

Afrontamiento de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y burnout en el profesorado

Coping strategies in specific educational support needs and teacher burnout

Pablo Mónico, Sofía Micaela Pérez-Sotomayor, Débora Areces, Celestino Rodríguez y Trinidad García

Universidad de Oviedo

Resumen

El nivel de burnout del profesorado podría relacionarse con las características personales de los docentes, pero también con las estrategias y recursos de los mismos a la hora de tratar al alumnado con NEAE. El objetivo de este trabajo fue analizar la relación entre las estrategias de afrontamiento del profesorado, ciertas variables sociodemográficas, y sus niveles de Burnout en una muestra de docentes asturianos. Participaron 33 profesores de diferentes niveles educativos, quienes cumplimentaron el cuestionario Wuppertal de estrategias, y el MBI de Burnout. Se realizaron correlaciones de Pearson y Análisis Multivariados de la Varianza (MANOVA). Los años de experiencia docente y unas adecuadas estrategias de afrontamiento en el docente actuaron como factores protectores frente al burnout. Estos resultados invitan a considerar la formación y la cultura organizacional de los centros educativos como factores importantes en el desarrollo de síntomas de burnout en el profesorado.

Palabras clave: burnout, estrategias, experiencia docente, necesidades educativas, Wuppertal

Abstract

The level of burnout of teachers may be connected with their personal characteristics, but also with the teaching strategies and resources they have while facing students with specific educational needs. This study analyzes the relationship between teacher coping strategies, some socio-demographic variables, and their levels of burnout in a sample of teachers from Asturias. In this study, 33 teachers of different educational levels completed the Wuppertal questionnaire of teaching strategies, and the Maslach Burnout Inventory. Pearson's correlations and Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) were used. Analysed showed the significance of teaching years of experience and teacher strategies as protector factors to burnout. These results invite to consider teacher training and school organizational culture as important factors in the development of symptoms of burnout.

Keywords: burnout, teaching methods, teaching experience, educational needs, Wuppertal

Desde el año 1990 en España, con la aparición de la LOGSE, se intenta dar respuesta a la diversidad del alumnado existente en los centros educativos, adecuando el plan de estudios a cada uno. Con la llegada de la LOE en 2006, la diversidad se entiende como un principio educativo y se utiliza el término Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) para englobar a todos aquellos estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades, incorporación tardía al sistema educativo, o aquellos con condiciones personales o de historia escolar perjudiciales. Todas estas condiciones hacen que este alumnado necesite una atención educativa diferente a la ordinaria, ya que por sí mismos no serán capaces de alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades y los objetivos establecidos con carácter general para cada nivel educativo.

La LOMCE (aprobada en 2013) también le da importancia a la equidad educativa, como forma de garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación. De este modo, la educación debe actuar como elemento compensador de las

desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se derivan de cualquier tipo de discapacidad.

Para poder encargarse de cumplir con todas estas ordenanzas y dar respuesta a las demandas de cada alumno, los profesores han de adaptar sus estrategias de trabajo. La actitud hacia la diversidad es una de las claves para lograr esta educación inclusiva, siendo, en este punto, una pieza fundamental el profesorado tal y como afirma el catedrático de Didáctica y organización escolar de la Universidad de Málaga (López, 2011).

Una estrategia muy importante para fomentar los procesos de inclusión en centros es desarrollar un contexto donde el profesorado se sienta apoyado y estimulado para seguir trabajando en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado (López, 2011).

Mientras que la mayoría de los estudios actuales ponen el énfasis en la falta de medios como una de las causas que afectan al profesorado de cara a la integración, estudios anteriores como los de García Pastor y Villar Angulo (1987), Dengra, Durán y Verdugo (1991), indican que en las actitudes negativas hacia la integración influyen una serie de factores. Entre todos ellos destacamos: la falta de tiempo, la falta de medios y recursos didácticos adecuados, la escasez de apoyo, falta de

coordinación entre el profesorado y el apoyo, escasos cambios en la estructura organizativa, escasez de modificaciones en las estrategias didácticas y falta de cambios en la dinámica institucional del centro.

Por otro lado, hay otra serie de retos a los que deben enfrentarse los profesores hoy en día, como son los problemas de indisciplina en el aula, la presión de padres y de la dirección del centro y, en algunos casos, acoso por parte de sus compañeros de trabajo, teniendo que hacer frente además a una desbordante cantidad de trabajo. Estas y otras variables aumentan el nivel de estrés del profesorado, lo cual puede dar lugar a un síndrome conocido como “*Burnout*”.

El término burnout se ha traducido al español de forma general como “quemado” o agotado emocionalmente, exhausto o desilusionado en el trabajo. La concepción actual, compartida por la mayoría de los investigadores, se basa en las aportaciones de Maslach (1978, 1981, 1982) y Maslach y Jackson (1986). Según sus teorías, el burnout es un síndrome compuesto por tres síntomas principales: a) el cansancio o agotamiento emocional; b) la despersonalización o actitud cínica hacia los demás; y c) la falta de realización personal, caracterizada por sentimientos de incompetencia y fracaso laboral.

Las manifestaciones sintomáticas

pueden ser variadas. Uno de las primeras y de carácter leve es la dificultad para levantarse por la mañana o el cansancio patológico. En un nivel moderado, se presenta distanciamiento, irritabilidad, cinismo, fatiga, culpa y autovaloración negativa. Las graves se expresan en el uso de fármacos, absentismo, abuso de alcohol, que puede llevar a otros cuadros como angustia o depresión, entre otros (Carazo, 2010).

