencias y retos psicosociales como el manejo de la conducta adolescente y las mayores expectativas académicas (García-Carmona et al., 2019).

La *RP* se presenta como la dimensión más preocupante en este estudio, con indicadores bajos en la mayoría de los docentes madrileños. Esta baja realización personal podría estar reflejando factores como: la falta de reconocimiento, la escasa posibilidad de desarrollo profesional, y la presión constante del entorno laboral. Particularmente preocupante es el menor grado de *RP* en el profesorado de las escuelas rurales y privadas.

En consecuencia, el análisis sugiere que el burnout docente en Madrid podría deberse a la dificultad para conciliar un modelo educativo que atienda adecuadamente a un alumnado tan heterogéneo, con necesidades y desarrollos muy diversos. Los factores psicosociales parecen desempeñar un papel determinante, actuando como obstáculos o facilitadores del estrés según el contexto educativo (Salanova et al., 2005).

En resumen, nuestro estudio subraya la importancia de considerar el contexto laboral, la experiencia y el sexo al analizar el estrés docente. Los resultados obtenidos ofrecen una base sólida para el desarrollo de intervenciones futuras dirigidas a mejorar el bienestar del profesorado, especialmente en términos de apoyo emocional, reconocimiento profesional y desarrollo de competencias emocionales para enfrentar los desafíos específicos de la enseñanza moderna. Además, parece necesario ahondar en la capacitación para el desarrollo profesional, puesto que puede ayudar a mejorar la resiliencia hacia el estrés, aserción que iría en la línea de otras investigaciones como las desarrolladas por Shakimova et al. (2024).

En la Comunidad de Madrid, los docentes se enfrentan retos particulares que agravan esta situación, como los altos ratios de estudiantado en las aulas, la heterogeneidad cultural y lingüística de los estudiantes inmigrantes, la implementación de un modelo bilingüe sin una clara dirección, y las expectativas de las familias y la administración (Díaz-Serrano y Álvarez-Galván, 2020).

En consecuencia, aún queda un largo camino por recorrer en la comprensión de las dinámicas subyacentes que generan el síndrome de burnout en las y los docentes, lo que requiere profundizar en estos aspectos, utilizando tanto enfoques cuantitativos como cualitativos para obtener una visión más completa y matizada de esta problemática.

NOTAS

¹Recuperado de:

https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=Page&cid=1254735116567&p=1254735116567&p_agename=ProductosYServicios%2FPYSLayout

²Datos y Cifras de la Comunidad de Madrid en el curso 2023-2024. Recuperado de: <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/educacion-cifras>

³Base de Datos de la Tesorería General del Estado

⁴<https://esmovilidad.transportes.gob.es/noticias/informe-global-de-transporte-publico-2022-de-moovit>

⁵Cuestionario de Burnout del Profesorado, de Moreno-Jiménez et al. (2000)

BIBLIOGRAFÍA

Abu-Rmaileh, S. (2020). Teacher stress, its effects and management. En C. Coombe, Anderson, N.J. y Stephenson, L. (Eds.). *Professionalizing your English language teaching* (pp. 39-52). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-34762-8_4

Akçay, P. (2021). The Effect of Social Support Perception and Resilience Levels of Prospective Teachers on Academic Burnout during the Pandemic Period. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(4), 234-254. <https://doi.org/10.29329/epasr.2021.383.13>

Amutio, A. (2002). Estrategias de manejo del estrés: el papel de la relajación. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*, 1(62), 26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2891834>

Anaya, D. y Suárez, J.M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217-243.

Aparicio de Frutos, J.A., González, P., Maíllo Sánchez, A., Peña Torre, J.I. y Riesco González, M. (2007). Condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes en las escuelas católicas

