



Original

## Perfiles docentes basados en su sintomatología de *burnout*: diferencias entre etapas educativas y relación con el funcionamiento psicológico adaptativo



Carlos Freire<sup>a</sup>, María del Mar Ferradás<sup>a,\*</sup>, Alba García-Bértoa<sup>a,b</sup>, José Carlos Núñez<sup>c,d</sup>, y Antonio Valle<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Departamento de Psicología, Universidade da Coruña, A Coruña, España

<sup>b</sup> Colegio Franciscanas Sagrado Corazón, A Coruña, España

<sup>c</sup> Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, Oviedo, España

<sup>d</sup> Universidad Autónoma de Chile, Santiago, Chile

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historia del artículo:

Recibido el 25 de abril de 2022

Aceptado el 13 de julio de 2022

On-line el 12 de agosto de 2022

#### Palabras clave:

Burnout

Perfiles

Profesorado

Florecimiento

Capital psicológico

Funcionamiento psicológico adaptativo

### R E S U M E N

Bajo la premisa de que el *burnout* constituye un fenómeno heterogéneo en la experimentación de sus síntomas, en los últimos años, un número creciente de trabajos se ha orientado hacia la identificación de perfiles sintomáticos de *burnout* en el profesorado. En el presente estudio, se analizan las diferencias en la conformación de los perfiles de síntomas de *burnout* en docentes de etapas educativas iniciales y medias, así como en docentes que simultanean ambas etapas. Asimismo, se analiza si los perfiles identificados difieren en su funcionamiento psicológico adaptativo (florecimiento, autoeficacia, esperanza, optimismo y resiliencia). A partir de una muestra de 1.290 docentes ( $M_{edad} = 43.04$ ,  $DT = 13.13$ , 73.7% mujeres), se identifican dos perfiles (con y sin *burnout*) en las etapas inicial y media, y cuatro perfiles (tres perfiles con sintomatología de *burnout*) en el profesorado que ejerce en ambas etapas. Los perfiles con síntomas de *burnout* evidencian un funcionamiento psicológico significativamente más pobre. Estos hallazgos permiten identificar al profesorado que, en virtud de su sintomatología de *burnout*, requieren una atención prioritaria en aras de potenciar su funcionamiento organizacional positivo.

© 2022 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

## Teacher profiles based on burnout symptoms: Differences between educational stages and relationship with adaptive psychological functioning

### A B S T R A C T

On the premise that burnout is a heterogeneous phenomenon in terms of the symptoms people experience, a growing number of studies in recent years have aimed to identify symptomatic profiles of burnout in teachers. The present study analyzes possible differences in the make-up of profiles of burnout symptoms in teachers working in initial and middle educational stages, as well as teachers working in both stages at the same time. It also seeks to determine whether those profiles differ in terms of adaptive psychological functioning (flourishing, self-efficacy, hope, optimism, and resilience). From a sample of 1,290 teachers ( $M_{age} = 43.04$ ,  $SD = 13.13$ , 73.7% women), two profiles were found (with and without burnout) in early and middle school teachers, and four profiles in teachers who work in both stages (three profiles of burnout symptoms). Those with profiles of burnout symptoms exhibited significantly poorer psychological functioning. These findings allow to identify those teachers who, due to their burnout symptoms, need priority attention in order to reinforce their positive organizational behavior.

© 2022 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

#### Keywords:

Burnout

Profiles

Teachers

Flourishing

Psychological capital

Adaptive psychological functioning

\* Autor para correspondencia. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade da Coruña, Campus de Elviña, 15071, A Coruña, España.  
Correo electrónico: [mar.ferradasc@udc.es](mailto:mar.ferradasc@udc.es) (M.M. Ferradás).

## Introducción

En la actualidad, el *burnout* docente suscita un notable interés por su alta prevalencia (García-Carmona et al., 2019) y sus perniciosas consecuencias para la salud (Esteras et al., 2019) y el desempeño laboral —e.g., menor compromiso organizacional (Hakanen et al., 2006), decremento de la autoeficacia (Skaalvik y Skaalvik, 2010), empobrecimiento de la calidad docente (Pellerone et al., 2020), tentativa de abandonar la profesión (Madigan y Kim, 2021b)—. Estas consecuencias, asimismo, repercutirían sobre el alumnado, no en vano el *burnout* docente se relaciona con mayor conflictividad en el aula (Aloe et al., 2014), menor apoyo percibido y motivación intrínseca (Shen et al., 2015) y peor rendimiento académico (Madigan y Kim, 2021a).

El Modelo de Demandas y Recursos Laborales (DRL; Schaufeli y Taris, 2014) ofrece un marco explicativo del *burnout* ampliamente aceptado en el contexto docente (Granziera et al., 2021). Según este modelo, el síndrome sería producto de un prolongado desequilibrio entre las demandas laborales y los recursos personales y contextuales para hacerles frente, que iría minando progresivamente la salud física y psicológica. Por el contrario, la preponderancia de los recursos amortiguaría el impacto de las demandas e impulsaría el funcionamiento adaptativo, favoreciendo el compromiso del profesorado.

El *burnout* se manifiesta por tres síntomas: agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996). El agotamiento emocional conlleva un estado de fatiga crónica y ausencia de energía física y mental para acometer las demandas cotidianas. La despersonalización caracteriza al desarrollo de actitudes apáticas y despectivas hacia otras personas en el contexto laboral. La falta de realización personal refleja el sentimiento de incapacidad para desarrollar un trabajo significativo o de calidad. Los tres síntomas son relativamente independientes (Skaalvik y Skaalvik, 2010), de modo que no siempre se experimentan todos ellos (García-Carmona et al., 2019). Desde esta consideración, en los últimos años toma impulso el estudio de perfiles de *burnout* docente (Kalamara y Richardson, 2022; Pyhältö et al., 2021; Salmela-Aro et al., 2019), asumiendo que el profesorado puede diferenciarse cuantitativa (alto versus bajo *burnout*) y cualitativamente (altas puntuaciones en algunos síntomas y bajas en otros) en la experimentación del síndrome. Cada uno de estos perfiles se relaciona con diferentes implicaciones laborales y para la salud, por lo que su identificación favorecería el diseño de intervenciones más específicas (Leiter y Maslach, 2016).

El rango de perfiles identificados por la investigación es muy heterogéneo, evidenciándose docentes con altas puntuaciones en los tres síntomas de *burnout*, en dos y en uno solo. Varias razones pueden explicar estas inconsistencias. Algunos estudios analizan perfiles conformados exclusivamente por las tres dimensiones de *burnout* (Kalamara y Richardson, 2022; Martínez et al., 2020). Otros, en cambio, incluyen como manifestaciones del síndrome la inadecuada interacción profesorado-alumnado (Pyhältö et al., 2021), la ausencia de entusiasmo laboral o la culpa (Guidetti et al., 2018). Asimismo, algunos trabajos examinan los perfiles sintomáticos de *burnout* en docentes de Educación Secundaria (Kalamara y Richardson, 2022; Martínez et al., 2020); otros, en docentes de Educación Infantil y Primaria (Herman et al., 2018); y otros, analizan conjuntamente docentes de Educación Primaria y Secundaria (Guidetti et al., 2018; Pyhältö et al., 2021). Esta cuestión no es menor, por cuanto el *burnout* docente parece relacionarse con demandas laborales específicas en cada etapa educativa. Así, en la etapa inicial, el *burnout* se relaciona con la sobrecarga de trabajo, la presión de tiempo y las conductas disruptivas discentes (Rajendran et al., 2020; Skaalvik y Skaalvik, 2017). En Secundaria, incidirían en mayor grado la pérdida de estatus social, la disonancia con los valores organizacionales y la escasa motivación estudiantil (Buunk et al.,

2007; Skaalvik y Skaalvik, 2017). No obstante, parte del profesorado ejerce en varias etapas educativas simultáneamente, teniendo que dispersar su actividad entre diferentes grupos de estudiantes. Ello dificulta el desarrollo de vínculos profundos con el alumnado, acrecentando el riesgo de *burnout* (Pellerone et al., 2020; Pietarinen et al., 2013; Saloviita y Pakarinen, 2021).