En cuanto a las variables socio-demográficas relacionadas con el burnout en profesorado, Ayuso y Guillén (2008) encontraron como perfil de profesor más quemado aquellos que están casados, con una edad media de cuarenta años, con la plaza definitiva en el instituto o colegio, que llevan más de quince años de docencia y en el mismo centro, que además han sido tutores de algún grupo pero nunca han ejercido un cargo directivo. Según Klassen y Chiu (2010), serían las mujeres las más propensas a presentar estrés en el trabajo, debido a la carga laboral y también, en muchas ocasiones, familiar. En el estudio de Moreno, Garrosa y González (2000) los profesores mayores de 50 años presentarían menos nivel de burnout que aquellos que se encuentran en el intervalo de 45 a 50 años, más o menos la edad media defendida por Ayuso y Guillén (2008). En este caso, las mujeres presentarían menos burnout que los hombres. Los profesores sin hijos tendrían más ago-

tamiento emocional, al igual que aquellos que no tienen un contrato fijo en el colegio.

Entre las variables más relevantes en relación al burnout, destacan las estrategias empleadas por el profesorado, sobre todo en cuanto al control y gestión del comportamiento del alumnado en el aula. Cuando los profesores están continuamente intentando controlar el mal comportamiento del alumnado sin resultados positivos los niveles de estrés aumentan, lo cual puede afectar al nivel de burnout (Álvarez, 2007; Klassen y Chiu, 2010). Según Álvarez (2007), las puntuaciones del profesorado en las escalas de ira, estrés, desamparo, irritación y daño/ofensa eran significativamente menores en aquellos docentes entrenados para manejar a los estudiantes con problemas en comparación con aquellos profesores que no habían recibido entrenamiento alguno. Por tanto, el disponer de estrategias para controlar el mal comportamiento también influye en el burnout.

Según Klassen y Chiu (2010), el profesorado que cuenta con pocas estrategias mostraría también menores niveles de autoeficacia para realizar su labor, lo que contribuye a aumentar el estrés. Del mismo modo, aquellos que tienen mayores cantidades de estrés en la enseñanza tienen menor satisfacción por el trabajo. Por el contrario, aquellos profesores con niveles altos

de autoeficacia para manejar la clase y con buenas estrategias instruccionales obtienen mejores niveles de satisfacción.

Niveles elevados de estrés pueden tener consecuencias en el alumnado. Como señala Yoon (2002), cuando el profesorado se siente sobrepasado por su trabajo, puede que trate al alumnado de un modo más negativo, desarrollando un comportamiento más cínico en el sentido de mostrar una falta de interés por sus alumnos. Del mismo modo, estos profesores pueden estar demasiado agotados emocionalmente como para formar lazos cercanos con los niños y no constituirán un buen modelo en el que se basarán las futuras amistades de los niños. Este agotamiento emocional es, también, un factor que explica gran parte de los cambios en la motivación de los estudiantes. Aquellos profesores con niveles bajos de cansancio emocional facilitan los sentimientos de autonomía de los alumnos y son más favorables para su desarrollo (Shen et al., 2015). Los niveles de despersonalización de los profesores también influyen en la autonomía de los alumnos, dañando el desarrollo de la motivación intrínseca de los alumnos.

Además, son numerosos los estudios que encuentran una relación positiva entre los años de experiencia docente y las variables del burnout, especialmente el cansancio emocio-

nal (Klassen y Chiu, 2010). Por otro lado, los resultados de los estudios de Moreno, Garrosa y González (2000) y de Ponce (2002) no incluyen los años de experiencia como variable relevante en el nivel de burnout. En esta línea, Yao et al. (2015) analizaron la relación entre el clima escolar y el cansancio emocional de los profesores. Por ejemplo, descubrieron que en China los directores deberían hacer un esfuerzo para mejorar la calidad del clima escolar, por lo que los profesores sentirían como un deber el entregarse a su trabajo. También encontraron que es muy importante ayudar a los profesores a entender mejor cómo se desencadenan sus sentimientos y qué estrategias emocionales deben adoptar cuando éstos se muestran. En esta misma línea se encuentran los resultados de Hakanen, Bakker y Schaufeli (2006), quienes apuntan también que los esfuerzos para reducir la carga de trabajo y la prevención del burnout deberían ser importantes en las escuelas y otras organizaciones. Habría que incrementar los recursos que generan compromiso con el trabajo y la carrera, además de aquellos que reducen los niveles de burnout.

Rabasa, Figueiredo-Ferraz y Gil-Monte (2016) y Llorca-Pellicer (2016) incluyen el papel de la culpa en el estudio del síndrome de burnout, concluyendo que esta variable debería ser evaluada para discriminar entre las

personas afectadas por el síndrome y reconocer la influencia de éste en la inclinación al absentismo en maestros. También tienen en cuenta determinadas condiciones del trabajo como posibles predictoras del síndrome. Influye en el síndrome la inteligencia emocional de los profesores (cuanta más inteligencia emocional, menos predisposición a burnout), la personalidad de éstos y el nivel de satisfacción con su vida. Cuanta más satisfacción, menos predisposición a sufrir burnout (Colomeischi, 2015).

Fiorilli et al. (2015) realizaron otro estudio con profesores italianos y suizos. Uno de los resultados que obtuvieron, al contrario que Ayuso y Guillén (2008), fue que la edad no influye en el nivel de burnout. En comparación, los autores identificaron ciertos factores de riesgo relacionados con el centro como organización. El profesorado señalaba como factores estresantes la obligación de tratar a alumnos con importantes necesidades en el aula ordinaria y el enseñar a clases más numerosas, lo que podría explicar también que expresasen una mayor necesidad de soporte social. En consecuencia, cuando el soporte no se considera satisfactorio, puede haber más riesgo de burnout. Las características personales serían insuficientes sin un soporte adecuado, siendo importante la percepción de recursos disponibles, materiales y personales.