- de Madrid. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 17, 9-42.
- Arias Gallegos, W.L., Huamani Cahua, J.C. y Ceballos Canaza, K.D. (2019). Síndrome de Burnout en profesores de escuela y universidad: un análisis psicométrico y comparativo en la ciudad de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 72-91. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.390>
- Bare, K., McMahon, S.D., González Molina, E., Tergesen, C. y Zinter, K.E. (2022). Educator experiences as victims of school violence: Emerging perspectives and research. En K. Bare et al. (Ed.). *Research Anthology on Interventions in Student Behavior and Misconduct*, (pp. 755-779). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6315-4.ch040>
- Berlanda, S., Fraizzoli, M., de Cordova, F. y Pedrazza, M. (2019). Psychosocial risks and violence against teachers. Is it possible to promote well-being at work? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22), 4.439. <https://doi.org/10.3390/ijerph16224439>
- Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». *Edmetec*, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetec.v9i1.12462>
- Carranco Madrid, S.P. y Pando Moreno, M. (2019). Metaanálisis de los artículos sobre estrés laboral docente en el periodo 2013 – 2017. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 3(1), 522-554. [https://doi.org/10.26820/recimundo/3.\(1\).enero.2019.522-544](https://doi.org/10.26820/recimundo/3.(1).enero.2019.522-544)
- Chen, J.K. y Astor, R.A. (2008). Students' reports of violence against teachers in Taiwanese schools. *Journal of School violence*, 8(1), 2-17. <https://doi.org/10.1080/15388220802067680>
- Cochran, W.G. (1977). *Sampling techniques*. John Wiley & Sons.
- Cornejo Chávez, R.C. y Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 75-80.
- De Córdova, F., Berlanda, S., Pedrazza, M. y Fraizzoli, M. (2019). Violence at school and the well-being of teachers. The importance of positive relationships. *Frontiers in Psychology*, 10, 1.807. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01807>
- Díaz Barriga, Á. (2002). Los procesos de frustración en la tarea docente. *Revista docencia*, 17, 64-76.
- Díaz-Serrano, L. y Álvarez-Galván, J L. (2020). *Las condiciones laborales del profesorado en Madrid*. Informe de la Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.
- Divoll, K.A. y Ramos Ribeiro, A. (2021). Strategies to overcome middle school teachers' classroom management stress. En C.B. Gaines y C.M. Hutson (Eds.). *Promoting positive learning experiences in middle school education* (pp. 217-235). IGI Global.
- Dolz, C. (4 de julio de 2024). Despedidos por vacaciones: miles de empleados de la educación se van al paro en el verano de 2024 pese a la reforma laboral. *InfoBae* <https://www.infobae.com/espana/2024/07/04/despeditos-por-vacaciones-miles-de-empleados-de-la-educacion-se-van-al-paro-en-el-verano-de-2024-pese-a-la-reforma-laboral/>
- Duarte, J., Valenti, G. y Megchún, R. (2021). Eficacia escolar en entornos urbano-marginados. Caso de una escuela primaria en Monterrey, México. *Revista Innova Educación*, 3(2), 469-485. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.012>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Report*, 94, 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fiorilli, C., Benevene, P., De Stasio, S., Buonomo, I., Romano, L., Pepe, A. y Addimando, L. (2019). Teachers' burnout: The role of trait emotional intelligence and social support. *Frontiers in psychology*, 10, 2.743. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02743>
- Gallego, C.F. (2004). Cálculo del tamaño de la muestra. *Matronas profesión*, 5(18), 5-13.
- García-Carmona, M., Marín, M.D. y Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22, 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- García Domingo, B. y Quintanal Díaz, J. (2022). Inteligencia emocional como predictor de satisfacción en docentes de infantil y primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.003>

- Gil-Monte, P. (2005). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud pública de México*, *44*(1), 33-40.
- Gil-Monte, P.R., Carretero, N., Roldán, M.D. y Núñez, E.M. (2005). Prevalencia de síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en monitores de taller para personas con discapacidad. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, *21*(1-2), 107-123.
- González Valero, G., Bastida-Castillo, A., Gómez-Carmona, C.D., Corral-Pernía, J.A., Melguizo Ibáñez, E. y Puertas Molero, P. (2022). Condición psicosocial de los profesores de Educación Física según las características sociodemográficas. *Retos*, *44*, 1.090-1.098. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91907>
- Hervás, G. y Vázquez, C. (2013). Construction and validation of a measure of integrative wellbeing in seven languages: The Pemberton happiness index. *Health and Quality of Life Outcomes*, *11*, 66-87. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-11-66>
- León-Rubio, J.M., León-Pérez, J.M. y Cantero, F.J. (2013). Prevalencia y factores predictivos del burnout en docentes de la enseñanza pública: el papel del género. *Ansiedad y estrés*, *19*(1), 11-25.
- Li, S. (2023). The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: a mediation model. *Frontiers in psychology*, *14*, 1185079. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185079>
- Lindqvist, P. (2022). Teacher work stress and mental health. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *66*(1), 1-15.
- Malander, N.M. (2016). Síndrome de burnout y satisfacción laboral en docentes de nivel secundario. *Ciencia & trabajo*, *18*(57), 177-182. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000300177>
- Marsano-Ramírez, P.B. (2023). *Síndrome de Burnout en docentes de colegios público y privado durante la pandemia COVID-19, Lima–Noviembre del 2021* (Tesis para optar al título profesional de Médico(a) Cirujano (a)). Universidad Ricardo Palma. Lima (Perú). <https://hdl.handle.net/20.500.14138/6228>
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory: Manual* (2ª ed.). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y Leiter, M.P. (2016). *Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry*. *World Psychiatry*, *15*(2), 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Merchán, M. y Arquillos, A.L. (2020). Gestión del tecnoestrés como riesgo laboral docente. Una revisión bibliográfica. En *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 1.015-1.018). UMA Editorial.
- Moreno Jiménez, B., Garrosa Hernández, E. y González-Gutiérrez, J.L. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, *16*(2), 151-171.
- Moreno-Lucas, J.L. y Morales-Rodríguez, F.M. (2023). Stress, Burnout, and Resilience: Are Teachers at Risk? *International Journal of Mental Health Promotion*, *25*(2), 207-222. <https://doi.org/10.32604/ijmhp.2023.025901>
- Moriana-Elvira, J.A. y Herruzo-Cabrera, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *4*(3), 597-621. <http://hdl.handle.net/10396/20924>
- Moya-Díaz, I. y De-Juanas, Á. (2022). Percepción del profesorado sobre la igualdad de género y el currículo oculto. *Human Review*, *14*(3), 2-9. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4125>
- Moya-Díaz, I. (2024). *La igualdad de género en el currículo oculto desde la percepción del profesorado* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Navarro, Ó., Flores, C. y González-Olivares, Á.L. (2020). Centros de Educación Especial en el Sáhara y en España. Una perspectiva comparada. *Spanish Journal of Comparative Education/Revista Española de Educación Comparada*, *2019*(35). <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.25225>
- Nieto, J.M. (2006). *Cómo evitar o superar el estrés docente*. Editorial CSS
- Martínez-Otero Pérez, V. (2003). Estrés y ansiedad en los docentes. *Pulso: Revista de Educación*, *26*, 9-22. <https://doi.org/10.58265/pulso.4896>

