

FACTORES DE RIESGO Y PROTECTORES DEL BURNOUT EN DOCENTES QUE ATIENDEN A ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (NEAE) EN EL AULA ORDINARIA

(Risk and protector factors of burnout in teachers of students with specific needs of educational support (snes) attending regular classrooms)

Flores, Noelia

Universidad de Salamanca

Flórez-Cajamarca, Ana M^a

Universidad de Salamanca

Jenaro, Cristina

Universidad de Salamanca

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 16/02/2021

Fecha aceptación: 08/11/2021

Resumen

La profesión docente es una de las más vulnerables a experimentar riesgos psicosociales. El síndrome de burnout puede repercutir en la atención y respuesta educativa que se ofrece al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). El objetivo de este trabajo consistió en conocer los principales factores de riesgo y protectores del burnout en docentes que atienden a alumnos con NEAE en el aula ordinaria. Para ello mediante un diseño transversal ex post facto se evaluó a 64 docentes pertenecientes a colegios ordinarios que impartían docencia en las etapas de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato y que atendían a alumnos con NEAE en el aula. Los resultados revelaron la presencia de burnout y su asociación significativa con variables contextuales y factores relacionados con la atención a las NEAE. Por su parte, la resiliencia y el engagement o ilusión por el trabajo actuaron como protectores frente al síndrome y se relacionaron con una mejor atención y bienestar laboral en el docente. Se discuten los resultados, y se ofrecen pautas para el fomento de la salud y la mejora de inclusión educativa de estos alumnos en el aula ordinaria.

Palabras Clave: *Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), Burnout Docente, Engagement, Factores de riesgo, Inclusión Educativa, Resiliencia*

Como citar este artículo:

Florez, N., Flórez-Cajamarca, y Jenaro, C. (2021). Factores de riesgo y protectores del Burnout en docentes que atienden a alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 105-120.



Abstract

The teaching profession is one of the most vulnerable to experiencing psychosocial risks. Burnout syndrome can affect the attention and educational response offered with students with specific needs of educational support (SNES). The objective of this work was to identify the main risk and protective factors of burnout in teachers who attend students with SNES in the regular classroom. By means of a cross-sectional and ex post facto design, 64 teachers from regular schools who taught in Preschool, Primary, Secondary and High school levels and who had students with SNES in the classroom were assessed. The results revealed the presence of burnout and its significant association with contextual variables and factors related to meeting the needs of SNES. On the other hand, resilience and work engagement or job enjoyment acted as protectors against the syndrome and were related to better care and job well-being. The results are discussed, and guidelines are offered to promote health and improve the educational inclusion of these students in the ordinary classroom.

Keywords: *Students with specific needs of educational support (SNES), Teaching burnout, Engagement, Risk factors, Educational Inclusion, Resilience.*

1. Introducción

El *burnout* o síndrome de quemarse por el trabajo se define como una respuesta de estrés de tipo crónico caracterizada por agotamiento emocional, despersonalización o cinismo, y falta de realización personal (Maslach, 1982). Se trata, fundamentalmente, de un síndrome que se produce en el contexto laboral y que alude a un tipo de relación particular entre el trabajador y su trabajo o los destinatarios de éste (Díaz, López y Varela, 2012). El agotamiento emocional tiene que ver con la sensación de cansancio, pérdida de energía o fatiga que experimenta la persona y que le hace sentir desgastada y carente de recursos. La despersonalización o cinismo, se manifiesta en actitudes negativas, frías o distantes que adopta el trabajador hacia el trabajo o hacia los destinatarios de éste (p.e. alumnos, pacientes, etc.). La falta de realización personal, se expresa mediante la evaluación negativa hacia sí mismo y su rol como profesional, pudiendo tener repercusiones negativas en la autoestima, motivación y competencia, y poniendo en peligro el trabajo, la salud e incluso la vida personal (Díaz et al., 2012; Esteras, Chorot y Sandín, 2019; Fernández, 2002).

La presente investigación se centra en la profesión docente. Ésta destaca por su elevada vulnerabilidad al burnout, considerándose una de las de mayor riesgo e incluso superando a otras de riesgo elevado como la minería, la medicina o la policía (Diehl y Carlotto, 2014; Solera, Gómez-Calcerrada y Palacios-Ceña, 2017). El que la docencia sea considerada una profesión con un marcado aspecto vocacional, además de la dedicación personal y emocional inherentes a la función educativa, parecen constituir las principales razones que justifican este hecho (Esteras, Chorot y Sandín, 2014).

Numerosos factores parecen desencadenar el burnout en esta profesión. Entre los más analizados destacan los bajos salarios, los horarios, la elevada ratio profesor-alumno, la sobrecarga de tareas, el estrés de rol, los continuos cambios legislativos y reformas en las leyes educativas, las evaluaciones nacionales e internacionales del aprendizaje, el desprestigio social, las descalificaciones de los padres, la falta de motivación de los estudiantes, los problemas de conducta y disciplina de los alumnos, las dificultades de aprendizaje, la falta de apoyo social o la falta de recursos para atender a los alumnos con necesidades de apoyo en el aula (Aris-Redó, 2009; Brunsting, Sreckovic y Lane, 2014; Díaz et al., 2012; García-Arroyo, Segovia y Peiró, 2019; Kaufhold, Alvarez y Arnold, 2006; Moriana y Herruzo, 2004; Pas, Bradshaw,

Hershfeldt y Leaf, 2010; Zorrilla-Hidalgo, 2017). Así mismo, variables sociodemográficas (p.e. género, edad, estado civil) y contextuales (p.e. años de experiencia docente, etapa educativa en la que se imparte la docencia, tipo de centro) también han sido estudiadas en relación con el burnout. Sin embargo, los resultados obtenidos respecto a estas variables son contradictorios y varían de unos estudios a otros. Así, por ejemplo, en relación con las variables sociodemográficas, algunos estudios no encuentran relación entre éstas y el burnout (Díaz et al., 2012; Esteras et al., 2014; Zorrilla-Hidalgo, 2017) mientras que otros trabajos y estudios de meta-análisis aportan resultados contrarios en este sentido (Fernández, 2002; García-Arroyo et al., 2019; León-Rubio, León-Pérez y Cantero, 2013). En lo que respecta a las variables contextuales, parece existir más consenso sobre la relación de éstas con el síndrome. En un reciente estudio realizado por Ruíz-Calzado y Llorent (2018) encontraron que los profesores con menos de cinco años de ejercicio profesional eran quienes experimentaban mayores niveles de burnout frente a quienes llevaban más años en la profesión docente, además, aquellos docentes con contrato indefinido y quienes llevaban más tiempo en el mismo centro escolar eran, a su vez, quienes presentaban mayor agotamiento emocional. Estos resultados han sido corroborados en otros trabajos, demostrando el peso de las variables contextuales y laborales para el desarrollo del síndrome en esta profesión (Diehl y Carlotto, 2014; Moriana y Herruzo, 2004; Shyman, 2010; Solera et al., 2017; Sun, Wang, Wang, Du y Zhang, 2019).