La revisión de la bibliografía anteriormente descrita muestra que hay ciertas variables sociodemográficas que pueden relacionarse con el burnout, si bien los resultados varían en los diferentes estudios. Por otra parte, no hay demasiados estudios hasta la fecha que examinen cómo influye la inclusión de niños con NEAE en las clases ordinarias, y las estrategias del profesorado, en los niveles de burnout (Fiorilli et al., 2015).

El propósito de este estudio es conocer cómo influye la cantidad y calidad de estrategias del profesorado en el afrontamiento de la educación a niños con NEAE, y cómo éstas pueden influir en el propio desgaste personal que presentan los profesores, aumentando su nivel de burnout.

Algunos objetivos específicos de este estudio serían: en primer lugar, analizar algunas variables sociodemográficas como edad, sexo, años de experiencia, situación laboral y estado civil que influyen en el burnout de los profesores y, en segundo lugar, relacionar el nivel de burnout que sufren los docentes de primaria, secundaria y bachillerato con las estrategias educativas que presentan para trabajar con alumnos con NEAE. En último lugar, mediante un análisis cualitativo de las respuestas de los profesores, averiguar cuáles son las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de los centros y el actual sistema educativo, y

qué sería necesario para mejorar estos aspectos.

En relación con estos objetivos, la hipótesis principal a comprobar sería encontrar más nivel de burnout en aquellos profesores que tienen menos estrategias para afrontar las diferentes necesidades de sus alumnos. En cuanto a las variables sociodemográficas, si bien, los estudios hasta la fecha no son muy concluyentes, se espera obtener una asociación entre género, edad, años de experiencia docente, tipo de contrato, estado civil, número de hijos y las variables de burnout.

Método

Participantes

Para llevar a cabo este estudio se contó con un grupo de 33 participantes, profesores de todos los niveles educativos (de Infantil a Bachillerato), pertenecientes a colegios concertados del Principado de Asturias. Del total del grupo, 24 (72.7%) eran mujeres. La media de edad fue de 39.72 (DT = 9.59), siendo el intervalo de entre 23 y 60 años. La media de años de experiencia docente fue de 14.38 (DT = 10.27). Salvo en uno de los casos, todos los participantes presentaban experiencia docente con niños con NEAE. Un 69.7% de los profesores (n = 23) estaban contratados de manera

fija, mientras que el 24.2% restante ($n = 8$) lo estaban de manera temporal. En el caso de dos profesores, no se disponía de este dato.

Cada profesor informó acerca de las diferentes necesidades que tienen los niños en sus clases. La primera necesidad en este ranking es la relacionada con los TEA, que aparece en 8 casos, seguida de síndrome de Down y retraso madurativo, con 7 casos en cada uno. Se encontraron 4 casos con TDAH, mientras que la proporción de estudiantes atendidos con dificultades de aprendizaje, discapacidad cognitiva, déficits sensoriales, y trastornos psíquicos fue de 3 en todos los casos. También hay coincidencia en el número de casos con altas capacidades y trastornos generalizados del desarrollo ($n = 2$).

Del total, 13 profesores (39.4%) estaban especializados en Educación Primaria, 5 eran especialistas en inglés (15.2%), 4 eran profesores de ESO y 4 eran especialistas en Pedagogía Terapéutica (12.1%). De los restantes, se contó con 3 profesores de Educación Infantil (9.1%) y, por último, con 2 orientadores y 2 especialistas de Audición y Lenguaje (6.1%). Así pues, un total de 18 profesores (54.5%) imparten clase en Primaria, 6 (18.2%) en ESO, 4 profesores (12.1%) tanto en Infantil como en Primaria, y 3 (9.1%) en Infantil. De los dos profesores restantes, uno de ellos imparte clase tanto

en ESO como en Bachiller, y el último en Primaria, ESO y Bachiller.

En cuanto a la presencia de los alumnos con NEAE en sus clases, 25 profesores (78.1%) indicaron que los alumnos con NEAE se encuentran la mayoría del tiempo en las clases ordinarias con el resto de niños, 5 profesores (15.6%) dijeron que se encuentran todo el tiempo en las clases ordinarias y tan solo 2 (6.3%) comunicaron que los niños con NEAE se encuentran tan solo algo del tiempo en las clases ordinarias.

Dado que en estudios anteriores también consideran como variable importante el estado civil, se obtuvo también esta variable. Del total, 23 profesores (el 69.7%) están casados, 7 (21.2%) solteros, 2 (6.1%) con pareja y uno (3%) divorciado. De los 33 participantes, 22 de ellos tienen hijos, siendo la media de hijos de 1.5 ($DT = 1.39$).

Instrumentos

Se ha utilizado una adaptación del cuestionario Wuppertal de estrategias del profesorado, diseñado en la Universidad de Colonia (Alemania). Éste está constituido en primer lugar por preguntas sobre variables sociodemográficas acerca de los participantes, como el género, la edad, posición como profesor actualmente, etc. Estas variables se emplearon para el análisis

cuantitativo de la relación entre variables sociodemográficas y burnout.

El primero de los ítems de la escala es de respuesta abierta, y el participante debe aportar una definición de los conceptos de “inclusión” y “dificultades de aprendizaje”. En el segundo de los ítems se pide al participante indicar además dónde suelen estar la mayoría de alumnos con “dificultades de aprendizaje” en su clase. La información procedente de estos enunciados fue incluida en el análisis cualitativo.