- Pinel-Martínez, C., Pérez-Fuentes, M. y Carrión-Martínez, J. (2019). Investigación sobre el "burnout" en docentes españoles: Una revisión sobre factores asociados e instrumentos de evaluación. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 71(1), 115-131. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.62122>
- Pinto Guedes, D. y Gaspar, E.J. (2016). Síndrome de estrés laboral crónico por el trabajo (burnout) en los profesionales de la educación física brasileños. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 253-260.
- Richardson, J.T. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational research review*, 6(2), 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.12.001>
- Rothland, M. (2020). Teacher turnover and its impact on schools. *School Leadership & Management*, 40(3-4), 265-283.
- Salanova, M., Martínez, I.M. y Lorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 37-54.
- Serrano-Díaz, M.N., Pocinho, M. y Aragón-Mendizábal, E. (2018). Competencias emocionales y síndrome de burnout en el profesorado de Educación Infantil. *Journal of Psychology and Education*, 2018, 13(1), 1-12 <http://dx.doi.org/10.23923/rpye2018.01.153>
- Shakimova, D., Lawrence, K. y Aubakirova, Z. (2024). Professional development training can help teachers to build resistance against teaching associated stress. *Cogent Education*, 11(1), 2346049. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2346049>
- Skaalvik, E.M. y Skaalvik, S. (2017). Motivation and burnout in teachers: The roles of the school context. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 784-797. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_5
- Solera-Hernández, E., Gómez-Calcerrada, S.G. y Palacios-Ceña, D. (2017). Evaluación psicológica del síndrome de burnout en profesores de educación primaria en la Comunidad de Madrid: comparación entre centros públicos y concertado. *Universitas Psychologica*, 16(3), 246-254. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-3.epsb>
- Solís, P., Lago-Urbano, R. y Real Castelao, S. (2023). Factors that impact the relationship between perceived organizational support and technostress in teachers. *Behavioral Sciences*, 13(5), 364. <https://doi.org/10.3390/bs13050364>
- Suria Martínez, R. (2023). Perfiles resilientes y su influencia en tecnoestrés entre el profesorado de secundaria. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 21(59), 81-102. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i59.6947>
- Torres-Hernández, E.F. y Lozano-Suárez, J.G. (2023). Burnout en docentes. Meta-análisis a partir del Maslach Burnout Inventory. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(3), 107-129. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i3.218052>
- Travers, C.J. y Cooper, C.L. (2016). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. Routledge.
- Turner, K. y Garvis, S. (2023). Teacher educator wellbeing, stress and burnout: A scoping review. *Education Sciences*, 13(4), 351. <https://doi.org/10.3390/educsci13040351>
- Villavicencio Aguilar, C.E., Armijos Piedra, T.R. y Castro Ponce, M.C. (2020). Conductas disruptivas infantiles y estilos de crianza. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 13(1), 138-150. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13113>