

---

# Síndrome de *burnout* y apoyo social en maestros de Educación Primaria

## *Burnout and social support in Primary School teachers*

---

### ALBERTO BLÁZQUEZ MANZANO

Dirección General de Deportes  
Junta de Extremadura  
Paseo de Roma, s/n. Módulo E, 06800, Mérida (España)  
albertoblazqu50@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-9403-7087>

### ANA LEÓN-MEJÍA

Universidad Internacional de La Rioja y The Open University  
Av. de la Paz, 137, 26006, Logroño (España)  
aleon@unir.net  
<https://orcid.org/0000-0003-2431-5640>

### M. CARMEN PATINO-ALONSO

Departamento de Estadística  
Universidad de Salamanca  
Campus Miguel de Unamuno, 37007, Salamanca (España)  
carpatino@usal.es  
<https://orcid.org/0000-0001-8232-6685>

### SEBASTIÁN FEU

Facultad de Educación  
Universidad de Extremadura  
Avda. Elvas s/n, 06006, Badajoz (España)  
sfeu@unex.es  
<https://orcid.org/0000-0003-2959-5960>

**Resumen:** Este trabajo examina la relación entre *burnout* y apoyo social percibido en una muestra de 801 maestros de Educación Primaria. Para ello se usa el Maslach Burnout Inventory (MBI) y el cuestionario Duke-UNC-11. El método estadístico empleado fue el análisis canónico de correspondencias, donde se seleccionó la combinación lineal de los factores del apoyo social que maximiza la dispersión de valores de

las tres dimensiones del MBI. Los resultados muestran que un 20,8% de los maestros sufre *burnout*. El apoyo social percibido, en su carácter restaurador del equilibrio psicosocial, se relaciona de distinto modo con las tres dimensiones del *burnout*.

**Palabras clave:** Apoyo social, Análisis canónico de correspondencias, *Burnout*, Maestros de Primaria.

**Abstract:** This paper examines the relationship between burnout and perceived social support in a sample of 801 Primary School teachers. The Maslach Burnout Inventory (MBI) and the Duke-UNC-11 questionnaire were used. The statistical method used was canonical correspondence analysis, where the linear combination of the social support factors that maximises the dispersion of values of the three dimensions

of the MBI was selected. The results of the study show that perceived social support relates to each of the dimensions of burnout syndrome in a different way and that is key to restore psychosocial balance.

**Keywords:** Social support, Canonical correlation analysis, Burnout, Primary school teachers.

## INTRODUCCIÓN

El síndrome de *burnout*, también llamado *Síndrome de Quemarse por el Trabajo*, surge como respuesta a un tipo de estrés laboral común en ocupaciones en las que se establece un trato continuado con las personas. Aunque puede surgir en cualquier profesión (Botella, Longás y Gómez, 2008), se da con mayor frecuencia en trabajos con carácter asistencial, donde se favorece un contacto personal más cercano o existe algún tipo de exposición emocional. Todos estos factores se dan en la enseñanza y la convierten en una “profesión de riesgo” (García, Iglesias, Saleta y Romain, 2016; Otero-López, Santiago y Castro, 2008). Por tanto, no resulta extraño que uno de cada tres profesores tenga niveles muy altos de estrés que pueden derivar en *burnout*, y que tres de cada cuatro se sientan “quemados” por su trabajo (Pérez, 2010), aunque estos datos tan alarmantes no han aflorado en otros estudios. Autores como Silvero (2007) señalan el déficit motivacional del profesorado hacia su labor profesional como origen de ese estado, provocado por la generación de creencias de autoeficacia negativas.

El estudio del *burnout* en docentes ha recibido una atención desigual en nuestro país: ha despertado mayor interés en el profesorado de secundaria, donde los niveles suelen ser más altos (Prieto y Bermejo, 2006). Tal y como recogen Moriana Elvira y Herruzo Cabrera (2004), no todos los autores han encontrado menores niveles en Primaria que en Secundaria, e incluso hay resultados contrapuestos. Sin embargo, otros autores como Extremera, Rey y Pena (2010) observaron niveles similares en ambos tramos educativos y solo emergieron diferencias significativas en 4 de los 30 síntomas estudiados por estos autores.

El carácter multidimensional del *burnout* ha dado pie a distintas teorías e instrumentos de medición, aunque la herramienta de Maslach y Jackson (1981) es la que parece gozar de una mayor popularidad entre los investigadores (Kokkinos, 2007). De hecho, el desacuerdo conceptual más importante en torno al constructo del *burnout* está entre quienes parten de un modelo unidimensional y quienes lo conciben como un constructo multidimensional. En el modelo de Maslach y

Jackson, el *burnout* se caracteriza por tres dimensiones: a) agotamiento emocional; b) sensación de escasa realización personal; c) presencia de altos niveles de despersonalización.

La primera de estas dimensiones sería el agotamiento, que representa el componente básico de este síndrome, debido al cual la persona percibe que no dispone de recursos físicos ni emocionales. La segunda de ellas, la realización personal, ilustra el factor de evaluación del *burnout* y se refiere a los sentimientos de incompetencia para lograr metas, que se intensifica cuando hay carencia de recursos materiales o apoyo social. La tercera, la despersonalización, sería el componente interpersonal y representa la conducta insensible o apática ante las personas.

Siguiendo los trabajos de Maslach (2003) y Leiter y Maslach (2017), la secuencia que desencadenaría el *burnout* sería la siguiente: el agotamiento conduce al individuo a sentirse “exhausto”, es decir, incapaz de hacer frente a las demandas del trabajo, al que deja de asociar sentimientos positivos o gratificantes. Consecuentemente, intenta reducir el gasto emocional aplicando recetas generales y rutinarias, ya que las soluciones personalizadas requieren mayores niveles de empatía o conexión personal. Tratar a las personas de una manera más distante y objetiva es una estrategia de defensa para realizar ciertas tareas que implican cierto grado de conflicto. Por último, sentirse mal con los demás produce sensación de malestar y falta de realización.