En el conjunto de ítems 3, los participantes tenían que indicar su acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones referentes a los recursos personales y del centro con los que cuentan para hacer frente a diferentes casos de NEAE, mediante una escala tipo Likert del 1 al 4, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo. En los grupos de ítems 4 y 5 se preguntó sobre el conocimiento del profesorado sobre estrategias instruccionales y las características de los estudiantes con diferentes NEAE, nuevamente siguiendo el anterior sistema de respuestas. El conjunto de ítems 6 es de respuesta dicotómica, y hace referencia a la experiencia del profesorado tratando diferentes grupos de estudiantes con NEAE. Las diferentes NEAE a las que se refieren estos ítems son: problemas conductuales, inteligencia muy baja, baja o media; además de describir el conocimiento

de las características, estrategias y su trabajo de acuerdo a cuatro categorías (dificultades específicas de aprendizaje, desorden conductual emocional, discapacidad intelectual severa y discapacidad intelectual moderada). Dentro del conjunto de ítems 7, en el que se tratan temas de diversa índole, dos afirmaciones (la 1 y la 7) fueron tomadas, las que concretamente se refieren a la percepción sobre las propias competencias del profesorado o autoeficacia, y las demandas de formación. El sistema de respuesta fue nuevamente la escala tipo Likert con 4 alternativas, anteriormente mencionadas. La información procedente de todos estos conjuntos de ítems se incluyó en el análisis cuantitativo de los datos, al igual que la última parte del cuestionario, de respuesta abierta y donde se pide a los participantes reflexionar sobre aspectos tanto personales como relativos al centro y al sistema educativo actual (conjunto de ítems 8, 9 y 10).

Para medir el burnout en profesorado se empleó la escala MBI (Maslach Burnout Inventory) de Burnout (Maslach y Jackson, 1981; 1986), la cual se configura con 22 ítems que siguen una escala tipo Likert de 6 puntos, desde “nunca” a “diariamente”. Éstos se organizan a su vez en 3 subescalas: de Agotamiento Emocional, de Despersonalización y de Realización Personal. La consistencia interna se comprobó con el coeficiente alfa

de Cronbach y se obtuvo .79 para la subescala de Agotamiento Emocional, .70 para la de Despersonalización y .73 para la de Realización Personal (Shen et al., 2015). Este cuestionario se utilizó enteramente para los análisis cuantitativos de los datos.

Procedimiento

El conjunto de docentes con los que se trabajó se obtuvo mediante muestreo de accesibilidad, siendo la participación voluntaria. Se accedió al grupo a través de los Departamentos de Orientación de cada centro. Desde el mes de febrero hasta mayo se administraron los cuestionarios en los diferentes centros. Se les pidió, asimismo, que respondiesen con la máxima sinceridad posible, garantizando en todo momento anonimato y tratamiento ético de los datos. Una vez el profesorado de los centros respondió el cuestionario, se procedió a la codificación y análisis de los datos sobre la base de un diseño principalmente descriptivo.

Análisis estadísticos

A tenor de lo expuesto, cabe mencionar que para profundizar en el estudio de la relación existente entre las diferentes variables sociodemográficas del profesorado y las escalas de burnout se realizaron diferentes análisis. Así, para establecer el grado de vinculación entre la edad y los años de

experiencia, se utilizó la correlación de Pearson, mientras que para relacionar las variables de burnout (dependientes) con el género, tipo de contrato, estado civil y presencia/ausencia de hijos (factores fijos) se utilizó un Análisis Multivariado de la Varianza (MANOVA), en cada caso.

Asimismo, para poner en relación el nivel de burnout que sufren los docentes de los diferentes niveles educativos con la cantidad de estrategias educativas que presentan para trabajar con alumnos con NEAE se optó por realizar nuevamente correlaciones de Pearson. De igual modo, también se ha analizado la correlación entre las subescalas de burnout relacionadas con la auto-eficacia percibida del profesorado y su percepción sobre la necesidad de formación.

Cabe destacar que para cumplir con estos objetivos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS v. 22. Se tomaron como diferencias estadísticamente significativas aquellas a un nivel de $p < .05$.

Resultados

Relación entre las variables sociodemográficas del profesorado y las variables de Burnout

Edad y años de experiencia

En primer lugar, cabe destacar que, del estudio de la relación entre las va-

riables sociodemográficas del profesorado y las variables de Burnout, tal y como se pone de manifiesto en la Tabla 1, no se detectan correlaciones estadísticamente significativas, aunque se podría hablar de tendencias. En este caso, a mayor edad menos Agotamiento Emocional y Despersonalización, pero más Realización Personal. Por tanto, la edad podría ser un factor protector del desarrollo de síntomas de burnout.

En el caso de las correlaciones con los años de experiencia docente, tampoco se han encontrado asociaciones significativas. Por tanto, hablando de tendencias, se podría decir que a más años de experiencia menos Agotamiento Emocional y Despersonalización, pero más Realización Personal. Estos resultados son diferentes cuando se tienen en cuenta los años de docencia a niños con NEAE, aunque tampoco se han encontrado correlaciones significativas. Cuantos más años de experiencia con niños de NEAE, más Agotamiento Emocional y Realización Personal, mientras que se daría menos Despersonalización.