## El presente estudio

A tenor de los trabajos revisados, la etapa educativa puede suponer un factor diferencial en la conformación de perfiles docentes basados en la sintomatología de *burnout*. Por consiguiente, la presente investigación plantea como primer objetivo la identificación de estos perfiles en el profesorado de la etapa inicial (Educación Infantil y Primaria) y de la etapa media (Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato), así como en el que simultanea ambas etapas. Pese al carácter inédito del estudio, se hipotetiza la existencia de perfiles más acentuados de *burnout* (niveles altos y moderados en los tres síntomas) en la etapa media. Asimismo, cabe hipotetizar perfiles cualitativamente más heterogéneos (altos niveles en una, dos o las tres dimensiones de *burnout*) en el profesorado que simultanea ambas etapas.

Como segundo objetivo, se analiza si los perfiles difieren en su funcionamiento psicológico adaptativo. El énfasis en el funcionamiento positivo docente se encuentra auspiciado por el auge de la psicología organizacional positiva, bajo la premisa de que el bienestar mental es clave para la consecución de contextos laborales eficientes y productivos (Di Fabio, 2017). El capital psicológico y el florecimiento son considerados exponentes del funcionamiento organizacional adaptativo (Luthans et al., 2015; Zwetsloot y Pot, 2004). El capital psicológico constituye un estado de desarrollo psicológico positivo caracterizado por elevados niveles de autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia (Luthans et al., 2015). Estos cuatro atributos favorecen el compromiso, la motivación, el desempeño y el bienestar del profesorado (Vizoso-Gómez, 2020). Por su parte, el florecimiento, conceptualizado como paradigma del buen vivir (disfrute, placer, satisfacción) y el desarrollo pleno de las potencialidades individuales (Huppert y So, 2013), se relaciona con menor intención de abandono y mayor rendimiento y compromiso laboral en el profesorado (Marais-Opperman et al., 2021; Redelinguys et al., 2019). En consonancia con el modelo DRL, anteriormente expuesto, el funcionamiento psicológico adaptativo del profesorado se ve amenazado por el *burnout*. Por consiguiente, cabe esperar que aquellos perfiles docentes con los tres síntomas de *burnout* mostrarán niveles de florecimiento, autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia significativamente inferiores que los perfiles que no experimenten todos los síntomas. Se hipotetiza que estas diferencias serán tanto más acusadas cuanto menor grado de *burnout* y menor número de síntomas evidencien los perfiles identificados.

En este estudio, se controla estadísticamente el efecto del sexo y de los años de experiencia profesional, considerando que los varones serían más proclives a la despersonalización (Skaalvik y Skaalvik, 2017) y el profesorado novel, al *burnout* en general (Pyhältö et al., 2021).

## Método

### Participantes

El estudio se realiza en Galicia (España), una región con 32.989 docentes de Educación Infantil (3-6 años), Educación Primaria (6-12 años), Educación Secundaria Obligatoria (ESO, 12-16 años) y Bachillerato (16-18 años). De esa población, se seleccionan mediante muestreo por conveniencia 1.294 docentes (3.92%). Se excluyen del

estudio cuatro participantes por no indicar la etapa educativa. Así pues, la muestra participante la conforman 1.290 docentes (73.7% mujeres,  $M_{edad} = 43.04$ ,  $DT = 13.13$ ), cuya distribución por etapas es la siguiente: etapa inicial ( $n = 398$ , 84.7% mujeres); etapa media ( $n = 570$ , 67.2% mujeres); ambas etapas simultáneamente ( $n = 322$ , 72% mujeres). Considerando la experiencia profesional, seis participantes (0.47%) llevan ejerciendo menos de un año; 192 (14.88%), entre uno y cinco años; 126 (9.77%), entre cinco y diez años; 361 (27.98%), entre 10 y 20 años; 381 (29.53%), entre 20 y 30 años; y 224 (17.37%), más de 30 años.

### Instrumentos

Para la medida del *burnout* se utiliza la validación española (Seisdedos, 1997) de la *Maslach Burnout Inventory-Educators Survey* (MBI-ES; Maslach et al., 1996). El instrumento evalúa tres dimensiones: *agotamiento emocional* (nueve ítems), *despersonalización* (cinco ítems) y *realización personal* (ocho ítems). Las respuestas se puntúan en una escala Likert entre 0 = nunca y 6 = todos los días. Los coeficientes de fiabilidad y validez en este estudio son: *agotamiento emocional* ( $\alpha = .903$ ,  $\omega = .906$ , 95% IC [.898, .913], CFC = .906, VME = .523); *despersonalización* ( $\alpha = .618$ ,  $\omega = .634$ , 95% IC [.603, .664], CFC = .633, VME = .393); *realización personal* ( $\alpha = .832$ ,  $\omega = .831$ , 95% IC [.817, .845], CFC = .832, VME = .510).

El *capital psicológico* se mide mediante la *Escala CapPsi* (Omar et al., 2014), en su validación española (García-Bértoa et al., 2019). Evalúa los cuatro indicadores de capital psicológico (autoeficacia, esperanza, optimismo y resiliencia; cuatro ítems por indicador), puntuados sobre una escala Likert entre 1 = muy en desacuerdo y 5 = muy de acuerdo. Estas dimensiones presentan la siguiente fiabilidad y validez en este estudio: *autoeficacia* ( $\alpha = .813$ ,  $\omega = .815$ , 95% IC [.799, .832], CFC = .820, VME = .538); *esperanza* ( $\alpha = .844$ ,  $\omega = .844$ , 95% IC [.830, .858], CFC = .853, VME = .594); *optimismo* ( $\alpha = .703$ ,  $\omega = .712$ , 95% IC [.687, .737], CFC = .767, VME = .487); *resiliencia* ( $\alpha = .670$ ,  $\omega = .671$ , 95% IC [.642, .699], CFC = .702, VME = .451).

Para la medida del *floreecimiento* se utiliza la validación española (Pozo et al., 2016) de la *Flourishing Scale* (Diener et al., 2010). Contiene ocho ítems, puntuados sobre una escala Likert entre 1 = completamente en desacuerdo y 5 = completamente de acuerdo. Los coeficientes de fiabilidad y validez del instrumento en este estudio son:  $\alpha = .878$ ,  $\omega = .880$ , 95% IC [.871, .890], CFC = .880, VME = .501.

### Procedimiento

Inicialmente, se contacta por correo electrónico con todos los centros de enseñanzas iniciales y medias registrados en la web de la Consellería de Cultura, Educación y Universidad de la Xunta de Galicia. En el correo, se indican los objetivos del estudio, los términos de participación (voluntariedad, anonimato, confidencialidad) y se solicita que reenvíen la información al profesorado. Se proporciona también el enlace a un formulario en línea que contiene los ítems de los instrumentos de medida, las instrucciones para cumplimentarlos y un documento de consentimiento informado, conforme a las directrices éticas de la Declaración de Helsinki y de la Universidade da Coruña (código 27/02/2019). La cumplimentación del formulario carece de límite de tiempo, encontrándose la dedicación media próxima a los nueve minutos.