La ventaja de trabajar con este modelo tridimensional es que permite estudiar cada una de las dimensiones del *burnout*, proporcionando un cuadro más detallado y pormenorizado. Por ello, en este trabajo se estudia la relación de cada una de las dimensiones con el apoyo social que perciben los maestros encuestados. Es decir, el apoyo social es una variable fundamental que se debe estudiar en función de cada una de las dimensiones que dan lugar a este síndrome, puesto que tener o no una red social con la que compartir sentimientos íntimos o preocupaciones laborales y recibir afecto puede relacionarse de manera diferente con los tres componentes del *burnout*. Especialmente, estudiaremos el apoyo social de carácter personal, es decir, cómo influye tener relaciones personales y familiares a la hora de desarrollar las distintas dimensiones del *burnout*. En concreto, examinaremos si la posibilidad de comunicarse con otras personas (apoyo confiable) y las demostraciones de cariño y empatía (apoyo afectivo) pueden ser o no variables protectoras.

Siguiendo la definición seminal de autores como Caplan (1974) y Thoits (1982), podemos entender el apoyo social como los lazos y la ayuda que se proporcionan entre sí un grupo de personas, lo cual permite afrontar mejor un suceso estresante. También podemos entender por apoyo social el grado de satisfacción de necesidades sociales tales como el afecto, el sentido de pertenencia a un grupo,

la seguridad emocional o la expresión comunicativa, entre otros. Este apoyo social puede ser palpable, es decir, algo medible y cuantificable, pero también puede ser algo percibido por el individuo de modo intangible. Así pues, el apoyo social se puede conceptualizar como un intercambio de bienes y recursos sociales que mejoran el estado emocional de la persona, pues refuerzan su conexión con un grupo determinado y le brindan sentimientos positivos de aceptación.

Ya en la década de los ochenta las investigaciones pioneras en *burnout* mostraron que el apoyo social es determinante en este síndrome (Freudenberger, 1974; Maslach, 1977). Por ejemplo, Cherniss (1980) mencionaba la importancia de tener una vida al margen del trabajo y Daley (1979) planteaba la necesidad de ofrecer asistencia a quienes se dedican en su día a día a cuidar de los demás. Diversos estudios se han centrado principalmente en el carácter predictivo del apoyo social a la hora de desarrollar el síndrome, desde los trabajos pioneros de Russell, Altmaier y van Velzen (1987) o el de Burke y Greenglass (1993), que obtuvieron resultados opuestos, hasta trabajos actuales como los de Doğan, Laçın y Tural (2015), Casale, Tella y Fioravanti (2013) y Day, Crown e Ivany (2017), quienes encuentran que el apoyo social predice claramente el *burnout*. Sin embargo, el rol del apoyo social como amortiguador, es decir, como restaurador del equilibrio emocional ante el *burnout*, ha sido menos explorado por la literatura.

Tal y como señalan Fachado, Menéndez y González (2013), ya en la década de los setenta se evidenció que el apoyo social era un “amortiguador” de los efectos negativos del estrés psicosocial y el dolor físico. Y en esta línea, contamos con estudios recientes en el campo de dolencias médicas como el cáncer, las enfermedades cardiovasculares y, en general, en las enfermedades crónicas (Fărcaș y Năstasă, 2014; Salakari *et al.*, 2017; Vega y González, 2009). En dichas investigaciones, el apoyo social emerge como una variable que repercute positivamente en el afrontamiento de la enfermedad y en la salud de los sujetos, una vez que esta ha hecho su aparición. El antídoto de este síndrome de *burnout*, en un estudio realizado con estudiantes, parece encontrarse en las estrategias de afrontamiento activas que predicen de forma negativa el *burnout* y positivizan el *engagement* (Arias-Gundín y Vizoso, 2018); así como la autoestima como factor protector (González, Souto, Freire, Fernández y González, 2016).

Aunque existen trabajos sobre *burnout*, no contamos con trabajos específicos que hayan abordado la relación entre apoyo social percibido en su rol restaurador del equilibrio psicosocial y cada una de las tres dimensiones que dan lugar al *burnout*, en un grupo específico como maestros de Primaria y con una cuantía de la muestra importante. Por tanto, y dado que no hay estudios con planteamientos similares a este trabajo, partimos de un estudio exploratorio, cuyo objetivo principal

es analizar la relación entre apoyo social percibido y cada una de las dimensiones integrantes del *burnout*, viendo qué asociación se establece con cada una de ellas, y si esa asociación va o no en la misma dirección en cada una de las dimensiones, sin olvidar el rol que juegan las variables contextuales y sociodemográficas en el desarrollo del *burnout*. De este modo, podemos tener una visión más detallada y completa de cómo el apoyo social se relaciona con el agotamiento emocional, la realización personal y la despersonalización, y en qué áreas sería necesario desarrollar estrategias de prevención y reducción de este síndrome.

## MÉTODO

### *Diseño*

Se trata de un estudio transversal realizado entre marzo y diciembre de 2019, bajo un enfoque cuantitativo y de tipo exploratorio y correlacional, en el que la recogida de datos se ha realizado a través de una metodología de encuesta (Alvira, 2004).

### *Participantes*

La muestra está compuesta por 801 maestros de Educación Primaria procedentes de 23 provincias españolas y 10 Comunidades Autónomas. El 72% fueron mujeres y el 28% hombres, todos ellos en servicio activo. El 57,4% del profesorado tiene una edad entre 26 y 40 años, mientras que el 37,8% tiene más de 40 años. El 65,8% están casados o viven en pareja, y el 55,3% tienen uno o más hijos. La mayoría poseen contratos fijos (74,6%), con una experiencia laboral de más de cinco años (77,3%) y trabajan en centros públicos (71,7%).