Por otro lado, es interesante señalar que existe una correlación alta y estadísticamente significativa entre las variables de burnout. La correlación entre Agotamiento Emocional y Despersonalización es de .444 ($p < .01$), mientras que entre Agotamiento Emocional y Realización Personal se da

una correlación negativa de $-.622$ ($p < .01$). Entre las variables de Despersonalización y Realización personal también se da una correlación negativa, de $-.589$ ($p < .01$).

Género, tipo de contrato, estado civil y presencia de hijos

Los resultados del Análisis Multivariado de la Varianza (MANOVA) para la totalidad del grupo muestran, con respecto al género, que las mujeres presentan niveles más bajos en Agotamiento Emocional (hombres, $M = 13$, $DT = 10.012$; mujeres, $M = 11.13$, $DT = 9.387$) y Despersonalización (hombres, $M = 3.33$, $DT = 3.041$; mujeres, $M = 1.70$, $DT = 4.139$). Por el contrario, presentan más Realización Personal (hombres, $M = 37.89$, $DT = 6.772$; mujeres, $M = 41$, $DT = 4.625$). No obstante, no hubo diferencias estadísticamente significativas entre ambos géneros en ninguna de las variables ($p = .581$).

En cuanto a la relación entre el tipo de contrato y las diferentes variables de burnout, los estadísticos descriptivos indican que aquellos participantes contratados de manera fija presentan menos Agotamiento Emocional ($M = 10.41$, $DT = 8.495$) que aquellos que están contratados de manera temporal ($M = 2.88$, $DT = 9.862$). Ocurre lo mismo en la variable de Despersonalización, donde los profesores fijos presentan una media de 2.05 ($DT =$

4.293), mientras que la media de los temporales es de 2.13 (DT = 3.227). En la variable de Realización Personal los profesores contratados de manera fija tienen una mayor satisfacción con los logros personales (M = 40.41, DT = 5.771) que los que están contratados de manera temporal (M = 39.63, DT = 7.577). No obstante, no hubo diferencias estadísticamente significativas entre ambos tipos de contrato en ninguna de las variables ($p = .910$).

Se obtuvo también que aquellos profesores que están casados presentan mayor Agotamiento Emocional (M = 1.32, DT = .646) que aquellos solteros (M = 1.29, DT = .756), divorciados (M = 1.8) o con pareja (M = 1.0). En cuanto a Despersonalización, de nuevo los casados son los que más despersonalización sufren, con una media de 2.64 (DT = 4.531), seguidos de los solteros (M = 1.29, DT = 1.799), los divorciados (M = 1) y los que tienen pareja (M = .50, DT = .707). Por último, en Realización Personal, los datos indican que los solteros son los que más satisfacción personal tienen (M = 40.86, DT = 3.976), seguidos de los casados (M = 40.14, DT = 6.847), aquellos divorciados (M = 39) y los que tienen pareja (M = 38, DT = 5.657). Tampoco en este caso hubo diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes estados en ninguna de las variables ($p = .950$).

La última variable sociodemográfica que se relacionó con el burnout fue

la presencia o ausencia de hijos. Las diferencias no son estadísticamente significativas, al igual que en los casos anteriores ($p = .752$). En el caso de Agotamiento Emocional, aquellos que tienen hijos lo sufren en más medida (M = 13.24, DT = 9.336) que los que no los tienen (M = 9.50, DT = 9.336). Respecto a la Despersonalización, vuelve a ocurrir lo mismo: los que tienen hijos tienen una media de 2.62 (DT = 4.522) mientras que la de los que no los tienen es algo menor, de 1.40 (DT = 2.221). En Realización Personal se encuentra lo contrario, los profesores con hijos están menos realizados (M = 39.19, DT = 6.615) que aquellos que no los tienen (M = 41.30, DT = 4.165).

Relación entre los recursos y estrategias del profesorado y las variables del burnout

Mediante la correlación de Pearson se obtuvo que, a nivel general, una mayor presencia de recursos personales y del centro se relacionan con menor Agotamiento Emocional y Despersonalización, pero con mayor Realización Personal. Las correlaciones fueron estadísticamente significativas en el caso de Agotamiento Emocional ($R^2 = -.509$; $p < .01$) y Realización Personal ($R^2 = .584$; $p < .01$). Para Despersonalización la correlación no fue significativa ($R^2 = -.051$).

Cuando se tienen en cuenta los recursos en relación a las diferentes

NEAE las correlaciones cambian. Así, la variable Despersonalización no presenta correlaciones estadísticamente significativas al relacionarla con ninguna de las diferentes NEAE propuestas. En el caso de Agotamiento Emocional se encontraron correlaciones negativas y significativas para todas las NEAE (más recursos para

afrontar las NEAE se relacionan con menor Agotamiento), salvo Dificultades de Lectura, la cual no tuvo correlaciones significativas con ninguna de las variables de burnout. En el resto de casos, la presencia de recursos personales y del centro para afrontar estas necesidades, se relacionó con mayor Realización Personal.