En el caso de los profesores que atienden a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), numerosos trabajos han revelado que el tipo de discapacidad, el grado de afectación o severidad de ésta o los graves problemas conductuales que puedan presentar los alumnos pero, sobre todo, el que los docentes perciban que no disponen de los recursos necesarios (p.e. formación específica, apoyos, materiales adaptados, etc.) para dar una respuesta educativa adecuada ante tales situaciones, podrían constituir un factor de riesgo para el desarrollo del síndrome (Brunsting et al., 2014; Fore, Martin y Bender, 2002; Hamama et al., 2013; Jennett et al., 2003). Por otro lado, también se ha encontrado que el burnout de estos docentes puede repercutir negativamente en los alumnos incrementando, a su vez, los problemas de disciplina, así como otros comportamientos desafiantes y disruptivos en el aula (Benita et al., 2019). Tales circunstancias pueden suponer un riesgo que obstaculice la adecuada inclusión de estos alumnos en el aula ordinaria. Pese a ello, la mayor parte de las investigaciones que han abordado estas cuestiones se han focalizado en los docentes que desempeñan su labor educativa en los centros de educación específica o en aquellos maestros especialistas en educación especial y/o pedagogía terapéutica, o audición y lenguaje que trabajan en los centros ordinarios y cuyas funciones de apoyo al alumnado con NEAE suele realizarse en otros contextos diferentes al aula ordinaria (Eichinger, 2000; Ruíz-Calzado y Llorent, 2018; Shyman, 2010; Soini et al., 2019; Stasio, Fiorilli, Benevene, Uusitalo-Malmivaara y Chiacchio, 2017). Por tanto, hasta donde conocemos, apenas contamos con estudios que hayan analizado las repercusiones que tiene para el profesorado de centros ordinarios la atención al alumnado NEAE. Una excepción es la reciente investigación realizada por Mónico, Pérez-Sotomayor, Areces, Rodríguez y García (2017) en la que tras evaluar a 33 profesores de diferentes niveles educativos encontraron que los años de experiencia docente y unas adecuadas estrategias de afrontamiento les protegían frente al burnout. Resulta necesario, por tanto, seguir profundizando en el conocimiento de los factores asociados al burnout en estos docentes. Este será uno de los objetivos del presente trabajo.

Todo lo anterior, pone de manifiesto que nos hallamos ante un fenómeno complejo y multidimensional con importantes repercusiones para la salud del individuo y de la organización donde desempeña su labor educativa, esto es, la escuela. Así, dentro de las consecuencias individuales del burnout, cabe aludir a problemas en la salud física, psicológica y social del docente que pueden ocasionarle trastornos de diversa índole como por ejemplo, alteraciones somáticas, trastornos musculoesqueléticos, alteraciones cardiovasculares, diabetes tipo 2, dificultades para relajarse, problemas de sueño, mala alimentación, trastornos de ansiedad, depresión, irritabilidad, disminución de las actividades de ocio o problemas familiares, entre otros (Diehl y Carlotto, 2014; Esteras et al., 2019; Robaina, Flores, Jenaro, Cruz y Avram, 2010; Salvagioni et al., 2017). En cuanto a las consecuencias a nivel organizacional, se ha demostrado que el síndrome afecta a la eficacia de los profesionales generándoles una baja motivación, pérdida de entusiasmo, mayor absentismo, menor rendimiento, alta frustración, falta de empatía hacia los estudiantes, conflictos interpersonales y baja satisfacción laboral (Benita, Butler y Shibaz, 2019; Rodríguez-Mantilla y Fernández-Díaz, 2017).

Por tanto, se hace necesario emprender acciones destinadas a prevenir o amortiguar los efectos del burnout. Al respecto, diferentes investigaciones han analizado el papel que ejercen determinados recursos laborales y personales a la hora de mitigar o reducir el burnout que experimentan los docentes. Dentro del primer grupo, cabría aludir a factores como el apoyo social (de compañeros o equipo directivo) (Rodríguez-Mantilla y Fernández-Díaz, 2017), el liderazgo participativo, el clima laboral (Fiorilli, Albanese, Gabola y Pepe, 2015; Muñoz-Quesada y Lucero-Mondaca, 2013; Shyman, 2010; Soini et al., 2019), la formación del docente, disponer de materiales y recursos adecuados en el centro (Kaufhold et al., 2006), la autonomía (Skaalvik y Skaalvik, 2014), participar en la toma de decisiones y actividades del centro, o tener oportunidades de promoción (Solera et al., 2017), entre otros. Se ha demostrado que potenciar estos recursos no sólo mejoran la satisfacción del docente, sino que reducen el estrés y malestar experimentado. Los recursos personales, también han demostrado tener un efecto protector frente al burnout. Dentro de los más investigados destacan los factores disposicionales y rasgos de la personalidad, así como el tipo de estrategias de afrontamiento utilizadas por el docente. Diferentes trabajos han encontrado que la personalidad resistente, la extraversión, la estabilidad emocional, el afecto positivo, el optimismo, la inteligencia emocional, la autoeficacia, la resiliencia o las estrategias de afrontamiento activas, tienen un efecto protector frente al síndrome (Castillo-Gualda, Herrero, Rodríguez-Carvajal, Brackett y Fernández-Berrocal, 2019; Hamama, Ronen, Shachar y Rosenbaum, 2013; Jennett, Harris y Mesibov, 2003; Kim, Jörg y Klassen, 2019; Moreno-Jiménez, Arcenillas, Morante y Garrosa, 2005; Pas et al., 2010; Shyman, 2010).

Además, es sabido que aquellos entornos laborales que promueven los recursos estimulan también la motivación del docente e incrementan su implicación y esfuerzo hacia el trabajo llevándole a experimentar lo que se conoce como “work engagement o ilusión por el trabajo”. Este constructo, que procede de la psicología positiva, se define como un “estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción” (Schaufeli y Bakker, 2004, p.4). El vigor se caracteriza por altos niveles de energía, persistencia y por el deseo de esforzarse en el trabajo que se está realizando incluso cuando surgen dificultades. La dedicación se relaciona con una alta implicación laboral y se manifiesta por otorgar altos niveles de significado al trabajo y por mostrar entusiasmo, inspiración, orgullo y responder a los retos relacionados con el trabajo que uno realiza. Y la absorción tiene

que ver con las dificultades para desconectar de lo que se está haciendo debido a las fuertes dosis de disfrute y concentración experimentadas. El estudio del engagement surge en la literatura científica vinculado a la investigación sobre el burnout. De hecho, algunos autores lo han considerado como un constructo opuesto al burnout (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001), mientras que para otros se trata de un constructo relativamente independiente pero que guarda cierta relación con el síndrome (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000). En el presente trabajo lo estudiaremos desde esta última perspectiva.