### *Instrumentos*

Los niveles de *burnout* se evalúan a través de la herramienta *Maslach Burnout Inventory* (MBI), desarrollada por Maslach y Jackson (1986). En concreto, se ha usado la versión española validada por Seisdedos (1997). Esta escala está formada por 22 ítems distribuidos en tres subescalas: a) la subescala de *agotamiento emocional* (que valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por la carga laboral), formada por 9 ítems b) la subescala de *despersonalización* (que valora el grado en que se reconocen actitudes de frialdad y distanciamiento), formada por 5 ítems y c) la subescala de *realización personal* (que valora los sentimientos de realización personal y autoeficacia en el trabajo), formada por 8 ítems. Se considera que altos valores de

agotamiento y despersonalización junto con bajos valores de realización personal son indicativos de niveles altos de *burnout* (Ayuso y Guillén, 2008). La puntuación en las subescalas relativas al *agotamiento emocional* (máximo de 54 puntos) y *despersonalización* (máximo de 30 puntos) son directamente proporcionales a la intensidad del síndrome, mientras que la subescala de *realización personal* (máximo 48 puntos) es inversamente proporcional. Es decir, altas puntuaciones en las dos primeras escalas y bajas en la escala tercera indican la presencia de este síndrome. Los ítems se valoran en una escala Likert de 7 puntos. Este cuestionario se ha utilizado con profesionales de la sanidad, servicios sociales (Facal-Fondo, 2012) y docentes de distintos niveles educativos (Ayuso y Guillén, 2008; Franco, 2010; Guerrero, 2003). Para tabular el cuestionario se han establecido puntos de corte en los percentiles 33 y 66 (Ayuso y Guillén, 2008; Guerrero, 2003). Se estipula que las puntuaciones entre el percentil 1 y 33 son bajas; mientras que entre los percentiles 34 y 66 son medias. Por último, las puntuaciones entre los percentiles 67 y 99 son altas.

Para evaluar el apoyo social se ha utilizado la versión española del cuestionario Duke-UNC-11 (Bellón, Delgado, Luna del Castillo y Lardelli, 1996). Consta de 11 ítems en escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos. Dichos ítems están distribuidos en dos dimensiones: la *confidencial*, o posibilidad de contar con otras personas para comunicarse (ítems 1, 4, 6, 7, 8 y 10), y la *afectiva*, referida a demostraciones de cariño y empatía (ítems 2, 3, 5, 9 y 11). El rango de puntuación oscila entre 11 y 55 puntos, donde a menor puntuación menor apoyo autopercebido. Para la población general española se optó por un punto de corte en el percentil 15, considerándose que existe un bajo apoyo social cuando la puntuación es  $\leq 32$  (Bellón *et al.*, 1996). En este estudio se calculó el percentil 15 estableciéndose en  $\leq 39$ . Para la subescala de confidencialidad se estableció en  $\leq 22$  y para la subescala afectiva en  $\leq 17$ .

### *Procedimiento*

La búsqueda de participantes se hizo en dos etapas. En la primera, durante los meses de marzo y abril de 2019, se estableció una muestra por conveniencia de 72 profesores procedentes de distintos centros y C.C. AA. Se tuvo una reunión presencial con ellos en la que se explicó el proyecto, la naturaleza y fines de la investigación, así como el protocolo para pasar las encuestas y resolver dudas. A su vez, en la segunda etapa se les pidió a estos 72 profesores colaboración para difundir la encuesta, de modo que el número final de participantes fue de 801. El seguimiento del trabajo de campo durante los meses de mayo y junio prosiguió vía online y telefónica. A finales de junio se recogieron todos los cuestionarios y se cerró el trabajo de campo para proceder al análisis de los datos que explicamos a continuación.

*Análisis de datos*

Inicialmente se analizó la validez de la estructura factorial de los dos instrumentos utilizados en el estudio –MBI y Duke-UNC-11. Se realizó un análisis factorial exploratorio y uno confirmatorio para estudiar la validez de constructo. El ajuste de los modelos confirmatorios se realizó empleando varios índices:  $X^2/df$ : la razón entre  $\chi^2$  y el número de grados de libertad ( $\chi^2/df$ ); CFI=Índice de bondad de ajuste comparativo; GFI=Índice de bondad de ajuste de Jöreskog; TLI=Índice de Tucker-Lewis; RMSEA=raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación. La fiabilidad se estimó por medio del alfa de Cronbach. Finalmente se trabajó sobre los descriptivos de las variables sociodemográficas y laborales más significativas que pudieran estar asociadas a los niveles de *burnout*. En concreto, se analizaron género, edad, estado civil, número de hijos, estatus laboral, especialidad que imparten, años de experiencia y tipo de centro educativo donde trabajan los maestros participantes. Al no cumplirse el supuesto de normalidad, se han calculado las diferencias entre grupos a partir de pruebas no paramétricas. Para dos muestras independientes se utilizó la prueba U de Mann Whitney, mientras que para varias pruebas independientes se empleó la H de Kruskal Wallis. Se calculó el tamaño del efecto a través de la d de Cohen.

En el caso de variables de más de dos grupos, se establecieron las diferencias grupo a grupo junto con la aplicación de la corrección de Bonferroni ( $p < ,005$  para las variables con cinco niveles;  $p < ,008$  para las variables con cuatro niveles).

Al igual que en el manual original (Maslach y Jackson, 1981) y en la adaptación por Seisdedos (1997), las puntuaciones fueron divididas en terciles, clasificándose los participantes como de bajo nivel de *burnout*, moderado o alto (Tabla 1).

**Tabla 1. Puntos de corte de la escala MBI**

MBI	BAJO	MEDIO	ALTO	M	ES
Agotamiento	<13	13-21	>21	18,40	0,34
Realización personal	<38	35-44	>44	40,02	0,26
Despersonalización	<1	1-6	>6	4,05	0,15

Con el fin de establecer una tipología de los profesores, se realizó un análisis de clúster no jerárquico K-means a partir de los ítems del MBI. Y, por último, se realizó un análisis canónico de correspondencias (ter Braak, 1986) con el objetivo de analizar cómo se relacionan las dimensiones del *burnout* y del apoyo social. Para analizar la relación entre el *burnout* (MBI) y el apoyo social (AS) se realizó un análisis canónico de correspondencias en el que se selecciona la combinación

lineal de los factores del apoyo social que maximiza la dispersión de valores de las dimensiones del MBI.