Tabla 1

Correlaciones bivariadas entre la edad, experiencia del profesorado y las variables de Burnout (N=33)

	Agotamiento Emocional	Despersonalización	Realización Personal
1. Edad	-.012	-.246	.027
2. Experiencia docente	-.024	-.233	.124
3. Experiencia con NEAE	.081	-.128	.070

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

Tabla 2

Correlaciones bivariadas entre los recursos personales y del centro y las variables de Burnout, teniendo en cuenta las diferentes necesidades (N = 33)

	Agotamiento Emocional	Despersonalización	Realización Personal
1. RPC. Trastorno de Conducta	-.537**	-.202	.660**
2. RPC. Déficit Cognitivo	-.420*	.093	.512**
3. RPC. Dificultades de Escritura	-.479**	.050	.426*
4. RPC. Dificultades de Lectura	-.289	.112	.278
5. RPC. TDAH	-.455**	-.202	.510**
6. RPC. TEA	-.530**	-.202	.655**
7. RPC. Déficit Sensoriales	-.398*	-.182	.543**

Nota. RPC = Recursos personales y del centro. ** $p < .01$; * $p < .05$

Relación entre conocimiento de estrategias para trabajar con NEAE, conocimiento sobre las características del alumnado, autoeficacia percibida y demandas de formación y las variables de burnout

Tal y como se puede comprobar en los resultados recogidos en la Ttabla 3 no hubo correlaciones estadísticamente significativas con la variable Despersonalización en ninguno de los casos.

El conocimiento de estrategias instruccionales apropiadas a las diferentes necesidades es bueno en general, con una media de 49.79 (DT = 9.707). Al relacionar esta variable con las de burnout, se obtienen correlaciones significativas tanto con Agotamiento Emocional como con Realización Personal. A mayor conocimiento sobre las estrategias instruccionales, menos agotamiento emocional y menos despersonalización, pero más realización personal.

En cuanto al conocimiento de los profesores sobre las características de los estudiantes con diferentes NEAE también es bueno, ya que presentan una media de 51.45 (DT = 10.762). Se obtuvo una correlación estadísticamente significativa con Agotamiento Emocional y con Realización Personal. A más conocimiento de las características de los estudiantes, menos agotamiento emocional y menos despersonalización, pero más realización

personal.

Respecto a la necesidad de formación es alta ($M = 3.15$, $DT = .795$). Se encontraron relaciones estadísticamente significativas con el nivel de Agotamiento Emocional: a más necesidad de formación, más agotamiento. Las relaciones no son estadísticamente significativas entre la necesidad de formación y la Despersonalización o la Realización Personal, pero se podría hablar de una tendencia negativa, cuanto más necesidad de formación se tiene menos despersonalización y menos realización personal.

Finalmente, en cuanto a los sentimientos de autoeficacia en general es buena ($M = 3.09$, $DT = .631$). Se encuentran correlaciones estadísticamente significativas con las variables de Agotamiento Emocional y Realización Personal. Cuanta más autoeficacia, menos Agotamiento Emocional y más Realización Personal.

Es interesante señalar que las correlaciones entre el conocimiento de las estrategias para afrontar las NEAE, el conocimiento de las NEAE, los sentimientos de autoeficacia y las demandas de formación han obtenido correlaciones significativas entre ellas en todos los casos ($p < .01$). El conocimiento sobre las estrategias necesarias para atender a los niños con NEAE correlaciona positivamente con el conocimiento de las NEAE ($R^2 = .859$) y con los sentimientos de autoeficacia

($R^2 = .646$). Por tanto a más conocimiento sobre las estrategias, más conocimiento sobre las características de las NEAE y más autoeficacia percibida. Sin embargo, la relación con la demanda de formación es negativa ($R^2 = -.591$), por tanto a más conocimiento de estrategias, menos demanda de formación. El conocimiento que tienen los profesores sobre las características de los alumnos con NEAE correlaciona positivamente con los sentimientos

de autoeficacia ($R^2 = .707$), a más conocimientos sobre las características de los alumnos, más autoeficacia. Sin embargo, la correlación es negativa con las demandas de formación ($R^2 = -.501$), a más conocimientos menos demandas de formación. El sentimiento de autoeficacia y las demandas de formación presentan una correlación de $-.527$, por lo que a más demandas de formación menos autoeficacia.

Tabla 3

Correlaciones bivariadas entre estrategias, conocimiento, autoeficacia percibida y demandas de formación del profesorado y las variables de Burnout (N = 33)

	Agotamiento Emocional	Despersonalización	Realización Personal
1. Estrategias del profesorado	-.581**	-.262	.502**
2. Conocimiento de las NEAE	-.612**	-.235	.393*
3. Autoeficacia	-.437*	.020	.390*
4. Demandas de formación	.354*	-.121	-.336

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

Discusión

Este estudio tenía el objetivo de analizar cómo ciertas variables sociodemográficas y las estrategias del profesorado de los diferentes niveles educativos en el afrontamiento de la educación a niños con NEAE pueden influir en el nivel de burnout de los profesores. La hipótesis de la que se partió defendía que, si bien los trabajos hasta ahora no son concluyentes, ciertas variables como el género, la

edad y años de experiencia docente, o la situación laboral del profesorado se relacionarían con las diferentes dimensiones del burnout (agotamiento emocional, despersonalización, y realización personal). Del mismo modo, se esperaba que existiera una relación inversa entre el uso de estrategias y el nivel de burnout que presentan los profesores.

En cuanto a las variables sociodemográficas, se ha encontrado que un incremento en la edad implicaría

niveles más altos de Realización Personal, pero menores en Agotamiento Emocional y Despersonalización. Esto coincide con los resultados del estudio de Ayuso y Guillén (2008) y Moreno, Garrosa y González (2000), donde la edad jugaba un factor importante. Los profesores con burnout presentaban una edad media de 40 años (parecida a la edad media de los participantes de este estudio) y aquellos que se encontraban en el intervalo de edad 31-40 estaban más quemados que los participantes mayores de 50. Sin embargo, Fiorilli et al. (2015) defienden que la edad no es un factor importante, siendo el soporte emocional lo que correlaciona con las características personales para actuar de factor de protección.