En relación con la profesión docente, se ha demostrado que los profesores con mayor engagement presentan mayores emociones positivas y mayor satisfacción con el trabajo, mientras que los maestros con mayor fatiga, agotamiento y desesperanza presentan, a su vez, menos motivación e ilusión por el trabajo, lo que afecta negativamente a su rendimiento y satisfacción laboral (Burić y Macuka, 2018). Además, los profesores con engagement estimulan el aprendizaje de sus alumnos y son menos propensos a experimentar burnout y otros problemas de salud (Hakanen et al. 2006). Así mismo, se ha demostrado que estos docentes están más motivados, muestran mayor energía y eficacia para completar las tareas y son capaces de hacer frente a las demandas que surgen en el día a día de la vida escolar (Klassen et al., 2012). Por tanto, el fomento del engagement se percibe como un elemento importante de cara a promover entornos laborales saludables. Hasta donde conocemos, no existen trabajos previos realizados en nuestro país que analicen la influencia positiva del engagement en la atención al alumnado con NEAE, siendo esta una de las principales aportaciones de este trabajo.

Por tanto, teniendo en cuenta lo anterior, en este trabajo nos planteamos como objetivos: 1) Conocer la prevalencia del síndrome de burnout y los principales factores de riesgo asociados a éste en los docentes que atienden a alumnado con NEAE en contextos inclusivos; 2) Analizar semejanzas y diferencias en el burnout experimentado por los docentes en función de variables sociodemográficas y contextuales; 3) Conocer si recursos personales como la resiliencia y la ilusión por el trabajo o engagement actuarán como factores protectores frente al estrés y burnout experimentado por la atención a alumnos con NEAE y se relacionarán, a su vez, con una mayor satisfacción laboral en los docentes.

2. Método

2.1 Participantes

Los participantes de este estudio fueron una muestra de conveniencia formada por 56 docentes, 47 (83.9%) mujeres y 9 (16.1%) hombres cuyas edades oscilaron entre 22 y 66 años ($M=45.5$; $DT=9.72$) y que, en su mayoría, estaban casados o conviviendo en pareja (69.5%), frente a quienes estaban solteros/as (23.2%), o separados y/o divorciados (7.1%).

Todos los participantes trabajaban en Centros Ordinarios y atendían a alumnos con NEAE en el aula. Respecto a la titularidad del centro de trabajo, 43 (76.8%) procedían de Centros Públicos frente a 13 (23.2%) que trabajaban en Centros Concertados. La mayoría de los centros docentes pertenecían al núcleo urbano (76.8%) frente a los que estaban ubicados en el ámbito rural (23.2%). Las Comunidades Autónomas de procedencia fueron Castilla y León (39.3%), Canarias (26.8%), Cantabria (12.5%) y otras como Andalucía, Extremadura o Madrid (21.4%). En relación con la categoría laboral, 38 (67.9%) eran funcionarios, 12 (21.4%) eran profesores con contrato indefinido, 3 (5.4%) sustitutos y los 3 restantes (5.4%) interinos. Respecto al puesto o etapa educativa en la que trabajan, 15 (26.8%) eran

docentes de Educación Infantil, 20 (35.7%) de Educación Primaria, 14 (25%) de E.S.O. y Bachillerato y los 7 restantes (12.6%) ocupaban otros cargos docentes (p.e. director/a de centro, jefe de estudios u orientador/a). Además, del total de los participantes, 35 (62.5%) indicaron ser tutores de curso frente a 21 (37.5%) que no eran tutores.

La mayoría de los docentes (76.8%) manifestaron llevar más de 11 años en la profesión frente a quienes llevaban menos de 5 años (10.8%). Además, 14 (25%) indicaron llevar menos de un año en el centro actual, 10 (17.8%) menos de cinco años, 9 (16%) entre seis y once años, y 23 (41.1%) indicaron llevar más de 11 años en el centro actual.

En cuanto al tipo mayoritario de NEAE que presentaban los alumnos y que eran objeto de mayor atención en el aula, destacaron las NEE relacionadas con la discapacidad intelectual (57.1%) el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TADH; 57.1%), el trastorno del espectro del autismo (TEA; 53.6%), el retraso madurativo (46.4%) y las dificultades de aprendizaje relacionadas con los trastornos de la comunicación y del lenguaje significativos (39.3%), entre otras.

2.2 Procedimiento

La selección de los participantes se hizo mediante muestreo no probabilístico a través del procedimiento de bola de nieve utilizando una muestra de conveniencia. El contacto con los docentes se realizó de manera on-line mediante envío de invitación por correo electrónico y a través de los contactos de red social Facebook de uno de los autores de este trabajo. En los mensajes enviados se explicaba los objetivos del estudio y se les invitaba a participar completando un cuestionario al que se accedía a través de Google.docs. Previo a acceder y completar el cuestionario, los docentes tenían que ofrecer su consentimiento, en el que se les garantizaba el tratamiento anónimo y confidencial de cada una de las respuestas emitidas. Los datos se recogieron durante los meses de enero y febrero de 2020. La muestra final del estudio quedó conformada por 56 profesores que cumplieron los criterios de estar en activo en el momento del estudio, trabajar en un centro ordinario y ofrecer atención en el aula a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Todos los docentes participaron de forma voluntaria.

2.3 Instrumentos

Cuestionario de Información General. Elaborado *ad hoc* y destinado a recoger la información sociodemográfica (p.e. sexo, edad, estado civil) y contextual (p.e. tipo de centro, ubicación, situación laboral, tiempo en la profesión, tiempo de permanencia en el centro actual, puesto docente ocupado). El cuestionario incluía también preguntas respecto al tipo de NEAE que los docentes atendían en el aula, y recursos formativos y de apoyo para esta atención.