## RESULTADOS

### *Propiedades psicométricas del instrumento de medida*

En el análisis factorial del MBI realizado mediante el método de componentes principales, el gráfico de codo (gráfico de sedimentación) sugirió que el número adecuado de ejes a tener en cuenta es claramente menor de cuatro. Como sólo uno de ellos es mayor que la unidad, consideraremos tres dimensiones, las cuales suponen una absorción de inercia del 45,2%. Por tanto, el resultado obtenido concuerda básicamente con la teoría del MBI y se corrobora la estructura del instrumento en tres escalas. Los índices de bondad de ajuste del AFC mostraron un ajuste adecuado para el cuestionario MBI:  $X^2/df=3,42$ , CFI=,91, GFI=,93, TLI=,89, RMSEA=,055, y para el cuestionario Duke-UNC-11:  $X^2/df=4,43$ , CFI=,96, GFI=,96, TLI=,94, RMSEA=,066.

En este estudio la consistencia interna según el coeficiente alpha de Cronbach para el test completo es de ,62. El valor del coeficiente para la subescala de *agotamiento emocional* es de ,82; para la subescala de *despersonalización* es de 0,51 y para la subescala de *autoestima profesional* es de ,83. Al compararlos con los coeficientes señalados por Maslach y Jackson (1981; 1986), que fueron ,90, ,79 y ,71, observamos que en nuestra muestra son más bajos para agotamiento y despersonalización y superiores para autoestima. Para el Duke-UNC-11 fue de ,81 en la dimensión confidencial y 0,67 en el factor afectivo.

Los factores *agotamiento emocional* y *despersonalización* presentaron una correlación positiva ( $r=,322$ ;  $p<,01$ ) consistente con la conceptualización de *burnout* desarrollado por Maslach y Jackson. El factor *realización personal* correlacionó negativamente con los otros dos (agotamiento:  $r=-,284$ ;  $p<,01$ ; despersonalización:  $r=-,28$ ;  $p<,01$ ).

En cuanto al apoyo social, el análisis de consistencia interna proporcionado por Alfa de Cronbach mostró un valor de  $\alpha=,85$ , mientras que las subescalas de *confianza* y *afectiva* obtuvieron ,81 y ,67, respectivamente.

### *Prevalencia del síndrome de burnout*

A continuación se presenta el porcentaje de maestros que encontramos en cada uno



de los niveles (bajo, medio, alto), establecidos para las tres dimensiones del *burnout* (Tabla 2).

**Tabla 2. Dimensiones del *burnout***

Grado	AGOTAMIENTO		DESPERSONALIZACIÓN		REALIZACIÓN	
	n	%	n	%	n	%
a) Bajo	282	35,2	337	42,1	270	33,7
b) Medio	252	31,5	259	32,3	274	34,2
c) Alto	267	33,3	205	25,6	257	32,1

Las puntuaciones medias obtenidas en las distintas dimensiones del síndrome de *burnout* han sido de  $18,43 \pm 9,75$  en agotamiento emocional  $40,00 \pm 7,27$  en despersonalización y  $4,10 \pm 4,39$  en realización personal (ver Tabla 3). Partiendo del concepto tradicional del *burnout*, que considera como quemada a una persona que presenta altos niveles de agotamiento y despersonalización y baja realización personal, a través del análisis de clúster (método k-means) se identificaron tres grupos de maestros: clúster 1 ( $n=390$ ), donde predominan aquellos participantes que no muestran el síndrome (niveles bajos de despersonalización y agotamiento), el clúster 2 ( $n=162$ ), constituido mayoritariamente por profesores que manifiestan *burnout* (niveles altos de despersonalización y agotamiento), y un tercer clúster ( $n=249$ ) formado por profesores con niveles de *burnout* moderado (media despersonalización, alto agotamiento y niveles medios de realización personal).

No hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre estos clústeres en función del género ( $p>,05$ ), pero sí en relación al estado civil: en el clúster 1 ( $p<,01$ ) predominan los profesores solteros y sin hijos. En cuanto a las características laborales, no se dan diferencias significativas entre clústeres en el estatus laboral, tipo de centro ni especialidad ( $p>,05$ ), pero sí en la experiencia profesional ( $p<,01$ ), donde el 57,4% de los profesores que constituyen el clúster 3 tienen una experiencia de más de 10 años.

Si examinamos las tres dimensiones del *burnout* por separado, vemos que emergen diferencias significativas en función de la edad ( $p<,05$ ), con un tamaño del efecto pequeño. La corrección de Bonferroni ( $p<,008$ ) ha permitido determinar que los docentes con edades comprendidas entre 41 y 55 años presentan una tasa de agotamiento mayor que los menores de 40 años; por su parte, los docentes con edades entre 41 y 55 años se sienten menos realizados personalmente que los docentes con edades comprendidas entre 26 y 40 años. En el plano familiar se obtienen diferencias significativas, con un tamaño del efecto pequeño, en las variables

Tabla 3. Dimensiones del cuestionario MBI en función de las variables personales y de apoyo social