### Análisis de datos

La validez y fiabilidad de los instrumentos de medida se determinan mediante los coeficientes de  $\alpha$  de Cronbach,  $\omega$  de McDonald, Fiabilidad Compuesta (CFC) y Varianza Media Extractada (VME). En general, se sugiere como adecuados valores de  $\alpha$ ,  $\omega$  y CFC a partir de .70, y valores de VME a partir de .50 (Hair et al., 2011; Kalkbrenner, 2021). La muestra de participantes se subdivide en

tres submuestras: etapa inicial, etapa media y ambas etapas. Como análisis preliminares, se calculan los descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) de las variables y sus correlaciones (Pearson).

Los perfiles docentes se determinan mediante un análisis de perfiles latentes (LPA). El LPA es una técnica estadística encuadrada en el enfoque centrado en la persona, que asume la existencia de subgrupos poblacionales latentes similares internamente respecto a un conjunto de variables observables, diferenciándose del resto de subgrupos (Ferguson et al., 2020). En comparación con otras técnicas adscritas al mismo enfoque (e.g., análisis de conglomerados), el LPA proporciona un sistema clasificatorio más preciso, basado en un método probabilístico para identificar el modelo óptimo de grupos (perfiles) a partir de varios parámetros de ajuste. De esta forma, los participantes se asignan a cada grupo bajo el criterio de probabilidad de pertenencia al mismo (Aflaki et al., 2022). El número óptimo de perfiles se seleccionan bajo los siguientes criterios (Nylund-Gibson y Choi, 2018): indicadores de ajuste (Akaike Information Criterion, AIC; Schwarz Bayesian Information Criterion, BIC; BIC Adjusted for the Sample Size, SSA-BIC; Vuong-Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio Test, VLMRT; y Lo-Mendell-Rubin likelihood Ratio Test of Model Fit, LMR), entropía, coeficientes de probabilidad a posteriori, parsimonia y coherencia conceptual de los grupos identificados. Adicionalmente, se estiman las diferencias entre los perfiles en las dimensiones de *burnout*. Las soluciones con valores de AIC, BIC y SSA-BIC más bajos indican un mejor ajuste, pero el criterio fundamental estriba en la obtención de valores significativos ( $p \leq .05$ ) de VLMRT y al LMR. Asimismo, valores de entropía  $> .80$  y coeficientes de probabilidad a posteriori  $> .70$  evidencian una adecuada precisión del modelo a la hora de clasificar cada caso en un determinado perfil.

En cada submuestra, las diferencias entre perfiles en los indicadores de funcionamiento adaptativo (*floreecimiento*, *autoeficacia*, *esperanza*, *optimismo* y *resiliencia*) se calculan mediante MANCOVA. El sexo y los años de experiencia se consideran covariables. El tamaño del efecto se determina mediante los estadísticos Eta cuadrado parcial y  $d$  (Cohen, 1988): efecto nulo ( $\eta_p^2 < 0.01$ ,  $d \leq 0.09$ ); pequeño ( $\eta_p^2 = 0.01 - 0.058$ ,  $d = 0.10 - 0.49$ ); mediano ( $\eta_p^2 = 0.059 - 0.137$ ,  $d = 0.50 - 0.79$ ); grande ( $\eta_p^2 \geq 0.138$ ,  $d \geq 0.80$ ). Para el LPA, se utiliza el software MPlus 8.5 (Muthén y Muthén, 1998-2020); para los demás análisis, el SPSS 26.0 (IBM Corp., 2019).

## Resultados

### Análisis preliminares

Los descriptivos y las correlaciones se muestran en la Tabla 1 (etapa inicial), la Tabla 2 (etapa media) y la Tabla 3 (ambas etapas). En las tres submuestras, las dimensiones de *burnout* correlacionan negativamente con los indicadores del *capital psicológico* y con el *floreecimiento* ( $p \leq .001$ , en todos los casos). Se observa una excepción en la submuestra de profesorado que simultanea ambas etapas, en la que *despersonalización* y *autoeficacia* no correlacionan significativamente ( $r = -.10$ ,  $p = .08$ ).

### Perfiles sintomáticos de burnout en la etapa inicial

Se evalúa el ajuste de varios modelos (Tabla 4), deteniéndose el análisis en la solución de tres perfiles, con base en dos criterios: (1) aunque los valores de AIC, BIC y SSA-BIC son ligeramente inferiores en el modelo de tres perfiles que en el de dos perfiles, los valores no significativos de VLMRT ( $p = .18$ ) y LMR ( $p = .19$ ) del modelo de tres perfiles indican que este modelo no ajusta mejor que el de dos perfiles; (2) el valor de entropía del modelo de dos perfiles (.874) es claramente superior al de tres perfiles (.742). En el modelo

**Tabla 1**  
Descriptivos y correlaciones en la submuestra de profesorado de la etapa inicial (n = 398)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. AGO	–							
2. DES	.38**	–						
3. REA	-.39**	-.32**	–					
4. AUT	-.35**	-.18**	.53**	–				
5. ESP	-.37**	-.24**	.61**	.54**	–			
6. OPT	-.37**	-.20**	.60**	.52**	.71**	–		
7. RES	-.30**	-.19**	.53**	.61**	.41**	.47**	–	
8. FLO	-.37**	-.31**	.53**	.51**	.53**	.54**	.50**	–
M	2.16	0.68	4.66	3.81	4.26	4.44	4.08	4.30
DT	1.20	0.76	0.81	0.63	0.64	0.61	0.54	0.58
Asimetría	0.68	1.38	-0.60	-0.45	-0.93	-1.00	-0.47	-1.14
Curtosis	0.08	1.59	0.42	0.66	0.98	0.55	0.27	2.64

Nota. AGO = Agotamiento emocional. DES = Despersonalización. REA = Realización personal. AUT = Autoeficacia. ESP = Esperanza. OPT = Optimismo. RES = Resiliencia. FLO = Florecimiento. \*\*p < .001.

**Tabla 2**  
Descriptivos y correlaciones en la submuestra de profesorado de la etapa media (n = 570)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. AGO	–							
2. DES	.43**	–						
3. REA	-.47**	-.43**	–					
4. AUT	-.32**	-.26**	.55**	–				
5. ESP	-.43**	-.28**	.56**	.51**	–			
6. OPT	-.40**	-.37**	.56**	.57**	.66**	–		
7. RES	-.31**	-.31**	.54**	.68**	.35**	.51**	–	
8. FLO	-.39**	-.40**	.54**	.52**	.58**	.62**	.48**	–
M	2.48	1.08	4.21	3.74	3.92	4.25	4.03	4.16
DT	1.31	0.99	0.90	0.65	0.86	0.69	0.55	0.60
Asimetría	0.42	1.32	-0.44	-0.53	-0.92	-0.97	-0.54	-1.02
Curtosis	-0.50	2.10	0.37	0.85	0.54	1.09	0.56	1.93

Nota. AGO = Agotamiento emocional. DES = Despersonalización. REA = Realización personal. AUT = Autoeficacia. ESP = Esperanza. OPT = Optimismo. RES = Resiliencia. FLO = Florecimiento. \*\*p < .001.