La cantidad de años de docencia aumentarían el nivel de Realización Personal, mientras que disminuirían los niveles de Agotamiento Emocional y Despersonalización. Esto tiene sentido, ya que los resultados al relacionar las variables de burnout con la edad son iguales. En el caso de agotamiento emocional, los resultados son comparables al estudio de Klassen y Chiu (2010), el cual defendía que los años de experiencia docente influyen positivamente en el nivel de burnout, sobre todo si los niños tienen mal comportamiento. Esto crearía una mayor autoeficacia (más realización personal). Los resultados son contrarios a los obtenidos en el estudio de 2008

de Ayuso y Guillén, donde el nivel de burnout más alto estaba en una media de 15 años de experiencia. Cuando se tienen en cuenta los años de docencia a niños con NEAE los resultados cambian: cuantos más años de experiencia con niños de NEAE, más Agotamiento Emocional y Realización Personal, pero menos Despersonalización. Estos resultados son contrarios a los de los estudios de Moreno, Garrosa y González (2000) y de Ponce (2002), quienes la consideran como una variable importante de cara al nivel de burnout.

Respecto al género, las mujeres presentarían niveles más bajos en Agotamiento Emocional y Despersonalización, pero más Realización Personal que los hombres, al igual que en el estudio de Moreno, Garrosa y González (2000). Estos resultados coinciden parcialmente con los obtenidos por Ayuso y Guillén (2010), en el que las mujeres presentaron más Cansancio Emocional pero menos Despersonalización que los hombres (algo también apoyado por los resultados del estudio de Fiorilli et al., 2015). Sin embargo, en el estudio de Klassen y Chiu (2010) se obtiene que las mujeres presentan mayores niveles de carga de trabajo y por tanto, de estrés, al contrario que lo observado en este estudio.

En relación a la situación laboral del profesorado, los participantes contratados de manera fija presentan menos Agotamiento Emocional y Des-

personalización, pero más Realización Personal que los que están contratados de manera temporal. Este resultado coincide con el obtenido por Moreno, Garrosa y González (2000).

En cuanto al estado civil y la presencia de hijos, los resultados muestran que aquellos profesores que están casados presentan mayor Agotamiento Emocional y Despersonalización, mientras que son los solteros los que más satisfacción con sus logros tienen. El estudio de Ayuso y Guillén (2010) también indica que los casados sufren más nivel de burnout en general que el resto de profesores. Sin embargo, según Ponce (2002), el estado civil no influye en el nivel de burnout. En cuanto a la presencia de hijos, el profesorado con hijos presenta más Agotamiento Emocional y Despersonalización. En Realización Personal se encuentra lo contrario. Estos resultados son contrarios a los de Moreno, Garrosa y González (2000), los cuales sindicaban que los profesores sin hijos presentaban más Agotamiento Emocional.

En conclusión, si bien las diferencias en estas variables no fueron estadísticamente significativas debido principalmente al tamaño de la muestra, sí se observaron ciertas tendencias que muestran una relación entre variables sociodemográficas y niveles de burnout. Sin embargo, estas variables deben ser analizadas con más profun-

dididad en estudios posteriores con más muestra.

En segundo lugar, en cuanto a las estrategias y recursos del profesorado, los resultados indicaron que a más recursos personales y del centro menor Agotamiento Emocional y Despersonalización, pero más Realización Personal, con lo cual, menos niveles de burnout. Al poner ejemplos de NEAE y relacionarlas con el burnout y los recursos personales y del centro se obtienen los mismos resultados, salvo en el caso de las Dificultades Lectoras. Las correlaciones en el caso de la variable Despersonalización no son estadísticamente significativas en ninguno de los casos, lo que sugiere una mayor relevancia del Agotamiento Emocional y la Realización Personal en este sentido.

El mismo patrón de resultados se repite en cuanto a la relación entre el conocimiento de las características de los estudiantes y el burnout (mayor conocimiento se relaciona con niveles menores de burnout). Todos estos resultados apoyan los obtenidos por muchos otros estudios que defienden que a más estrategias menor probabilidad de sufrir burnout por parte del profesorado (Álvarez, 2007; Ayuso y Guillén, 2008; Klassen y Chiu, 2010). Para Hakanen, Bakker y Schayfeli (2006) son las variables relacionadas con el centro de trabajo las que se relacionarían con menos burnout, mientras que

Yao et al. (2015) señalan la importancia de que los profesores conozcan estrategias emocionales para adaptarse a las disonancias vividas en clase y disminuir así el nivel de burnout. También sería importante, según Fiorilli et al. (2015), la percepción de recursos formativos disponibles, ya que como se ha obtenido en este estudio, a más necesidad de formación, más agotamiento emocional, menos despersonalización y menos realización personal. Finalmente, una mayor autoeficacia de relaciona con menores niveles de burnout, en la línea del trabajo de Klassen y Chiu (2010). La cultura organizacional del centro es un aspecto especialmente relevante en este contexto. El tipo de cultura organizacional, y más específicamente el apoyo percibido por el docente tanto a nivel personal como formativo y de recursos, pueden jugar un papel determinante en este sentido. Algunos estudios le dan mucha importancia a ayudar a los profesores a entender mejor cómo se desencadenan sus sentimientos y qué estrategias emocionales deben adoptar cuando se presentan casos de disonan-

cia o conflicto emocional (Yao et al., 2015). Los esfuerzos para reducir la demanda de trabajo y la prevención del burnout deberían ser importantes en las escuelas y otras organizaciones (Hakanen, Bakker y Schaufeli, 2006).