	ACOTAMIENTO DESPERSONALIZACIÓN				ACOTAMIENTO REALIZACIÓN				DESPERSONALIZACIÓN REALIZACIÓN				
	n	X <sup>2</sup>	d	M±D.t	X <sup>2</sup>	d	M±D.t	X <sup>2</sup>	d	M±D.t	X <sup>2</sup>	d	M±D.t
Total	801			40,00± 7,27			18,43± 9,75			4,10± 4,39			40,00± 7,27
Edad		14,883**	,246	16,235**	,260			9,231*	,178	9,231*	,178	16,235**	,260
a) ≤25 años	39			39,67± 8,78			15,69± 9,03			4,59± 4,417			39,67± 8,78
b) 26 a 40 años	463			40,77± 7,03	b>c*		17,59± 9,32			3,75± 4,298		b>c*	40,77± 7,03
c) 41 a 55 años	232	c>a*		39,13± 6,94	c>a*		20,37± 10,15			4,52± 4,537			39,13± 6,94
d) >55 años	73	c>b**		38,08± 8,30	c>b**		19,11± 10,65			4,79± 4,371		b>d**	38,08± 8,30
Estado civil		22,29***	,315	10,08*	,189			6,913	,140	6,913	,140	10,08*	,189
a) Soltero/a	234	a<b***		40,92± 7,37			15,87± 8,57			3,674,52		a<b***	40,92± 7,37
b) Casado/ Pareja	531			39,67± 7,29			19,43± 9,97			4,27± 4,34			39,67± 7,29
c) Separado/ divorciado	39			39,64± 5,93			20,03± 11,05			4,33± 4,33			39,64± 5,93
d) Viudo/a	3			33,67± 7,02			20,67± 4,73			5,00± 3,61			33,67± 7,02
Nº de hijos		20,66***	,301	15,674**	,254			5,811	,119	5,811	,119	15,674**	,254
a) Ningún hijo	361			40,90± 7,23			16,63± 9,01			3,71± 4,15			40,90± 7,23
b) 1 hijo	162	b>a*		38,97± 7,41	b>a*		19,78± 10,00			4,58± 4,57		b>a**	38,97± 7,41
c) 2 hijos	234	c>a**		39,43± 7,00	c>a**		19,82± 9,91			4,19± 4,35		c>a*	39,43± 7,00

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

Tabla 3. Dimensiones del cuestionario MBI en función de las variables personales y de apoyo social

	ACOTAMIENTO DESPERSONALIZACIÓN			ACOTAMIENTO REALIZACIÓN			ACOTAMIENTO DESPERSONALIZACIÓN			ACOTAMIENTO REALIZACIÓN		
	n	X <sup>2</sup>	M±Dt	n	X <sup>2</sup>	M±Dt	n	X <sup>2</sup>	M±Dt	n	X <sup>2</sup>	M±Dt
d) más de 2 hijos	50		20,58±11,33	50		39,60±7,81	50		20,58±11,33	50		39,60±7,81
			4,96±5,42			4,96±5,42			4,96±5,42			4,96±5,42
Sexo	62035,50	0,086	60963,00	111	59599,00	144	62035,50	0,086	60963,00	111	59599,00	144
a) Hombre	224		17,52±9,07	224		39,25±7,55	224		17,52±9,07	224		39,25±7,55
b) Mujer	577		18,79±9,99	577		40,30±7,15	577		18,79±9,99	577		40,30±7,15
Apoyo social												
Confiable	38680,00	0,257	35791,00	341	27990,00	577	38680,00	0,257	35791,00	341	27990,00	577
a) Bajo	146		20,92±9,51	146		35,0±9,12	146		20,92±9,51	146		35,0±9,12
b) Adecuado	655		17,83±9,71	655		41,15±6,26	655		17,83±9,71	655		41,15±6,26
Afectivo	4820,50	0,269	4531,00	288	4404,00	297	4820,50	0,269	4531,00	288	4404,00	297
a) Bajo	23		26,09±9,23	23		33,57±8,26	23		26,09±9,23	23		33,57±8,26
b) Adecuado	778		18,17±9,67	778		40,22±7,15	778		18,17±9,67	778		40,22±7,15

\* &lt; .05, \*\* &lt; .01, \*\*\* &lt; .001 Comparaciones por parejas ajustado con corrección de Bonferroni.

agotamiento ( $p < ,001$ ) y realización ( $p < ,05$ ), determinándose que los casados y con pareja presentan un nivel significativamente mayor de agotamiento ( $p < ,008$ ) y que los solteros presentan un nivel mayor de realización personal que los casados ( $p < ,008$ ). Además, se aprecian diferencias significativas en función del número de hijos en agotamiento ( $p < ,001$ ) y realización personal ( $p < ,01$ ), de modo que los docentes sin hijos tienen una tasa de agotamiento menor que los que tienen uno o dos hijos. Los docentes sin hijos tienen una tasa de realización personal mayor que los tienen uno o dos hijos.

Los docentes que tuvieron un apoyo confiable y afectivo adecuado obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas de agotamiento y despersonalización y más altas en realización ( $p < ,001$ ).

Se realizó un análisis inferencial de las variables de apoyo social en función de las variables sociodemográficas (Tabla 4). Se encontraron diferencias en el apoyo social en función de la edad ( $p < ,001$ ), el estado civil ( $p < ,05$ ) y el número de hijos ( $p < ,01$ ), mientras que en función del sexo no se observaron diferencias ( $p > ,05$ ). Los docentes de entre 26 y 40 años perciben más apoyo que los que tienen entre 41 y 55 años; por otro lado, los docentes sin hijos perciben mayor apoyo social que los que tienen un hijo.

**Tabla 4. Dimensiones del cuestionario Apoyo Social en función de las variables personales**

	APOYO CONFIABLE			APOYO AFECTIVO			APOYO SOCIAL			
	<i>n</i>	$\chi^2$	<i>d</i>	$M \pm D, t$	$\chi^2$	<i>d</i>	$M \pm D, t$	$\chi^2$	<i>d</i>	$M \pm D, t$
Total										
Edad		10,35*	,193		23,47***	,325		16,18**	,259	
a) $\leq 25$ años	39			25,18 $\pm$ 3,97			20,28 $\pm$ 4,03			45,46 $\pm$ 7,60
b) 26 a 40 años	459			26,21 $\pm$ 3,71			20,60 $\pm$ 3,28			46,81 $\pm$ 6,45
c) 41 a 55 años	230			25,62 $\pm$ 3,53	$c < b^{**}$		19,63 $\pm$ 3,07	$c < b^{**}$		45,15 $\pm$ 6,07
d) $> 55$ años	73			25,07 $\pm$ 4,40			19,64 $\pm$ 3,52			44,71 $\pm$ 7,51
Estado civil		2,66	,041		15,02**	,247		7,24*	,146	
a) Soltero/a	231			25,99 $\pm$ 3,93			20,79 $\pm$ 3,29			46,78 $\pm$ 6,74
b) Casado/ Pareja	528			25,94 $\pm$ 3,62	$b < a^{**}$		20,01 $\pm$ 3,26			45,94 $\pm$ 6,37