**Tabla 3**  
Descriptivos y correlaciones en la submuestra de profesorado que simultanea ambas etapas (n = 322)

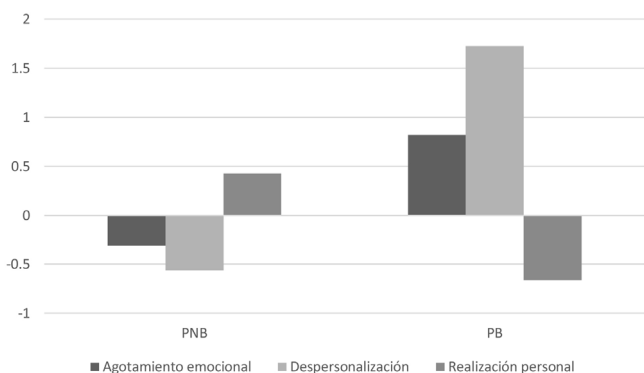
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. AGO	–							
2. DES	.40**	–						
3. REA	-.35**	-.37**	–					
4. AUT	-.24**	-.10	.47**	–				
5. ESP	-.33**	-.21**	.60**	.49**	–			
6. OPT	-.32**	-.21**	.58**	.55**	.70**	–		
7. RES	-.34**	-.18**	.61**	.62**	.44**	.54**	–	
8. FLO	-.36**	-.23**	.52**	.51**	.54**	.63**	.53**	–
M	2.41	0.92	4.41	3.79	4.09	4.33	4.08	4.20
DT	1.33	0.89	0.89	0.62	0.76	0.68	0.59	0.58
Asimetría	0.42	0.95	-0.31	-0.30	-0.89	-1.10	-0.64	-0.83
Curtosis	-0.66	0.06	-0.43	0.37	0.91	1.01	0.85	0.84

Nota. AGO = Agotamiento emocional. DES = Despersonalización. REA = Realización personal. AUT = Autoeficacia. ESP = Esperanza. OPT = Optimismo. RES = Resiliencia. FLO = Florecimiento. \*\*p < .001.

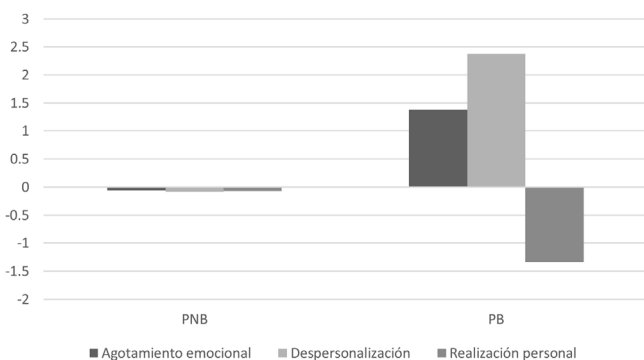
**Tabla 4**  
Indicadores de ajuste y precisión clasificatoria de cada modelo

		AIC	BIC	SSA-BIC	VLMRT	LMR	Entropía
Etapa inicial	2 clases	2968.910	3008.775	2977.044	188.362*	180.812*	.874
	3 clases	2934.866	2990.676	2946.254	42.044	40.359	.742
Etapa media	2 clases	4789.290	4832.746	4801.000	275.041**	264.616**	.884
	3 clases	4703.930	4764.769	4720.325	93.360	89.821	.661
Ambas etapas	2 clases	2661.465	2699.211	2667.492	155.911**	149.441**	.809
	3 clases	2609.594	2662.438	2618.032	59.871*	57.386*	.845
	4 clases	2575.259	2643.201	2586.107	42.335*	40.579*	.833
	5 clases	2553.508	2636.548	2566.767	29.751	28.517	.871

Nota. AIC = Akaike Information Criterion. BIC = Schwarz Bayesian Information Criterion. SSA-BIC = BIC adjusted for the sample size. VLMRT = Vuong–Lo–Mendell–Rubin likelihood ratio test. LMR = Lo–Mendell–Rubin likelihood ratio test of model fit. \*p < .01. \*\*p < .001.



**Figura 1.** Representación gráfica de los perfiles sintomáticos de *burnout* docente (etapa inicial)  
 Nota. PNB = Perfil No Burnout. PB = Perfil Burnout.



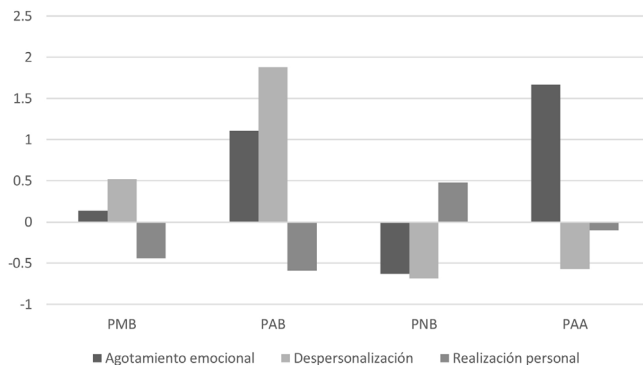
**Figura 2.** Representación gráfica de los perfiles sintomáticos de *burnout* docente (etapa media)  
 Nota. PNB = Perfil No Burnout. PB = Perfil Burnout.

de dos perfiles, los coeficientes de probabilidad a posteriori están próximos al 100% (.976 y .915). Asimismo, las diferencias entre los dos perfiles en las dimensiones de *burnout* son significativas: *agotamiento emocional*,  $t(396) = -8.352, p < .001, d = 1.20$ ; *despersonalización*,  $t(396) = -27.762, p < .001, d = 1.60$ ; *realización personal*,  $t(396) = 6.164, p < .001, d = 0.65$ . El tamaño del efecto es grande en las dos primeras dimensiones y mediano en *realización personal*.

La **Tabla 5** y la **Figura 1** indican que el primer perfil ( $n = 326, 81.91\%$ ) muestra niveles moderadamente bajos de *agotamiento emocional* y *despersonalización*, y moderadamente altos de *realización personal*. Este grupo se denomina *perfil no burnout* (PNB). El segundo perfil ( $n = 72, 18.09\%$ ) muestra niveles altos de *agotamiento emocional* y *despersonalización*, y bajos de *realización personal*, recibiendo la denominación de *perfil burnout* (PB).

#### Perfiles sintomáticos de *burnout* en la etapa educativa media

Los valores de VLMRT, LMR y entropía (**Tabla 4**) indican que la solución de dos perfiles ofrece un mejor ajuste que la de tres perfiles. Adicionalmente, los coeficientes de probabilidad a posteriori están próximos al 100% (.974 y .928). Asimismo, las diferencias entre ambos perfiles son significativas, y grandes, en las tres dimensiones de *burnout*: *agotamiento emocional*,  $t(568) = -11.643, p < .001, d = 1.84$ ; *despersonalización*,  $t(568) = -23.943, p < .001, d = 2.24$ ; *realización personal*,  $t(568) = 10.138, p < .001, d = 1.25$ . Las puntuaciones de ambos perfiles (**Tabla 5, Figura 2**) muestran un primer grupo ( $n = 507; 88.95\%$ ) con puntuaciones muy moderadas (en torno a cero) en las tres dimensiones de *burnout*, lo que sugiere un *perfil sin burnout* (PNB). El segundo grupo ( $n = 63; 11.05\%$ ) evidencia puntuaciones altas en *agotamiento emocional* y *despersonalización*, y bajas en *realización personal*, denominándose *perfil burnout* (PB).



**Figura 3.** Representación gráfica de los perfiles sintomáticos de *burnout* (profesorado que simultanea ambas etapas).  
 Nota. PMB = Perfil Moderado Burnout. PAB = Perfil Alto Burnout. PNB = Perfil No Burnout. PAA = Perfil Alto Agotamiento.