Valoración de demandas o fuentes de estrés en el contexto docente. Para este trabajo, derivado de la revisión de la literatura sobre el estrés docente, elaboramos 26 ítems referidos a diferentes aspectos del trabajo (p.e. jornada laboral, sobrecarga de tareas, exceso de responsabilidad tratamiento diario con alumnos con problemas, las dificultades específicas de aprendizaje de los alumnos, los problemas de disciplina de estos, el exceso de burocracia, problemas con compañeros de trabajo, problemas con la dirección del centro, etc.) y destinados a valorar en qué medida dichos factores constituían un estresor o demanda laboral para los docentes. Los ítems se respondían en una escala tipo Likert de 10 puntos, cuyas puntuaciones oscilaban desde 1 (mínimo grado de estrés) a 10 (máximo grado de estrés). La consistencia interna se comprobó con el coeficiente alfa de Cronbach y se obtuvo una puntuación de $\alpha=.90$.

Recursos Personales. Para la evaluación de la resiliencia como recurso personal se empleó la versión de 10 ítems de la *Escala de Resiliencia CD-RISC*

(Connor y Davidson, 2003, adaptada al español por Notario-Pacheco et al., 2011). Dichos ítems se responden en una escala sumativa tipo Likert (0 en absoluto o nada, 1 rara vez, 2 a veces, 3 a menudo, 4 siempre). El rango de la escala va de 0 a 40 y no tiene establecido un punto de corte. Puntuaciones elevadas son indicativas de mayor resiliencia. La fiabilidad o consistencia interna fue comprobada con el coeficiente alfa de Cronbach. Para este estudio se obtuvo un $\alpha=.80$, lo que avaló su utilización.

Síndrome de Burnout. En la evaluación del burnout docente se empleó el *Cuestionario de Burnout Maslach-General Survey MBI-GS* (Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996). Este instrumento consta de 16 ítems que se responden en una escala tipo Likert de 7 puntos, desde 0 “nunca” a 6 “todos los días”, que indican la frecuencia con que cada uno de los ítems se experimentan. Los ítems se agrupan en tres subescalas: agotamiento, cinismo y eficacia profesional. Puntuaciones elevadas en las dos primeras y bajas en eficacia profesional son indicativas de burnout. Es un instrumento que cuenta con buenas propiedades psicométricas. Existe acuerdo en considerar al agotamiento y cinismo como las dimensiones centrales del síndrome (León-Rubio et al., 2013; Schaufeli y Bakker, 2004). Serán éstas las que consideremos para el presente trabajo. La consistencia interna se comprobó con el coeficiente alfa de Cronbach y se obtuvo un $\alpha=.88$ para la subescala de agotamiento; $\alpha=.77$ en la subescala de cinismo y $\alpha=.81$.

Engagement o “ilusión por el trabajo”. En este caso se empleó el *Cuestionario Abreviado de Engagement Laboral* (Utrecht Work Engagement Scale UWES-9, Schaufeli y Bakker, 2003). Consta de 9 ítems que evalúan las tres dimensiones del constructo: vigor, dedicación y absorción, con tres ítems para cada dimensión. Dichos ítems se responden en una escala tipo Likert que va de 0 (nunca, ninguna vez) a 6 (siempre, todos los días). Para este trabajo se emplearon las dimensiones de vigor y dedicación por ser las centrales de este constructo (Schaufeli y Bakker, 2004). El coeficiente de fiabilidad obtenido en la subescala vigor fue de $\alpha=.78$ y $\alpha=.88$ en la subescala de dedicación. Datos que confirmaron sus adecuadas propiedades psicométricas.

Satisfacción Laboral. Como medida de satisfacción laboral se utilizó la versión adaptada (Flores, 2008) del Cuestionario de Satisfacción Laboral del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (Cantera, 1988). Dicho instrumento se compone de cinco ítems que aluden a diferentes aspectos de la satisfacción en entornos laborales (p.e. grado de satisfacción experimentado con el trabajo, con el tipo de tareas, con la remuneración, etc.). Los ítems se responden en una escala tipo Likert de 4 puntos que van de 0 (nada) a 4 (muchoa satisfacción). La puntuación total se obtiene hallando la puntuación media de los cinco ítems. Puntuaciones elevadas denotan una mayor satisfacción. Para este estudio se obtuvo una fiabilidad de $\alpha=.86$.

2.4 Análisis de datos

Para analizar las características sociodemográficas y variables objeto de interés de la muestra se utilizaron los estadísticos descriptivos habituales de tendencia central (mínimo, máximo, media, desviación típica), además de las frecuencias y porcentajes. Así mismo, para comprobar el grado de relación entre las variables cuantitativas continuas, se empleó el coeficiente de correlación de Pearson. También se utilizó el índice Alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna o fiabilidad de las escalas. Para analizar el grado de asociación o independencia entre las variables cuantitativas y categóricas, y tras comprobar el supuesto de normalidad con la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se utilizaron pruebas paramétricas (T de Student y Análisis de varianza) y sus correspondientes no paramétricas (U de Mann Whitney y Kruskal-Wallis). Todos los análisis fueron realizados con el programa SPSS versión 21 para

Windows del IBM SPSS Statistics (SPSS Inc., Chicago, IL). El nivel de significación establecido fue $\alpha=.05$.

2.5 Resultados

En primer lugar, con objeto de conocer la prevalencia del burnout, se recodificaron las puntuaciones obtenidas por los docentes en cada una de las dimensiones del burnout según los baremos establecidos por los autores del instrumento. En la Tabla 1 se presentan los porcentajes obtenidos por los profesores en cada una de las dimensiones del síndrome. Cabe destacar como un 26.8% de los docentes presentan elevado agotamiento, un 19.6% elevado cinismo y más de un 30% presentan baja eficacia profesional. Así mismo, el análisis de quienes presentaron simultáneamente elevado agotamiento y cinismo (dimensiones centrales del síndrome) reveló que fueron 7 los docentes que cumplieron con dicho criterio. Por tanto, la prevalencia del síndrome en la muestra de participantes fue de un 12.5%. En la Tabla 2, se ofrecen los estadísticos descriptivos y las correlaciones entre los factores de riesgo o estresores percibidos por los docentes y las dimensiones centrales del burnout. Los resultados denotan la presencia de relaciones significativas y moderadas entre la mayoría de los estresores que se relacionan con la atención al alumnado con NEAE (p.e. trato diario con alumnos con problemas, dificultades específicas de aprendizaje de los alumnos, número de alumnos con NEAE atendidos en el aula, ratio de alumnos por aula) y el burnout. Además, otros estresores relacionados con características del trabajo docente (p.e. exceso de tareas a realizar, el tipo de tareas, los problemas de disciplina del alumnado, la baja motivación de éstos, pérdida de autoridad y escaso reconocimiento social, las interrupciones durante las clases), factores objetivos (p.e. salario, condiciones ambientales del centro) y estresores personales (p.e. nivel de autoexigencia, dificultad para desconectar del trabajo) se asocian de forma positiva y significativa con agotamiento o cinismo de los docentes. Resulta también de interés que las relaciones interpersonales con los compañeros o la dirección del centro no se perciban como factores amenazantes ni se asocien con el burnout en estos docentes.