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

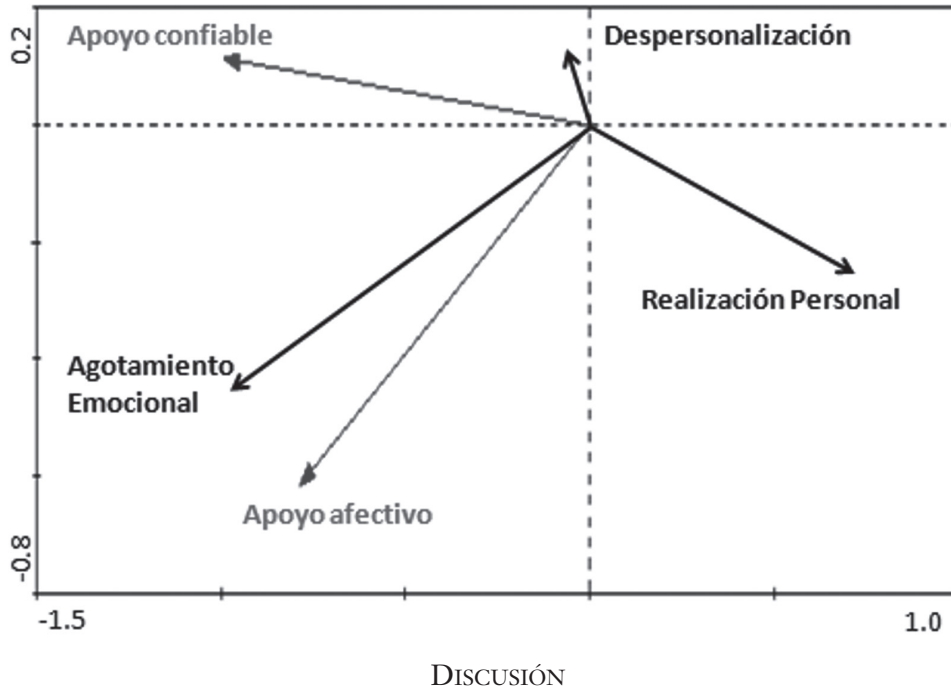
**Tabla 4. Dimensiones del cuestionario Apoyo Social en función de las variables personales**

	APOYO CONFIABLE			APOYO AFECTIVO			APOYO SOCIAL			
	<i>n</i>	$X^2$	<i>d</i>	$M \pm D, t$	$X^2$	<i>d</i>	$M \pm D, t$	$X^2$	<i>d</i>	$M \pm D, t$
c) Separado/ divorciado	39			24,85± 4,42	$c < a^*$		19,26± 3,76			44,10± 7,62
d) Viudo/a	3			23,33± 3,05			18,33± 3,79			41,67± 4,73
N <sup>a</sup> de hijos		6,73	,137		20,85***	,303		14,05**	,237	
a) Ningún	357			26,10± 3,76			20,65± 3,34			46,74± 6,62
b) 1 hijo	160			25,11± 4,17	$b < a^{**}$		19,32± 3,58	$b < a^{**}$		44,44± 7,22
c) 2 hijos	234			26,11 3,29			20,12± 3,01			46,23± 5,75
d) más de 2 hijos	50			25,86± 4,12			20,02± 3,11			45,88± 6,70
Sexo		59377,00	,126		63208,00	,034		62296,00	,056	
a) Hombre	224			25,51± 3,82			20,34± 3,19			45,85± 6,54
b) Mujer	577			26,03± 3,72			20,13± 3,36			46,16± 6,56

\* $<,05$ , \*\* $<,01$ , \*\*\* $<,001$  Comparaciones por parejas ajustado con corrección de Bonferroni.

#### *Caracterización multivariante de las relaciones entre el burnout y el apoyo social*

Los resultados indican que hay una fuerte asociación positiva entre el agotamiento y el apoyo afectivo, así como una correlación negativa entre la realización personal y el apoyo confiable. Por otra parte, la despersonalización presenta una relación lineal positiva con el apoyo confiable y es independiente del agotamiento emocional. El porcentaje de varianza explicada es del 35%.

**Figura 1. Análisis canónico de correspondencias entre el AS y MBI**

La mayoría de los maestros de Primaria participantes en este estudio presentan unas puntuaciones medias en las tres dimensiones de este síndrome y un 20,8% de ellos sufre *burnout*, ya que puntúan alto en agotamiento y despersonalización y bajo en realización personal. Estos datos son muy similares a los arrojados por estudios realizados con educadores de Primaria e Infantil, como el de Arís (2009) o el de Bermúdez, Martínez, Rius y Esteve (2004). Sin embargo, en este último estudio los maestros encuestados tenían una baja sensación de logro personal, que se contrapone a los niveles de realización personal moderados encontrados aquí. Las puntuaciones medias en las tres dimensiones son también extremadamente parecidas a las obtenidas por Durán, Extremera, Montalbán y Rey (2005) en profesores de distintos niveles educativos.

La relación entre apoyo social percibido y cada una de las dimensiones del *burnout* es distinta y, por tanto, no van en el mismo sentido. Los individuos más agotados emocionalmente son quienes perciben un mayor apoyo afectivo (demonstraciones de cariño y empatía), lo cual sugiere que buscan amparo en sus redes

sociales para hacer frente al desgaste emocional. Por tanto, el efecto amortiguador o positivo de la dimensión afectiva del apoyo social percibido es más notable cuando el individuo se siente emocionalmente exhausto, atraviesa dificultades y necesita de dicho apoyo. Esto encaja también con lo encontrado para la dimensión de despersonalización, ya que quienes sufren niveles altos de despersonalización son quienes perciben también un apoyo confiable alto. Estos resultados sostienen lo encontrado por Day, Crown e Ivany (2017) en cuanto a que el apoyo social se relaciona con las dimensiones de despersonalización y agotamiento, aunque el trabajo de estos autores no se centra en el apoyo social sino en el apoyo ofrecido por superiores en el ámbito del trabajo. Por último, aquellos individuos que se sienten más realizados profesionalmente son quienes perciben un menor apoyo confiable, es decir, un menor nivel de comunicación de sus problemas e inquietudes.