#### Perfiles sintomáticos de *burnout* en docentes que simultanean ambas etapas

Los valores no significativos de VLMRT ( $p = .15$ ) y LMR ( $p = .16$ ) del modelo de cinco perfiles indican que esta solución presenta peor ajuste que la de cuatro perfiles (véase **Tabla 4**). Asimismo, en el modelo de cinco perfiles se aprecian dos grupos prácticamente idénticos, por lo que el modelo de dos perfiles resulta más parsimonioso. Otros tres indicadores corroboran la idoneidad del modelo de cuatro perfiles: (1) valor de entropía alto (.833); (2) coeficientes de probabilidad a posteriori superiores al 80% (.888, .937, .933 y .824); (3) diferencias significativas (grandes) entre los cuatro perfiles en las dimensiones de *burnout*: *agotamiento emocional*,  $F(3, 318) = 156.637, p < .001, \eta_p^2 = .596$ ; *despersonalización*,  $F(3, 318) = 566.048, p < .001, \eta_p^2 = .842$ ; *realización personal*,  $F(3, 318) = 29.218, p < .001, \eta_p^2 = .216$ . Considerando las puntuaciones obtenidas (**Tabla 5, Figura 3**), los cuatro perfiles presentan las siguientes características: un primer grupo ( $n = 90, 27.95\%$ ) con niveles moderadamente altos de *agotamiento emocional* y *despersonalización*, y moderadamente bajos de *realización personal* (*perfil moderado burnout*, PMB). Un segundo grupo ( $n = 44, 13.66\%$ ) con las mismas características, pero en niveles más acusados (*perfil alto burnout*, PAB). El tercer grupo ( $n = 156, 48.45\%$ ) muestra niveles bajos de *agotamiento emocional* y *despersonalización*, y moderadamente altos de *realización personal* (*perfil no burnout*, PNB). El cuarto grupo ( $n = 32, 9.94\%$ ) muestra niveles altos de *agotamiento emocional*, pero bajos de *despersonalización* y moderadamente bajos de *realización personal* (*perfil alto agotamiento*, PAA).

#### Diferencias entre los perfiles en funcionamiento psicológico adaptativo

En la etapa educativa inicial (**Tabla 6**), el PNB obtiene puntuaciones significativamente más elevadas que el PB en los cinco indicadores de funcionamiento psicológico adaptativo: *floreimiento*,  $F(396) = 42.750, p < .001, \eta_p^2 = .098$ ; *autoeficacia*,  $F(396) = 11.866, p < .001, \eta_p^2 = .029$ ; *esperanza*,  $F(396) = 25.360, p < .001, \eta_p^2 = .060$ ; *optimismo*,  $F(396) = 18.006, p < .001, \eta_p^2 = .044$ ; *resiliencia*,  $F(396) = 9.807, p = .002, \eta_p^2 = .024$ . Los tamaños del efecto son medianos en *floreimiento* y *esperanza*, y pequeños en el resto de dimensiones. En lo que respecta a las covariables, años de experiencia evidencia un efecto significativo, pequeño, en *floreimiento*,  $F(3, 394) = 6.145, p = .014, \eta_p^2 = .015$ ; *autoeficacia*,  $F(3, 394) = 3.995, p = .046, \eta_p^2 = .010$ ; y *esperanza*,  $F(3, 394) = 9.603, p = .002, \eta_p^2 = .024$ , observándose menor puntuación cuanto más experiencia. El efecto del sexo no es significativo.

**Tabla 5**  
Descripción de los perfiles identificados

	Perfiles	M	EE	Intervalos de confianza	
				Inferior 5%	Superior 5%
Etapa inicial	<i>No burnout</i> (n = 326)				
	Agotamiento emocional	1.94 (-0.31)	0.06 (0.81)	1.84	2.05
	Despersonalización	0.40 (-0.56)	0.05 (0.45)	0.32	0.48
	Realización personal	4.79 (0.43)	0.05 (0.84)	4.71	4.86
	<i>Burnout</i> (n = 72)				
	Agotamiento emocional	3.14 (0.82)	0.30 (1.13)	2.65	3.64
Etapa media	<i>No burnout</i> (n = 507)				
	Agotamiento emocional	2.25 (-0.06)	0.07 (0.93)	2.14	2.36
	Despersonalización	0.82 (-0.08)	0.05 (0.75)	0.74	0.90
	Realización personal	4.35 (-0.07)	0.05 (0.91)	4.27	4.42
	<i>Burnout</i> (n = 63)				
	Agotamiento emocional	4.05 (1.38)	0.24 (0.87)	3.66	4.44
Ambas etapas	<i>Moderado burnout</i> (n = 90)				
	Agotamiento emocional	2.57 (0.14)	0.18 (0.75)	2.28	2.86
	Despersonalización	1.41 (0.52)	0.12 (0.43)	1.22	1.61
	Realización personal	3.96 (-0.44)	0.13 (0.95)	3.74	4.18
	<i>Alto burnout</i> (n = 44)				
	Agotamiento emocional	3.77 (1.11)	0.28 (0.71)	3.32	4.23
	Despersonalización	2.61 (1.88)	0.12 (0.50)	2.41	2.82
	Realización personal	3.88 (-0.59)	0.16 (0.99)	3.62	4.14
	<i>No burnout</i> (n = 156)				
	Agotamiento emocional	1.58 (-0.63)	0.08 (0.62)	1.45	1.71
	Despersonalización	0.31 (-0.68)	0.05 (0.34)	0.22	0.39
	Realización personal	4.80 (0.48)	0.07 (0.81)	4.69	4.92
<i>Alto agotamiento</i> (n = 32)					
Agotamiento emocional	4.33 (1.67)	0.19 (0.52)	4.00	4.63	
Despersonalización	0.43 (-0.57)	0.07 (0.36)	0.28	0.57	
Realización personal	4.27 (-0.10)	0.17 (0.90)	3.99	4.54	

Nota. Entre paréntesis figuran las puntuaciones medias normalizadas (z).

**Tabla 6**  
Medias y desviaciones típicas de los perfiles sintomáticos de *burnout* docente en funcionamiento psicológico adaptativo

	Perfiles	Indicadores de funcionamiento psicológico adaptativo				
		<i>Florecimiento</i>	<i>Autoeficacia</i>	<i>Esperanza</i>	<i>Optimismo</i>	<i>Resiliencia</i>
Etapa inicial	PNB	4.38 (0.54)	3.85 (0.62)	4.33 (0.60)	4.50 (0.57)	4.12 (0.52)
	PB	3.92 (0.64)	3.59 (0.62)	3.94 (0.71)	4.18 (0.68)	3.90 (0.57)
Etapa media	PNB	4.23 (0.54)	3.80 (0.61)	4.01 (0.79)	4.33 (0.63)	4.08 (0.52)
	PB	3.55 (0.74)	3.29 (0.74)	3.21 (1.03)	3.63 (0.86)	3.58 (0.63)
Ambas etapas	PMB	4.09 (0.51)	3.66 (0.62)	3.96 (0.72)	4.16 (0.68)	3.93 (0.57)
	PAB	3.93 (0.68)	3.73 (0.67)	3.78 (0.78)	4.11 (0.81)	3.93 (0.70)
	PNB	4.40 (0.50)	3.92 (0.59)	4.33 (0.66)	4.53 (0.54)	4.27 (0.50)
	PAA	3.97 (0.66)	3.60 (0.64)	3.74 (1.02)	4.07 (0.85)	3.82 (0.59)

Nota. PMB = Perfil Moderado *Burnout*. PAB = Perfil Alto *Burnout*. PNB = Perfil No *Burnout*. PAA = Perfil Alto Agotamiento. Las desviaciones típicas figuran entre paréntesis.