Tabla 1

Niveles del síndrome de burnout (%) en la muestra objeto de interés (N=56)

| | N | % |
|----------------------------------|----|------|
| Agotamiento (AG) | | |
| Bajo AG | 24 | 42.9 |
| Medio AG | 17 | 30.4 |
| Alto AG | 15 | 26.8 |
| Cinismo (CY) | | |
| Bajo CY | 17 | 30.4 |
| Medio CY | 28 | 50 |
| Alto CY | 11 | 19.6 |
| Eficacia profesional (EP) | | |
| Baja EP | 17 | 30.4 |
| Media EP | 18 | 32.1 |
| Alta EP | 21 | 37.5 |

Nota. Bajo AG: < 2.00; Medio AG: 2.01-3.19; Alto AG: >3.20. Bajo CY: < 1.00; Medio CY: 1.01-2.19; Alto CY: > 2.20. Baja EP: <4.00; Media EP: 4.01-4.99; Alta EP: >5.00

Tabla 2

Estadísticos descriptivos y correlaciones (Pearson) entre los factores de riesgo (estresores) y las dimensiones del burnout

| | Media (D.T.) | AG | CY |
|--|--------------|--------|--------|
| Jornada de mi centro | 5.05 (2.64) | .476** | .259 |
| Sobrecarga laboral | 7.64 (2.17) | .517** | .270* |
| Exceso responsabilidad | 7.79 (1.66) | .489** | .219 |
| Trato diario con alumnos con problemas | 7.66 (2.08) | .450** | .332* |
| Problemas de disciplina alumnado | 6.00 (2.70) | .415** | .357** |
| Dificultades específicas de aprendizaje de los alumnos | 6.73 (2.34) | .475** | .418** |
| Baja motivación de los alumnos | 5.55 (2.96) | .348** | .432** |
| Exceso de burocracia | 8.29 (1.92) | .145 | .086 |
| Relación compañeros de trabajo | 3.54 (2.74) | .214 | .212 |
| Relación dirección del centro educativo | 3.48 (2.66) | .244 | |
| Pérdida de autoridad y poco reconocimiento en el trabajo docente | 5.04 (2.66) | .503** | .489** |
| Tipo de tareas que implica este trabajo | 6.46 (2.34) | .553** | .466** |
| Número de alumnos con NEAE que atiendo en el aula | 7.23 (2.63) | .396** | .427** |
| Relación con familias de alumnos | 5.86 (2.31) | .318* | .200 |
| Dificultad para "desconectar" del trabajo | 6.45 (2.99) | .460** | .107 |
| Falta de recursos en mi centro educativo | 6.55 (2.50) | .260 | .344** |
| No tener formación adecuada para atender las NEAE de mis alumnos | 5.88 (2.51) | .213 | .256 |
| Continuas reformas y cambios de leyes educativas | 7.77 (2.43) | .142 | .223 |
| Uso de las TICs en la docencia | 4.39 (2.83) | .196 | .357** |
| Ratio de alumnos por aula | 8.43 (2.05) | .371** | .110 |
| Salario percibido | 4.82 (2.53) | .345** | .210 |
| Desplazamiento hasta el centro de trabajo | 2.61 (2.27) | .262 | .007 |
| Mi nivel de autoexigencia personal como docente | 7.80 (2.13) | .495** | .170 |
| El nivel de exigencia de mi centro hacia la labor docente | 4.96 (2.43) | .338* | .336* |
| Las condiciones ambientales de mi centro educativo | 4.09 (3.07) | .271* | .289* |
| Las interrupciones durante las clases | 5.27 (2.99) | .350** | .372** |

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

Respecto al segundo objetivo relacionado con analizar la existencia de semejanzas y diferencias en el burnout docente según variables sociodemográficas (sexo, estado civil) y contextuales (etapa en la que se imparte docencia, ser tutor/a de curso, tiempo en la profesión docente), y respecto a la variable sexo, una vez comprobado el supuesto de normalidad con la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se encontró que el agotamiento se distribuía simétricamente, tanto en el grupo de hombres ($D=.162$; $p > .05$) como en el de mujeres ($D=.107$; $p > .05$), mientras que la dimensión de cinismo, se distribuyó de forma asimétrica en el grupo de hombres ($D=.282$; $p < .05$) y en el de mujeres ($D=.127$; $p < .05$). Los resultados revelaron la ausencia de diferencias entre hombres y mujeres para las dimensiones de agotamiento ($t=.109$; $gl=54$ $p=.914$) y cinismo ($z=-.482$; $p=.630$). Respecto al estado civil, tras comprobar que el agotamiento y el cinismo se distribuyeron de manera asimétrica, los resultados de los contrastes no paramétricos con la prueba de Kruskal-Wallis revelaron también la ausencia de diferencias en agotamiento ($\chi^2=.040$; $gl=1$; $p=.841$) y cinismo ($\chi^2=.633$; $gl=1$; $p=.426$) según el estado civil de los docentes.

El análisis de posibles semejanzas y diferencias en el burnout en función de las variables contextuales, reveló respecto a la etapa educativa y, una vez comprobado el

supuesto de normalidad ($p > .05$), los resultados obtenidos tras el análisis de varianza revelaron la presencia de diferencias significativas. Así, por ejemplo, los profesores de Secundaria y Bachillerato experimentaron mayor agotamiento ($F=3.357$; $gl=3$; $p=.026$) y cinismo ($F=3.183$; $gl=3$; $p=.031$) frente a sus iguales que impartían docencia en otras etapas educativas (Infantil o Primaria), y frente a quienes desempeñaban otros puestos (p.e. jefe de estudios, orientador, equipo directivo). En segundo lugar, el análisis de posibles semejanzas y diferencias en las dimensiones del burnout en función de ser *tutor/a*, una vez determinado que las dimensiones del síndrome se distribuían de manera asimétrica en ambos grupos ($p < .05$) y tras la realización del contraste no paramétrico con la prueba *U* de Mann Withney, reveló la ausencia de diferencias significativas en la dimensión agotamiento ($z=-.619$; $p=.536$) y la presencia de diferencias estadísticamente significativas en la dimensión cinismo ($z=-2.125$; $p=.034$), siendo en este caso los docentes que no son tutores de curso quienes experimentaron un mayor cinismo. Finalmente, respecto al *tiempo de antigüedad* en la profesión docente, y una vez verificado el incumplimiento del supuesto de normalidad entre los diferentes grupos en las dos dimensiones centrales del síndrome ($p < .05$), el análisis de las posibles diferencias con la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis puso de manifiesto la ausencia de relación significativa tanto en la dimensión de agotamiento ($\chi^2=6.746$; $gl=5$; $p=.240$) como respecto al cinismo ($\chi^2=4.536$; $gl=5$; $p=.475$).