La interpretación de estos resultados apunta a que los maestros que están más agotados y sufren una mayor despersonalización son quienes acuden a sus redes sociales y perciben un mayor apoyo social para paliar el malestar físico y anímico que el *burnout* les produce, y, por tanto, reciben mayores muestras de afecto y comunicación. Por el contrario, quienes se sienten más realizados perciben en menor medida que comparten preocupaciones o consejos con su entorno cercano.

En este estudio se ha encontrado una relación directa entre agotamiento emocional y estrés, sin embargo, otros estudios no han encontrado dicha relación y las variables como el género, edad, años de experiencia o nivel educativo son las que explican el nivel de agotamiento y autoeficacia de los docentes (Fernández-Puig, Chamorro Lusaar, Longás Mayayo y Segura Bernal, 2017). Por tanto, necesitamos más estudios en esta línea que nos ayuden a comprender los factores de riesgo y protección del agotamiento profesional.

Cabe señalar también que la lectura de nuestros datos difiere de la que realiza Halbesleben (2011) en su meta-análisis, quien solo encuentra diferencias en distintas dimensiones de *burnout* cuando discrimina entre apoyo social procedente del entorno de trabajo y externo a este. Debido a que nosotros no realizamos dicha diferenciación nuestros datos no son comparables. Lo que apuntan nuestros datos es que, en efecto, cuando el modelo tridimensional del *burnout* se estudia en relación al apoyo social ofrece un cuadro mucho más complejo del que pudiera imaginarse en primera instancia, ya que las tres dimensiones no se relacionan del mismo modo.

Atendiendo a las dimensiones del *burnout* y las variables contextuales y socio-demográficas, nuestros datos encajan con los de Latorre y Sáez (2009) puesto que no encuentran diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. No obstante, se observa una puntuación ligeramente superior en despersonalización en el caso de los hombres y superior en agotamiento para las mujeres –lo cual

apunta a la misma dirección que otros estudios que sí encontraron diferencias significativas en estas dos dimensiones. También se ha señalado que distintos factores laborales también influyen en el desarrollo de *burnout* (Cordeiro, Guillén y Gala, 2003; Longás, Chamorro, Riera y Cladellas, 2012). En nuestro trabajo no hemos encontrado diferencias significativas en cuanto a la especialidad del maestro, tipo de contrato y estatus laboral. Estos datos difieren de los resultados de Arias Galicia y González Zermeño (2009), quienes sí observan que trabajar a tiempo completo es relevante en el *burnout*. En cuanto a la experiencia docente, algunos autores sugieren que, a más tiempo de permanencia en una institución, mayores niveles de estrés y *burnout* (Cordeiro *et al.*, 2003; Hermosa, 2006; Longás *et al.*, 2012; Manassero-Mas, Fornés, Fernández, Vázquez y Ferrer, 1995), lo cual concuerda con nuestros resultados.

En relación a las circunstancias personales analizadas, en nuestra muestra los profesores solteros y sin hijos son quienes se sitúan en el clúster 1, formado por sujetos que no han desarrollado el síndrome. Sin embargo, nuestros datos no concuerdan con los resultados de Latorre y Sáez (2009), quienes no encuentran diferencias significativas en estas variables. Por su parte, Durán *et al.* (2001), encontraron en su trabajo que los profesores con pareja (casados o no) tenían niveles de agotamiento mayores que los solteros. Este resultado acerca de cómo la pareja y los hijos pueden relacionarse negativamente con el *burnout* resultaría lógico a la luz del gasto emocional que suponen los compromisos y las responsabilidades de la vida familiar.

## CONCLUSIONES

La prevalencia del *burnout* ha sido, y sigue siendo, objeto de amplio debate. Los resultados dispares muestran que se trata de un complejo constructo que depende de multitud de variables y, por tanto, los niveles de agotamiento dependen directamente de cómo nos aproximemos y midamos esta variable. En este estudio hemos encontrado que hasta un 20% de nuestra muestra tenía niveles altos de *burnout* resultantes de elevados niveles de agotamiento y despersonalización y baja realización personal. Por otra parte, la relación directa encontrada entre agotamiento emocional y estrés apunta a que se trata de un dato relevante a tener en cuenta en el diseño de campañas preventivas y paliativas de salud laboral.

Fecha de recepción del original: 5 de mayo 2021

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 19 de octubre 2021



## REFERENCIAS

- Alvira, F. (2004). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Arias Galicia, F. y González Zermeño, M. E. (2009). Estrés, Agotamiento Profesional (burnout) y Salud en Profesores de Acuerdo a su Tipo de Contrato. *Ciencia y Trabajo*, 33, 172-176.
- Arias-Gundín, O. y Vizoso, C. M. (2018) Relación entre estrategias activas de afrontamiento, burnout y engagement en futuros educadores. *Estudios sobre Educación*, 35, 409-427. <http://doi.10.15581/004.34.409-427>
- Arís-Redó, N. (2009). Maestros quemados: El síndrome de Burnout en los docentes de educación infantil y primaria. *Quaderns Digitals*, 57.
- Ayuso, J. A. y Guillén, C. L. (2008). Burnout y Mobbing en Enseñanza Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 157-173.
- Bellón, J. A., Delgado, A., Luna del Castillo, J. D. y Lardelli, P. (1996). Validez y fiabilidad del cuestionario de apoyo social funcional Duke-UNC-11. *Atención Primaria*, 18, 153-163.
- Bermúdez, R., Martínez, G., Ríus, F. y Esteve, J. M. (2004). Relaciones entre el uso de la voz y el burnout en los docentes de Educación Infantil y Primaria de Málaga. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 85-102.
- Botella, L., Longás, J. y Gómez, A. M. (2008). La construcción social del burnout en la profesión docente. *Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 21, 271-306.
- Burke, R. J. y Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychology Reports*, 73(2), 371-80. <https://doi.org/10.2466/pr0.1993.73.2.371>
- Caplan, G. (1974). *Support Systems and community mental health: Lectures on concept development*. New York: Behavioral Publications.
- Casale, S., Tella, L. y Fioravanti, G. (2013). Preference for online social interactions among young people: Direct and indirect effects of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 54(4), 524-529. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.10.023>
- Cherniss, C. (1980). *Staff Burnout: Job Stress in the Human Services*. Thousand Oaks: Sage.
- Cordeiro, J. A., Guillén, C. L. y Gala, F. J. (2003). El síndrome de Burnout en el profesorado de la escuela primaria de la bahía de Cádiz. *Távira: Revista de ciencias de la educación*, 18, 119-132.
- Daley, M. R. (1979). Burnout: Smoldering problem in protective services. *Social Work*, 24(5), 375-379. <https://doi.org/10.1093/sw/24.5.375>