En la etapa media (Tabla 6), el PNB obtiene puntuaciones significativamente más elevadas en los cinco indicadores de funcionamiento psicológico adaptativo: *florecimiento*,  $F(568) = 76.795$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .119$ ; *autoeficacia*,  $F(568) = 40.202$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .066$ ; *esperanza*,  $F(568) = 48.476$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .079$ ; *optimismo*,  $F(568) = 57.583$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .092$ ; *resiliencia*,  $F(568) = 55.980$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .090$ . El tamaño del efecto es mediano en todos los casos. En cuanto a las covariables, se observa un efecto significativo de años de experiencia en *resiliencia*,  $F(4, 565) = 7.446$ ,  $p = .007$ ,  $\eta_p^2 = .013$  y *esperanza*,  $F(4, 565) = 35.912$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .060$ , siendo el efecto pequeño y mediano, respectivamente. En *resiliencia*, se encuentra un incremento en las puntuaciones en función de los años de experiencia. En *esperanza*, se observa el patrón contrario. En *sexo*, también se encuentra un efecto significativo, pequeño, en *resiliencia*,  $F(568) = 4.525$ ,  $p = .034$ ,  $\eta_p^2 = .008$ ; *esperanza*,  $F(568) = 6.599$ ,  $p = .010$ ,  $\eta_p^2 = .012$ ; y *autoeficacia*,  $F(568) = 4.815$ ,  $p = .029$ ,  $\eta_p^2 = .008$ . Los hombres puntúan más alto en *resiliencia* y *autoeficacia*; las mujeres, en *esperanza*.

En el profesorado que simultanea ambas etapas, se evidencian diferencias significativas entre los perfiles en las cinco variables de funcionamiento adaptativo: *florecimiento*,  $F(3, 318) = 13.369$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .113$ ; *autoeficacia*,  $F(3, 318) = 4.567$ ,  $p = .004$ ,  $\eta_p^2 = .042$ ; *esperanza*,  $F(3, 318) = 12.540$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .106$ ; *optimismo*,  $F(3, 318) = 10.260$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .089$ ; *resiliencia*,  $F(3, 318) = 11.597$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .099$ . El efecto es mediano en todos los casos, excepto en *autoeficacia*, en la que las diferencias son pequeñas. Como refleja la Tabla 6, el PNB obtiene las puntuaciones más elevadas en las cinco variables. En *florecimiento*, el PNB muestra diferencias medianas con el PMB ( $d = 0.61$ , 95% IC [0.35-0.88]) y grandes con el PAA ( $d = 0.80$ , 95% IC [0.41-1.18]) y el PAB ( $d = 0.86$ , 95% IC [0.52-1.21]). Un resultado similar se observa en *esperanza*, con diferencias medianas entre el PNB y el PMB ( $d = 0.57$ , 95% IC [0.31-0.83]), y grandes con respecto al PAA ( $d = 0.84$ , 95% IC [0.45-1.23]) y al PAB ( $d = 0.84$ , 95% IC [0.49-1.18]).

En *optimismo* y *resiliencia*, se encuentran diferencias medianas entre el PNB y los dos grupos con *burnout*: *optimismo*, PNB-PMB

( $d=0.62$ , 95% IC [0.36-0.89]), PNB-PAB ( $d=0.63$ , 95% IC [0.37-0.90]); *resiliencia*, PNB-PMB ( $d=0.69$ , 95% IC [0.35-1.03]), PNB-PAB ( $d=0.62$ , 95% IC [0.28-0.96]). Las diferencias entre el PNB y el PAA son grandes en *resiliencia* ( $d=0.86$ , 95% IC [0.47-1.25]) y medianas en *optimismo* ( $d=0.77$ , 95% IC [0.38-1.16]). En *autoeficacia*, las diferencias entre el PNB y el resto de grupos solo son significativas con respecto al PMB y al PAA. Las diferencias son pequeñas, en el primer caso ( $d=0.43$ , 95% IC [0.16-0.69]), y medianas respecto al PAA ( $d=0.53$ , 95% IC [0.15-0.92]). Las diferencias entre los perfiles PMB, PAB y PAA no son significativas.

Respecto a las covariables, se observa un efecto significativo, pequeño, de *años de experiencia* en *resiliencia*,  $F(4, 317)=4.343$ ,  $p=.038$ ,  $\eta_p^2=.014$  y *esperanza*,  $F(4, 317)=9.720$ ,  $p=.002$ ,  $\eta_p^2=.030$ . Se aprecia un incremento progresivo en *resiliencia* conforme a los *años de experiencia*, y lo opuesto en *esperanza*. En *sexo*, se evidencia un efecto significativo, pequeño, en *esperanza*,  $F(320)=5.302$ ,  $p=.022$ ,  $\eta_p^2=.017$ , en la que las mujeres puntúan más alto.

## Discusión

Los resultados obtenidos indican que los perfiles sintomáticos de *burnout* docente difieren parcialmente en función de la etapa educativa, aunque no exactamente conforme a lo hipotetizado. Así, tanto en la etapa inicial como en la etapa media se identifica un perfil con los tres síntomas de *burnout* (PB). A la luz del modelo DRL, este perfil carecería de los recursos personales y contextuales para hacer frente a las demandas laborales, lo que le llevaría a sentirse quemado en su desempeño profesional. Este perfil también ha sido identificado por la investigación precedente en ambas etapas (Herman et al., 2018; Martínez et al., 2020), lo que parece confirmar al *burnout* docente como fenómeno global (García-Arroyo et al., 2019).

En este estudio, el porcentaje de profesorado que conforma el PB es más alto en la etapa inicial (18%) que en la etapa media (11%) ( $z=3.11$ ,  $p<.01$ ). Aunque hay controversia respecto a cuál de las etapas presenta mayor prevalencia de *burnout* (e.g., Kim et al., 2019; Saloviita y Pakarinen, 2021), es posible que este hallazgo se explique por las demandas laborales que se relacionan específicamente con el síndrome en cada etapa. En este sentido, otros trabajos (Kokkinos, 2007; Skaalvik y Skaalvik, 2017) apuntan a la sobrecarga de trabajo, la presión de tiempo y la conducta disruptiva estudiantil como predictores más importantes del *burnout* docente, factores que parecen incidir en mayor medida en la etapa inicial (Rajendran et al., 2020; Skaalvik y Skaalvik, 2017). En el profesorado que simultanea ambas etapas educativas se identifican tres perfiles sintomáticos de *burnout*. Dos de ellos presentan las tres manifestaciones del síndrome, tanto en niveles altos (PAB) como moderados (PMB), mientras que el tercer perfil (PAA) sobresale en agotamiento emocional. Aunque, a priori, la relación entre el PAA y el *burnout* es menor que la de los otros dos perfiles, altas puntuaciones en una única dimensión de *burnout* podrían indicar un estado transitorio hacia el desarrollo del síndrome (Maslach y Leiter, 2008). De hecho, el agotamiento emocional es a menudo puerta de entrada al resto de síntomas (Leiter y Maslach, 2016). Desde esta consideración, el PAA debe ser también objeto de atención prioritaria.

Si bien carecemos de precedentes que hayan analizado la conformación de perfiles basados en los tres síntomas de *burnout* en el profesorado que simultanea ambas etapas educativas, varias razones podrían explicar la mayor presencia de sintomatología en este colectivo. Por un lado, simultanear etapas implica atender a un mayor número de grupos y cursos, lo que dificulta el establecimiento de vínculos significativos con el alumnado (Pietarinen et al., 2013). Una distante relación docente-alumnado se asocia con la experimentación de *burnout* (Pellerone et al., 2020; Saloviita y Pakarinen, 2021). Asimismo, este profesorado debe lidiar con los

factores contextuales específicamente relacionados con el *burnout* en cada etapa —e.g., sobrecarga, alumnado disruptivo, en la etapa inicial; baja motivación estudiantil, en la etapa media (Buunk et al., 2007; Rajendran et al., 2020; Skaalvik y Skaalvik, 2017)—. Este elevado volumen de demandas, en ausencia de recursos para hacerles frente, tal y como expone el modelo DRL, precipitaría el desarrollo de *burnout*.