Seguidamente y con objeto de dar respuesta al último objetivo, consistente en conocer si los recursos personales como la resiliencia, y la ilusión por el trabajo o el engagement protegerán al docente frente al estrés y burnout y se asociarán a una mayor satisfacción laboral, en la Tabla 3 se presentan las correlaciones obtenidas entre dichas variables. Cabe observar cómo aquellos docentes con mayor vigor y dedicación perciben menos estrés relacionado con la atención al alumnado con NEAE y también menor agotamiento y cinismo. Por su parte, la resiliencia parece ayudar a los docentes a enfrentarse mejor a las demandas procedentes del número de alumnos con NEAE a atender diariamente en el aula. La existencia de correlaciones significativas inversas y moderadas entre la resiliencia y las dimensiones centrales del burnout parecen evidenciar el efecto protector de la resiliencia como recurso personal. Finalmente, cabe destacar la presencia de correlaciones inversas y moderadas entre las principales fuentes de estrés y el burnout con la satisfacción laboral de los docentes. Así mismo, tener engagement y ser resiliente parece tener un efecto positivo en la satisfacción laboral de los docentes.

Tabla 3

Correlaciones entre resiliencia, fuentes de estrés atención alumnos con NEAE, burnout y satisfacción laboral de los docentes

| Estresores relacionados con la atención a alumnos con NEAE y síndrome de burnout | Resiliencia | Vigor (VI) | Dedicación (DE) | Satisfacción Laboral |
|---|--------------------|-------------------|------------------------|-----------------------------|
| Trato diario con alumnos con problemas | -.156 | -.279* | -.334* | -.329* |
| Dificultades específicas de aprendizaje de los alumnos | -.175 | -.389** | -.409** | -.350** |
| Cantidad de ACNEAE a atender diariamente en el aula | -.276* | -.346** | -.377** | -.378** |
| No tener formación adecuada para atender las necesidades de los ACNEAE | -.087 | -.283* | -.275* | -.253 |
| Agotamiento (AG) | -.462** | -.427** | -.413** | -.685** |
| Cinismo (CY) | -.511** | -.578** | -.636** | -.569** |
| Satisfacción Laboral | .512** | .545** | .592** | - |

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

3. Discusión

Uno de los principales objetivos de este trabajo ha consistido en analizar los factores de riesgo y protectores asociados al síndrome de burnout que experimentan los docentes que atienden al alumnado con NEAE en aulas ordinarias. Son escasos los trabajos realizados en nuestro país sobre este colectivo de docentes (Mónico, Pérez-Sotomayor, Areces, Rodríguez y García, 2017), si bien, la mayor parte de los trabajos realizados sobre el tema se han centrado de manera particular en los profesores de centros específicos de educación especial o en maestros especialistas que ofrecen el apoyo a estos alumnos fuera del aula ordinaria (Brunsting et al., 2014; Morales, 2017; Muñoz-Quesada y Lucero-Mondaca, 2013; Platsidou y Agaliotis, 2008). Por tanto, ofrecer datos sobre este colectivo de docentes no sólo es relevante por sus implicaciones para la mejora de su salud y bienestar profesional sino también por las repercusiones que puede tener el burnout docente en los destinatarios de la acción educativa, esto es, los alumnos en general y los alumnos con NEAE en particular. De acuerdo con el artículo 24 de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), éstas tienen derecho a una educación inclusiva de calidad y en igualdad de condiciones al resto. Por tanto, garantizar este principio no sólo es un deber para todas las instituciones educativas, sino que debe constituir una prioridad para la escuela.

Los resultados de nuestro trabajo ponen de manifiesto la existencia de niveles elevados de agotamiento, cinismo y baja eficacia profesional en los docentes que ofrecen atención a alumnos con NEAE. Por su parte, la prevalencia del síndrome de burnout en el conjunto de docentes objeto de interés fue de un 12.5%, resultados que son similares a los de otros trabajos que han analizado la prevalencia del síndrome en la profesión docente (León-Rubio et al., 2013). Así mismo, encontramos que las fuentes de estrés percibidas con mayor intensidad se relacionaron con la ratio de alumnos por aula, el exceso de burocracia, el trato diario con alumnos con problemas, el exceso de responsabilidad, el nivel de autoexigencia, las continuas reformas y cambios de leyes educativas y el número de alumnos con NEAE a atender en el aula. Estresores que son similares a otros encontrados en estudios previos (Arís-Redó, 2009; Pas et al., 2010; Zorrilla-Hidalgo, 2017). Otro resultado relevante de este trabajo ha sido la constatación de una asociación significativa y positiva entre las dimensiones de agotamiento y cinismo del síndrome y los estresores relacionados con la atención a los alumnos con NEAE, sus dificultades de aprendizaje, los problemas de comportamiento, así como la sobrecarga de tareas que implica este trabajo y el número de alumnos con NEAE que es atendido en el aula ordinaria. Todo ello pone de manifiesto las dificultades percibidas por estos docentes y las repercusiones que ello tiene a nivel emocional y actitudinal. No obstante, este resultado deberá ser analizado con mayor profundidad y utilizando muestras más amplias de docentes que atiendan a alumnos con NEAE con objeto de conocer también qué repercusión puede tener el burnout de los docentes en los propios alumnos con NEAE y si ello puede suponer un obstáculo que ponga en riesgo su aprendizaje e inclusión educativa. La realización de trabajos con metodología cualitativa que exploren con mayor profundidad las concepciones del profesorado hacia la inclusión y los factores que potencian u obstaculizan la atención educativa que ofrecen en el aula, contribuirían también a aportar más luz sobre estas cuestiones.