- Day, A., Crown, S. N. e Ivany, M. (2017). Organisational change and employee burnout: The moderating effects of support and job control. *Safety Science*, 100, 4-12. <http://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ssci.2017.03.004>
- Doğan, B. G., Laçın, E. y Tütal, N. (2015). Predicatives of the Workers' Burnout Level: Life Satisfaction and Social Support. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1801-1806. <http://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.705>
- Durán, M. A., Extremera, N., Montalbán, F. M. y Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Extremera, N., Rey, L. y Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología*, 100, 43-54.
- Facal-Fondo, T. (2012). Prevalencia del síndrome de burnout en trabajadores sociales de los servicios comunitarios. *Portularia, Revista de Trabajo Social*, 13(1), 59-69. <https://doi.org/10.5218/prts.2012.0034>
- Fachado, A. A., Menéndez, M. y González, L. (2013). Apoyo social: mecanismos y modelos de influencia sobre la enfermedad crónica. *Cuadernos de Atención Primaria*, 19(2), 118-123.
- Fărcaș, A.-D. y Năstasă, L.-E. (2014). Factors Influencing the Perception of Stress in Patients with Heart Failure. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 144-148. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.229>
- Fernández Puig, V., Chamarro Lusa, A., Longás Mayayo, J. y Segura Bernal, J. (2017). Evaluación del bienestar y la salud de los docentes en centros concertados. *Revista Complutense de Educación*, 28(3). [https://doi.org/10.5209/rev\\_rced.2017.v28](https://doi.org/10.5209/rev_rced.2017.v28)
- Franco, C. (2010). Intervención sobre los niveles de burnout y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (mindfulness). *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 271-288.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- García, M. M., Iglesias, S., Saleta, M. y Romy, J. (2016). Riesgos psicosociales en el profesorado de enseñanza universitaria: diagnóstico y prevención. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 32(3), 173-182. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2016.07.001>
- González, R., Souto, A. J., Freire, C., Fernández, R. y González, L. (2016) La

- autoestima como variable protectora del burnout en estudiantes de fisioterapia. *Estudios sobre Educación*, 30, 95-113
- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de *burnout* y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 19(1), 145-158.
- Halbesleben, J. R. B. (2011). Sources of social support and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1134-1145. <https://doi.org/10.1037/a0021982>
- Hermosa, A. M. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de burnout en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 1, 81-89.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-43. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>
- Latorre, I. y Sáez, J. (2009). ¿Cuál es el perfil epidemiológico de padecer burnout en profesores no universitarios de la Región de Murcia? *REIFOP*, 12(1), 77-83.
- Leiter, M. P. y Maslach, C. (2017). Burnout and engagement: Contributions to a new vision. *Burnout Research*, 5, 55-57. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.04.003>
- Longás, J., Chamarro, A., Riera, J. y Cladellas, R. (2012). La Incidencia del Contexto Interno Docente en la Aparición del Síndrome del Quemado por el Trabajo en Profesionales de la Enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28(2), 107-118. <https://doi.org/10.5093/tr2012a9>
- Manassero-Mas, M. A., Fornés, J., Fernández, M. C., Vázquez, A. y Ferrer, V. A. (1995). Burnout en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes. *Revista de educación*, 308, 241-266.
- Maslach, C. (2003). *Burnout: The Cost of Caring*. Los Altos: ISHK.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y Pines, A. (1977). The burn-Out Syndrome in Day Care Setting. *Child Care Quarterly*, 6(2), 100-113. <https://doi.org/10.1007/bf01554696>
- 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.
- Otero-López, J. M. y Castro, C. (2009). Job dissatisfaction and burnout in secondary school teachers: student's disruptive behaviour and conflict management examined. *European Journal of Education and Psychology*, 2(2), 99-111.

- Otero-López, J. M., Santiago, M. J. y Castro, C. (2008). An integrating approach to the study of burnout in University Professors. *Psicothema*, 20(4), 766-772.
- Pérez, J. (2010). ¿Es seguro el trabajo docente? *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 71, 18-23.
- Prieto Ursúa, M. y Bermejo Toro, L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 22(1), 45-74.
- Russell, D. W., Altmajer, E. y van Velzen, D. (1987). Job-Related Stress, Social Support, and Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269-274
- Salakari, M., Pylkkänen, L., Sillanmäki, L., Nurminen, R., Rautava, P., Koskenvuo, M. y Suominen, S. (2017). Social support and breast cancer: A comparative study of breast cancer survivors, women with mental depression, women with hypertension and healthy female controls. *The Breast*, 35, 85-90. <https://doi.org/10.1016/j.breast.2017.06.017>
- Seisdedos, N. (1997). *Manual MBI, Inventario Burnout de Maslach*. Madrid: TEA.
- ter Braak, C. J. F. (1986). Canonical correspondence analysis: a new eigenvector technique for multivariate direct gradient analysis. *Ecology*, 67, 1167-1179. <https://doi.org/10.2307/1938672>
- Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 115-131.
- Thoits, P. A. (1982). Conceptual, Methodological, and Theoretical Problems in Studying Social Support as a Buffer Against Life Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 23, 145-159. <https://doi.org/10.2307/2136511>
- Vega, O. y González, D. (2009). Apoyo social: Elemento clave en el afrontamiento de la enfermedad crónica. *Enfermería Global*, 16, 1-11. <https://doi.org/10.4321/s1695-61412009000200021>