Además de los perfiles vinculados al síndrome, en las tres submuestras (etapa inicial, media y ambas etapas) se identifica un perfil sin síntomas de *burnout* (PNB). En consonancia con otros estudios que evidencian un perfil similar (e.g., Kalamara y Richardson, 2022; Salmela-Aro et al., 2019), se trataría de docentes altamente comprometidos con su profesión. Es posible que esta implicación se relacione con una mayor disponibilidad de recursos personales, que permitirían amortiguar el impacto de las demandas laborales e impulsar un alto desempeño (Graziera et al., 2021). De hecho, este perfil docente asintomático se relaciona con recursos como la resiliencia (Salmela-Aro et al., 2019), la autoeficacia (Herman et al., 2018), la autoestima (Méndez et al., 2020) o el entusiasmo (Guidetti et al., 2018).

Aunque esta caracterización encajaría con el PNB identificado en el profesorado de la etapa inicial y en el que compatibiliza ambas etapas, el caso del PNB de la etapa media podría ser parcialmente distinto. Este perfil no muestra agotamiento emocional y despersonalización, pero tampoco realización personal. Estas características parecen consistentes con el perfil de compromiso-*burnout* identificado por Salmela-Aro et al. (2019), que integraría a docentes comprometidos, aunque con algún síntoma incipiente de *burnout*. Posiblemente, este profesorado disponga de menos recursos personales frente a las demandas laborales, como así indican otros trabajos que han identificado perfiles similares (Méndez et al., 2020; Salmela-Aro et al., 2019), siendo más vulnerables al *burnout*. Futuros trabajos deberán analizar, así pues, la evolución a largo plazo del PNB en la etapa media para determinar su exposición al síndrome.

En cuanto al funcionamiento psicológico adaptativo de los perfiles identificados, tanto en la etapa inicial como en la etapa media, el PB muestra niveles significativamente más bajos de florecimiento, autoeficacia, esperanza, optimismo y resiliencia que sus colegas asintomáticos (PNB). En el profesorado que compatibiliza ambas etapas se observa un patrón similar. Los tres perfiles con sintomatología de *burnout* (PMB, PAB y PAA) presentan un funcionamiento psicológico significativamente más pobre que el PNB (salvando la ausencia de diferencias en autoeficacia entre el PNB y el PAB). Quizá sorprenda que los niveles más bajos de capital psicológico y florecimiento se evidencien en el PAA. Posiblemente, este hecho se explique por su elevado nivel de agotamiento emocional (notablemente superior al del PMB y el PAB), dada la consideración de esta dimensión como núcleo del *burnout* (Skaalvik y Skaalvik, 2020).

Estos hallazgos tienen importantes implicaciones psicoeducativas. Asumiendo que la relación entre demandas/recursos y *burnout* es recíproca (Schaufeli y Taris, 2014), el florecimiento y el capital psicológico pueden constituir recursos adaptativos frente al *burnout* docente, como sugieren otros trabajos (Marais-Opperman et al., 2021; Vizoso-Gómez, 2020). Esta conclusión es, asimismo, consecuente con los estudios que, con base en el modelo DRL, constatan la relación inversa entre recursos personales y *burnout* docente (Corso-de-Zúñiga et al., 2020; Dicke et al., 2018). Recientemente, han surgido iniciativas que promueven el capital psicológico (Kalman y Summak, 2017) y el florecimiento docente a través del desarrollo de contextos de aprendizaje positivo (Owen, 2016) y el entrenamiento en habilidades emocionales (Mérida-López y Extremera, 2020), en las que el profesorado adquiere una renovada pasión y compromiso con su profesión. Los resultados del presente estudio sugieren que las intervenciones dirigidas al desarrollo del florecimiento y del capital psicológico podrían resultar particular-

mente eficaces en el profesorado que, por sus perfiles sintomáticos de *burnout*, requieren una atención prioritaria. Estas intervenciones podrían resultar más beneficiosas si el florecimiento y el capital psicológico se trabajan conjuntamente, aprovechando la sinergia entre recursos (Galindo-Domínguez et al., 2020).

Esta investigación presenta algunas limitaciones. Su diseño no permite establecer causalidad entre los perfiles sintomáticos de *burnout* docente y el funcionamiento psicológico adaptativo. Por otra parte, aunque la muestra es amplia, el procedimiento de muestreo no garantiza la representatividad de la población objetivo. Otra limitación radica en los coeficientes de VME de algunas subescalas, los cuales, aunque próximos, no alcanzan el criterio de .50. Esta limitación es especialmente palpable en la dimensión *despersonalización* del MBI, cuyas propiedades psicométricas han sido cuestionadas en múltiples estudios con muestras de habla no inglesa (Olivares y Gil-Monte, 2009). Futuros trabajos podrían corroborar la validez de las conclusiones del presente estudio mediante la utilización de otros instrumentos (e.g., *Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo*, CESQT; Gil-Monte, 2019). Asimismo, otros trabajos podrían considerar la influencia de variables como el tamaño, el tipo (público/privado) y ubicación geográfica (urbana/rural) del centro educativo o la ratio profesor-estudiante. Otra línea de investigación podría orientarse a la relación entre perfiles de *burnout* docente y rasgos de personalidad, dado el peso de esta variable en la explicación del síndrome (Kim et al., 2019).

## Conclusiones

El estudio contribuye a la caracterización de los perfiles docentes con sintomatología de *burnout* en las etapas educativas inicial y media, así como en el profesorado que simultanea ambas etapas. Se evidencia que todos los perfiles sintomáticos presentan un funcionamiento psicológico adaptativo más pobre que el profesorado asintomático, por lo que requieren una atención psicoeducativa preferente. Desde una óptica más positiva, en todas las etapas educativas se constata la existencia de profesorado no afectado por el síndrome y con altos niveles de autoeficacia, esperanza, optimismo, resiliencia y florecimiento. Estos indicadores, así pues, pueden ser recursos eficaces para amortiguar el efecto de las demandas laborales e impulsar el compromiso docente.

## Financiación

Este trabajo ha sido parcialmente financiado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (Unión Europea y Principado de Asturias) a través del Plan de Ciencia, Tecnología e Innovación [FC-GRUPIN-IDI/2018/000199] y el Ministerio de Ciencia e Innovación I+D+i [ref. proyecto PID2019- 107201GB-I00].

## Agradecimientos

Los autores quieren expresar su agradecimiento al profesorado que voluntariamente ha participado en este estudio.