Otro resultado interesante de este estudio ha sido el hallazgo respecto a la ausencia de relación entre el burnout docente y el sexo o el estado civil de éstos. Resultados que confirman la limitada relación de las variables sociodemográficas con el síndrome en la profesión docente (Esteras et al., 2019; Mónico et al., 2017; Zorrilla-Hidalgo, 2017). Sin embargo, nuestros hallazgos confirman que la etapa educativa y

ser tutor de curso, sí afecta al agotamiento y cinismo experimentado por los docentes. Concretamente, los docentes de Secundaria y Bachillerato son quienes experimentan mayor burnout. Estos resultados son similares a los encontrados en otros trabajos que han evaluado el síndrome en diferentes niveles educativos (Esteras et al., 2014; Robaina et al., 2010). Además, los docentes de nuestro estudio que no son tutores de curso experimentan mayor cinismo, esto es, presentan mayores actitudes frías y distantes respecto a los alumnos con NEAE. Una posible explicación ante este hallazgo pudiera ser que los tutores tengan mayor conocimiento respecto a la situación personal y necesidades de apoyo concretas de estos alumnos debido al contacto más frecuente que mantienen con las familias y que todo ello genera actitudes más favorables y ello constituya un factor protector frente al burnout. En este sentido, se ha demostrado que la mayor cercanía y contacto con las personas con discapacidad y su realidad favorecen las actitudes positivas hacia éstas (Angenscheidt y Navarrete, 2017) No obstante, sería interesante que futuros estudios indagasen en la relación entre las actitudes hacia los alumnos con NEAE y el burnout del docente en aras a aportar posibles explicaciones ante este hecho.

Finalmente, este trabajo también nos ha permitido conocer la importancia de recursos como la resiliencia y la motivación o engagement del docente hacia la tarea educativa y comprobar cómo contribuyen a protegerle del burnout y a experimentar menos estrés derivado de la atención a alumnos con NEAE. Por su parte, estos recursos favorecen el bienestar laboral. En el ámbito docente diferentes trabajos han llegado a resultados similares (Burić y Macuka, 2018; D' Amico, Geraci y Tarantino, 2020; Vicente de Vera y Gabari, 2019). Sin embargo, un hallazgo importante de este trabajo ha sido demostrar este hecho con este tipo de profesores, debido a la carencia de investigaciones sobre la resiliencia y el engagement en los docentes que atienden a alumnos con NEAE en el aula ordinaria. En situaciones de dificultades educativas, aquellos docentes más resilientes y entusiasmados con su labor logran gestionar y reponerse del agotamiento y experimentar una mayor satisfacción, mientras que aquellos docentes con menos resiliencia y engagement son más vulnerables al agotamiento y toma de distancia respecto a los alumnos, experimentando con ello un menor bienestar laboral. No obstante, el papel de estos factores protectores deberá seguir siendo estudiado empleando muestras más amplias y representativas de este colectivo.

No quisiéramos finalizar sin aludir a una serie de limitaciones que ha tenido este trabajo. Una de ellas tiene que ver con la muestra, obtenida mediante un muestreo no probabilístico y de conveniencia y cuyo tamaño no permite generalizar los resultados. Por otro lado, se trata de un estudio transversal que no permite establecer relaciones causales. Futuros estudios de tipo longitudinal con medidas en diferentes momentos temporales del curso podrían contribuir a conocer mejor las causas asociadas al síndrome y sus repercusiones en los docentes.

Pese a estas limitaciones, de los resultados obtenidos también se desprenden una serie de implicaciones prácticas. En este sentido, la puesta en marcha de acciones preventivas y de intervención sobre los factores de riesgo y la enseñanza de técnicas de control del estrés podrían ser de ayuda para el docente. Por otro lado, fomentar los recursos personales y ofrecer apoyo tanto material, como humano y formativo se consideran acciones importantes para mejorar el bienestar docente. En este sentido, ofrecer formación sobre el tipo de discapacidad que presentan los alumnos, la ayuda y asesoramiento a la hora de preparar adaptaciones curriculares y otros materiales adaptados para trabajar con este tipo de alumnado, así como la introducción de un segundo profesor en el aula que permita atender la diversidad de manera natural,

además de fomentar el trabajo colaborativo y la ayuda entre iguales, podrían ser acciones a acometer que incrementasen la motivación e implicación del docente, y le ayudasen en la mejora de salud y bienestar, algo que sin duda repercutiría en una mejor respuesta educativa en la atención a la diversidad.

4. Referencias

- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. doi:[10.22235/cp.v11i2.1500](https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500)
- Arís-Redó, N. (2009). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 829-848.
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A. y Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A Synthesis of Research from 1979 to 2013. *Education & Treatment of Children*, 37(4), 681-712. doi:[10.1353/etc.2014.0032](https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032)
- Burić, I. y Macuka, I. (2018). Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: A two wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 19(7), 1917-1933. doi:10.1007/s10902-017-9903-9
- Cantera, F. J. (1988). Satisfacción Laboral: Encuesta de Evaluación [Job Satisfaction: Evaluation Survey], 1-5. Disponible en : https://www.insst.es/documents/94886/327166/ntp_213.pdf/d67a1fbf-c681-48f9-bddc-f8199cc08d2c
- Castillo-Gualda, R., Herrero, M., Rodríguez-Carvajal, R., Brackett, M. A. y Fernández-Berrocal, P. (2019). The role of emotional regulation ability, personality, and burnout among Spanish teachers. *International Journal of Stress Management*, 26(2), 146-158. doi:[10.1037/str0000098](https://doi.org/10.1037/str0000098)
- Connor, K. M. y Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression & Anxiety*, 18(2), 76-82.
- D' Amico, A., Geraci, A. y Tarantino, C. (2020). The relationship between perceived emotional intelligence, work engagement, job satisfaction, and burnout in Italian school teachers: An exploratory study. *Psihologijske Teme*, 29(1), 63-84.
- Díaz, F., López, A. y Varela, M. T. (2012). Factores asociados al síndrome de burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. *Universitas Psychologica*, 11(1), 217-227.
- Diehl, L. y Carlotto, M. S. (2014). Knowledge of teachers about the burnout syndrome: Process, risk factors and consequences. *Psicología em Estudo*, 19(4), 742-752. doi:[10.1590/1413-73722455415](https://doi.org/10.1590/1413-73722455415)
- Esteras, J., Chorot, P. y Sandín, B. (2014). Predicción del burnout en los docentes: papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(2), 79-92.
- Esteras, J., Chorot, P. y Sandín, B. (2019). Sintomatología física y mental asociada al síndrome de burnout en los profesionales de la enseñanza. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24, 29-37. doi:[10.5944/rppc.23776](https://doi.org/10.5944/rppc.23776)
- Fernández, M. (2002). Desgaste psíquico (burnout) en profesores de educación primaria de Lima metropolitana. *Persona*, 5, 27-66.
- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P. y Pepe, A. (2015). Teachers' Emotional Competence and Social Support: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 127-138. doi:[10.1080/00313831.2015.1119722](https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119722)