En último término, es de rigor mencionar que existen diversas limitaciones en este estudio. En primer lugar, no se tiene un grupo control de profesores con y sin burnout para comparar los resultados obtenidos en las diferentes variables. En segundo lugar, la muestra pertenece sólo al principado de Asturias, y no es muy numerosa, con lo que la generalización de los resultados es difícil. Otra de las limitaciones es que no se dispone de diferentes tipos de colegios en la muestra (ya que todos son colegios concertados), ni de diferentes momentos durante el curso. Así pues, si bien existen numerosos estudios sobre las variables que se relacionan con el burnout, se hace necesario seguir trabajando en esta línea con el fin de identificar aquellos aspectos que puedan prevenir éste síndrome en el profesorado.

Referencias

- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1113–1126. doi: 10.1016/j.tate.2006.10.001.
- Ayuso Marente, J. A. y Guillén Gestoso, C. L. (2008) Burnout y mobbing en enseñanza secundaria. *Revista Complutense de Educa-*

- ción*, 19(1), 157-173.
- Carazo Zafra, P. (2010). El síndrome de burnout en los docentes. Descripción y prevención. *Innovación y Experiencias Educativas*, 35, 1-8.
- Colomeischi, A.A. (2015). Teacher's burnout in relation with their emotional intelligence and personality traits. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 1067-1073.
- Fiorilli, C., Gabola, P., Pepe, A., Meylan, N., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., y Doudin, P. A. (2015). The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between Italy and Switzerland. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 65, 275-283.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., y Schaufeli W. B. (2006). Bournout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513. doi: 10.1016/j.jsp.2005.11.001.
- Klassen, R. M. y Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741-756. doi: 10.1037/a0019237.
- Maslach, C. (1978). Job burnout: How people cope. *Public Welfare*, 36(2), 56-58.
- Maslach, C. (1981). Burnout. A social psychological analysis. In J.W. Jones (Ed.), *The burnout syndrome* (pp. 30-53). Park Ridge, IL: London House.
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. In WS Paine (Ed.), *Job stress and burnout* (pp. 29-40). Beverly Hills, CA: Sage.
- Maslach, C. (1982). *Burnout, the cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1986). Burnout research in the social services: A critique. Special issues: Burnout among social workers. *Journal of social service research*, 10(1), 95-105.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moreno, B., Garrosa, E., y González, L. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 151-171.
- Muñiz, R. (2006). *Marketing en el siglo XXI*. Madrid: Centro de Estudios Financieros.
- Ponce, C. (2002). Burnout y estrategias de afrontamiento en profesores de educación básica.

- Psyche*, 13(2), 71-88.
- Rabasa, B., Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P. R., y Llorca-Pellicer, M. (2016). El papel de la culpa en la relación entre el síndrome de quemarse por el trabajo y la inclinación al absentismo de profesores de Enseñanza Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 103-119.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Gran, A., Kulik, N., y Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 1-14. doi: 10.1111/bjep.12089.
- Yao, X., Yao, M., Zong, X., Li, Y., Li, X., Guo, F., y Cui, G. (2015). How school climate influences teacher's emotional exhaustion: The mediating role of emotional labor. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12, 12505-12517. doi: 10.3390/ijerph121012505.
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, 30(5), 485-493.

Nota.

Este trabajo se ha llevado a cabo gracias a la financiación de un proyecto del Principado de Asturias (GRUPIN14-053) y el proyecto de colaboración con la Consejería de Educación del Principado de Asturias y Universidad de Oviedo (Impacto de estrategias y metodologías docentes para la atención de necesidades educativas del alumnado en el ámbito de Educación Primaria).

Pablo Mónico. Universidad de Oviedo. Estudiante de Doctorado en Psicología. Líneas de investigación: Dificultades del Aprendizaje, Necesidades Educativas y Burnout en profesorado.

Sofía Micaela Pérez-Sotomayor. Universidad de Oviedo, Máster Universitario en Intervención e Investigación Socioeducativa. Líneas de investigación: Dificultades del Aprendizaje, Necesidades Educativas y Burnout en profesorado.

Débora Areces. Universidad de Oviedo. Estudiante de Doctorado en Psicología. Líneas de investigación: Dificultades del Aprendizaje, TDAH, Necesidades Educativas. Publicaciones: Débora Areces, Celestino Rodríguez, Trinidad García, Marisol Cueli, Paloma González-Castro. (In press). Efficacy of a Continuous Performance Test based on virtual reality in the diagnosis of ADHD and its clinical presentations. *Journal of Attention Disorders*.

Celestino Rodríguez. Universidad de Oviedo. Doctor en Psicología. Líneas de investigación: Dificultades del Aprendizaje, TDAH, Escritura, Necesidades Educativas. Publicaciones: Celestino Rodríguez, Paloma González-Castro, Marisol Cueli, Débora Areces, Julio A. González-Pienda. (2016). Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) Diagnosis: An Activation-Executive Model. *Frontiers in Psychology*, 7, 1406.

Trinidad García. Universidad de Oviedo. Doctora en Psicología. Líneas de investigación: Metacognición, TDAH, Funciones Ejecutivas, Necesidades Educativas y Burnout en profesorado. Publicaciones: Trinidad García; Celestino Rodríguez; Paloma González-Castro; Julio Antonio González-Pienda; Mark Torrance. (2016). Elementary students' metacognitive processes and post-performance calibration on mathematical problem-solving tasks. *Metacognition and Learning*, 11, 139-170.

Correspondencia. Celestino Rodríguez Pérez. Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo (Asturias). Plaza Fiejo S/N, 33003, Oviedo. Email: rodriguezcelestino@uniovi.es. Tlfno: +34 985109563