## Referencias

Aflaki, K., Vigod, S., y Ray, J. G. (2022). Part I: A friendly introduction to latent class analysis. *Journal of Clinical Epidemiology*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2022.05.008>

Aloe, A. M., Amo, L. C., y Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 101–126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>

Buunk, A., Peiró, J., Rodríguez, I., y Bravo, M. (2007). A loss of status and a sense of defeat: An evolutionary perspective on professional burnout. *European Journal of Personality*, 21(4), 471–485. <https://doi.org/10.1002/per.627>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>

Corso-de-Zúñiga, S., Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., Blanco-Donoso, L. M., y Carmona-Cobo, I. (2020). Personal resources and personal vulnerability factors at work: An application of the job demands-resources model among teachers at private schools in Peru. *Current Psychology*, 39, 325–336. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9766-6>

Di Fabio, A. (2017). Positive healthy organizations: Promoting well-being, meaningfulness, and sustainability in organizations. *Frontiers in Psychology*, 8, 1938. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01938>

Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., y Leutner, D. (2018). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(2), 262–277. <https://doi.org/10.1037/ocp0000070>

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., y Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>

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(1), 29–37. <https://doi.org/10.5944/rppc.23776>

Ferguson, S. L., Moore, E. W., y Hull, D. M. (2020). Finding latent groups in observed data: A primer on latent profile analysis in Mplus for applied researchers. *International Journal of Behavioral Development*, 44(5), 458–468. <https://doi.org/10.1177/0165025419881721>

Galindo-Domínguez, H., Pegalajar, M., y Uriarte, J. D. (2020). Efecto mediador y moderador de la resiliencia entre la autoeficacia y el burnout entre el profesorado universitario de ciencias sociales y legales. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 127–135. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.04.002>

García-Arroyo, J. A., Osca, A., 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. <https://doi.org/10.1080/08870446.2019.1568013>

García-Bértoa, A., Ferradás, M. M., y Freire, C. (2019). *Propiedades psicométricas de la escala CapPsi de capital psicológico en una muestra de docentes de Educación Secundaria*. En M. M. Moleró, M. C. Pérez-Fuentes, J. J. Gázquez, M. M. Simón, A. B. Barragán, A. Martos, y A. González-Moreno (Eds.), *Proceedings of the III International Congress of Intervention and Research in Health*, Vol. 2 (p. 12). ASUNIVEP.

García-Carmona, M., Marín, M. D., y Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189–208. <https://doi.org/10.1007/s12118-018-9471-9>

Gil-Monte, P. (2019). *CESQT Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo*. (2ª ed.). TEA.

Granziera, H., Collie, R., y Martin, A. (2021). Understanding teacher wellbeing through job demands-resources theory. En C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience. International approaches, applications and impact* (pp. 229–244). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1\\_14](https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_14)

Guidetti, G., Viotti, S., Gil-Monte, P. R., y Converso, D. (2018). Feeling guilty or not guilty Identifying burnout profiles among Italian Teachers. *Current Psychology*, 37(4), 769–780. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9556-6>

Hair, J. F., Ringle, C. M., y Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139–151. <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679190202>

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., y Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>

Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., y Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90–100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>

Huppert, F. A., y So, T. T. C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110, 837–861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>

IBM Corp. (2019). *SPSS STATISTICS for Windows, Version 26.0*. IBM Corp.

Kalamara, E., y Richardson, C. (2022). Using latent profile analysis to understand burnout in a sample of Greek teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 95(1), 141–152. <https://doi.org/10.1007/s00420-021-01780-1>

Kalkbrenner, M. T. (2021). Alpha, omega, and H internal consistency reliability estimates: Reviewing these options and when to use them. *Counseling Outcome Research and Evaluation*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1080/21501378.2021.1940118>

Kalman, M., y Summak, M. S. (2017). Revitalizing the HERO within Teachers: An analysis of the effects of the PsyCap development training. *The Qualitative Report*, 22(3), 655–682. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/revitalizing-hero-within-teachers-analysis/docview/1879926056/se-2>

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(2019), 163–195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229–243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>

Leiter, M. P., y Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3(4), 89–100. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2016.09.001>

Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., y Avolio, B. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press.



- Madigan, D. J., y Kim, L. E. (2021a). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>.
- Madigan, D. J., y Kim, L. E. (2021b). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>.
- Marais-Opperman, V., Rothmann, S. I., y van Eeden, C. (2021). Stress, flourishing and intention to leave of teachers: Does coping type matter? *SA Journal of Industrial Psychology*, 47(1), 1–11. <https://doi.org/10.4102/sajip.v47i0.1834>
- Martínez, J. P., Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., Fernández-Sogorb, A., y García-Fernández, J. M. (2020). Profiles of burnout, coping strategies and depressive symptomatology. *Frontiers in Psychology*, 11, 591. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00591>
- Maslach, C., Jackson, S. E., y Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual*. (3rd ed). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., y Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.498>
- Méndez, I., Martínez-Ramón, J. P., Ruiz-Esteban, C., y García-Fernández, J. M. (2020). Latent profiles of burnout, self-esteem and depressive symptomatology among teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6760. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186760>
- Mérida-López, S., y Extremera, N. (2020). Cuando la falta de compromiso ocupacional del profesorado novel no es suficiente para explicar la intención de abandono: ¡la inteligencia emocional importa!. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 52–58. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.05.001>
- Muthén, L. K., y Muthén, B. O. (1998–2020). *Mplus user's guide*. (6th ed.). Muthén & Muthén.
- Nylund-Gibson, K. L., y Choi, A. Y. (2018). Ten frequently asked questions about latent class analysis. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(4), 440–461. <https://doi.org/10.1037/tps0000176>
- Olivares, V., y Gil-Monte, P. (2009). Análisis de las principales fortalezas y debilidades del “Maslach Burnout Inventory” (MBI). *Ciencia y Trabajo*, 11(33), 160–167. <https://roderic.uv.es/handle/10550/77530>.
- Omar, A., Salessi, S., y Urteaga, F. (2014). Diseño y validación de la Escala CapPsi para medir capital psicológico. *Liberabit*, 20(2), 315–323. <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272014000200012&script=sci.arttext&tlng=en>.
- Owen, S. (2016). Professional learning communities: Building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and “flourishing” within significantly innovative schooling contexts. *Educational Review*, 68(4), 403–419. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1119101>
- Pellerone, M., Rapisarda, V., Trischitta, M. C. A., Vitale, E., y Ramaci, T. (2020). Burnout and self-perceived instructional competence: An exploratory study of a group of Italian female elementary school teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1356. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041356>
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., y Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, 35, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.003>
- Pozo, C., Garzón, A., Bretones, B., y Ligia, C. (2016). Propiedades psicométricas y dimensionalidad de “The Flourishing Scale” en población hispanohablante. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(38), 175–192. <https://doi.org/10.14204/ejrep.38.15044>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Haverinen, K., Tiainen, L., y Soini, T. (2021). Teacher burnout profiles and proactive strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 36(1), 219–242. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00465-6>
- Rajendran, N., Watt, H. M. G., y Richardson, P. W. (2020). Teacher burnout and turnover intent. *The Australian Educational Researcher*, 47, 477–500. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00371-x>
- Redelinghuys, K., Rothmann, S., y Botha, E. (2019). Flourishing-at-work: The role of positive organizational practices. *Psychological Reports*, 122(2), 609–631. <https://doi.org/10.1177/0033294118757935>
- Salmela-Aro, K., Hietajärvi, L., y Lonka, K. (2019). Work burnout and engagement profiles among teachers. *Frontiers in Psychology*, 10, 2254. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02254>
- Saloviita, T., y Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
- Schaufeli, W. B., y Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. En G. F. Bauer y O. Hämming (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach* (pp. 43–68). Springer Science + Business Media.
- Seisdedos, N. (1997). *Manual MBI: Inventario burnout de Maslach*. TEA Ediciones.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., y Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *The British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20, 775–790. <https://doi.org/10.1007/s11218-9391-0>
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. *A longitudinal study. Teachers and Teaching*, 26(7–8), 602–616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
- Vizoso-Gómez, C. (2020). Caracterización del capital psicológico en el profesorado: una revisión sistemática. *Estudios sobre Educación*, 29, 267–295. <https://doi.org/10.15581/004.39.267-295>
- Zwetsloot, G., y Pot, F. (2004). The business value of health management. *Journal of Business Ethics*, 55, 115–124. <https://doi.org/10.1007/s10551-004-1895-9>