- Flores, N. (2008). *Calidad de vida laboral en empleo protegido. Evaluación de la salud y de los riesgos psicosociales*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- García-Arroyo, J. A., Segovia, A. O. y Peiró, J. M. (2019). Meta-analytical review of teacher burnout across 36 societies: The role of national learning assessments and gender egalitarianism. *Psychology & Health, 34*(6), 733-753. doi:[10.1080/08870446.2019.1568013](https://doi.org/10.1080/08870446.2019.1568013)
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B. y Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*, 495-513.
- Hamama, L., Ronen, T., Shachar, K. y Rosenbaum, M. (2013). Links between stress, positive and negative affect, and life satisfaction among teachers in special education schools. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 14*(3), 731-751. doi:[10.1007/s10902-012-9352-4](https://doi.org/10.1007/s10902-012-9352-4)
- Jennett, H. K., Harris, S. L. y Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*(6), 583-593. doi:[10.1023/B:JADD.0000005996.19417.57](https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000005996.19417.57)
- Kaufhold, J. A., Alvarez, V. G., y Arnold, M. (2006). Lack of School Supplies, Materials and Resources as an Elementary Cause of Frustration and Burnout in South Texas Special Education Teachers. *Journal of Instructional Psychology, 33*(3), 159-161.
- Kim, L. E., Jörg, V. y Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review, 31*(1), 163-195. doi:[10.1007/s10648-018-9458-2](https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2)
- Klassen, R. M., Aldhafri, S., Mansfield, C. F., Purwanto, E., Siu, A. F. Y., Wong, M. W. y Woods-McConney, A. (2012). Teachers' engagement at work: An international validation study. *Journal of Experimental Education, 80*(4), 317-337. doi:[10.1080/00220973.2012.678409](https://doi.org/10.1080/00220973.2012.678409)
- 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.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs, Nueva York.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397-422. doi:[10.1146/annurev.psych.52.1.397](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397)
- Mónico, P., Pérez-Sotomayor, M., Areces, D., Rodríguez, C., y García, T. (2017). Afrontamiento de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y burnout en el profesorado. *Revista de Psicología y Educación, 12*(1), 35-54.
- Morales, R. (2017). *Factores asociados al síndrome de deterioro en maestros de educación especial*. (Psicología), Tesis de Maestría. Universidad Iberoamericana Santa Fe, México, D.F. Disponible en : <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014882/014882.pdf>
- Moreno-Jiménez, B., Arcenillas, M. V., Morante, M. E. y Garrosa, E. (2005). Burnout en profesores de primaria: personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 21*(1-2), 71-87.
- Moriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 4*(3), 597-621.
- Muñoz-Quesada, M. T. y Lucero-Mondaca, B. A. (2013). Calidad de vida profesional de trabajadoras de una escuela de estudiantes con discapacidades múltiples. *Salud de los Trabajadores, 21*(2), 151-162.
- Notario-Pacheco, B., Solera, M., Serrano, M. D., Bartolomé, R., García-Campayo, J. y Martínez-Vizcaino, V. (2011). Reability and validity of the Spanish version of the

- 10 item Connor-Davidson Resilience Scale (10 item CDRISC) in young adults. *Health Quality Life Outcomes*, 9, 63-68.
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. New York, NY: United Nations Department for Economic and Social Affairs.
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Hershfeldt, P. A. y Leaf, P. J. (2010). A multilevel exploration of the influence of teacher efficacy and burnout on response to student problem behavior and school-based service use. *School Psychology Quarterly*, 25(1), 13-27. doi:[10.1037/a0018576](https://doi.org/10.1037/a0018576)
- Platsidou, M. y Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61-76. doi:[10.1080/10349120701654613](https://doi.org/10.1080/10349120701654613)
- Robaina, F., Flores, N., Jenaro, C., Cruz, M. y Avram, E. (2010). Síndrome de burnout y hábitos alimenticios en profesores de enseñanza secundaria. *El Guiniguada*, 19, 11-26.
- Rodríguez-Mantilla, J. M. y Fernández-Díaz, M. J. (2017). The effect of interpersonal relationships on burnout syndrome in secondary education teachers. *Psicothema*, 29(3), 370-377.
- Ruíz-Calzado, I. y Llorent, V. J. (2018). El burnout en los profesionales de la educación que trabajan con personas con discapacidad en Córdoba (España). Influencia de variables laborales. *Educación XX1*, 21(2), 373-393. doi:[10.5944/educxx1.15459](https://doi.org/10.5944/educxx1.15459)
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M. y Grau, R. (2000). Desde el "burnout" al "engagement": ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 117-134.
- Schaufeli, W. B. y Bakker, A. B. (2003). *The Utrecht Work Engagement Scale (UWES). Test Manual*. Utrecht, The Netherlands: Department of Social & Organizational Psychology.
- Schaufeli, W. B. y Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315. doi:[10.1002/job.248](https://doi.org/10.1002/job.248)
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C. y Jackson, S. E. (1996). The MBI-General Survey. En C. Maslach, S. E. Jackson y M. P. Leiter (Eds.), *Maslach Burnout Inventory. Third Edition* (pp. 19-26). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Shyman, E. (2010). Identifying predictors of emotional exhaustion among special education paraeducators: A preliminary investigation. *Psychology in the Schools*, 47(8), 828-841. doi:[10.1002/pits.20507](https://doi.org/10.1002/pits.20507)
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. doi:[10.2466/14.02.PR0.114k14w0](https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0)
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Haverinen, K., Jindal-Snape, D. y Kontu, E. (2019). Special education teachers' experienced burnout and perceived fit with the professional community: A 5-year follow-up study. *British Educational Research Journal*, 45(3), 622-639. doi:[10.1002/berj.3516](https://doi.org/10.1002/berj.3516)
- Solera, E., Gómez-Calcerrada, S. y Palacios-Ceña, D. (2017). Evaluación psicológica del síndrome de burnout en profesores de educación primaria en la Comunidad de Madrid: comparación entre centros públicos y concertados. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-9. doi: [10.11144/Javeriana.upsy16-3.epsb](https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.epsb)
- Sun, J., Wang, X., Wang, Y., Du, X. y Zhang, C. (2019). The mediating effect of perceived social support on the relationship between mindfulness and burnout in

special education teachers. *Journal of Community Psychology*, 47(7), 1799-1809. doi:10.1002/jcop.22229

Vicente de Vera, M. I. y Gabari, M. I. (2019). La resiliencia como factor protector del estrés crónico en docentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 159-175. doi:10.30552/ejihpe.v9i3.332

Zorrilla-Hidalgo, A. M. (2017). *Estrés en la profesión docente: estudio de su relación con variables laborales y de contexto. (Tesis Doctoral Inédita)*. Universidad de Sevilla, Sevilla. Retrieved from <https://idus.us.es/handle/11441/65269>