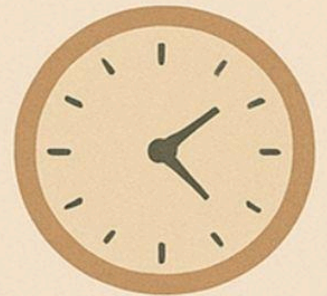


EL ESTRÉS EN LAS AULAS:

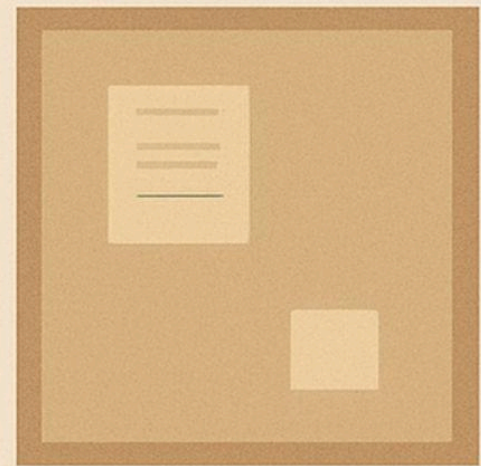
DESAFÍOS Y RESPUESTAS PARA EL BIENESTAR DOCENTE EN SECUNDARIA

Un estudio sobre el profesorado de Educación Secundaria de Almería y la prevención del burnout docente



AUTORES

Darío Salguero García
Montserrat Monserrat Hernández
Ángeles Arjona Garrido
Juan Carlos Checa Olmos



Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com / www.dykinson.es / www.dykinson.com

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial.
Para mayor información, véase Consejo Editorial:
www.dykinson.com/quienes_somos

© Los autores
Madrid, 2025

ISBN: 979-13-7006-922-3

DOI: <https://doi.org/10.14679/4623>

Índice

Prólogo	3
PARTE I “El proyecto contado”	5
Capítulo 1: <i>¿Por qué este libro?</i>	6
Capítulo 2: <i>El problema que queríamos entender</i>	10
Capítulo 3: <i>Una mirada desde la antropología y la psicología</i>	17
Capítulo 4: <i>El trabajo de campo: la investigación desde dentro</i>	28
Capítulo 5: <i>Lo que descubrimos</i>	36
Capítulo 6: <i>Entre ciencia y vida cotidiana</i>	40
Capítulo 7: <i>Implicaciones y propuestas</i>	46
Capítulo 8: <i>Reflexiones finales</i>	53
Capítulo 9: <i>Recursos y lecturas recomendadas</i>	57
Referencias	60
PARTE II “Memoria técnica”	62
Introducción	63
Objetivos e hipótesis	68
Metodología	71
Resultados	80
Discusión	98
Propuestas de intervención	103
Referencias	106

Prólogo

El presente libro nace de la investigación titulada “**Evaluación Comparativa de los Riesgos Psicosociales en el Profesorado de Institutos de Educación Secundaria Públicos y Concertados en Almería**” (PII/2024/0006), un proyecto financiado por la convocatoria de Proyectos de investigación innovadores en materia de prevención de riesgos laborales convocado por el Instituto Andaluz de Prevención de Riesgos Laborales de la Junta de Andalucía, cuyo objetivo ha sido aportar conocimiento riguroso sobre la salud laboral de los docentes, así como ofrecer propuestas de intervención que contribuyan a mejorar sus condiciones de trabajo y bienestar.

La investigación que aquí se presenta responde a un contexto educativo en el que los riesgos psicosociales —como el estrés laboral, el síndrome de *burnout* o la ansiedad— se han convertido en problemáticas cada vez más frecuentes y preocupantes. En particular, los docentes de Educación Secundaria afrontan desafíos estructurales y emocionales que, en muchos casos, se ven modulados por el tipo de centro en el que ejercen su labor: público o concertado. La memoria técnica que da soporte a este libro recoge en detalle los objetivos, metodología, resultados y propuestas derivadas del proyecto, constituyendo un documento de referencia científica y académica.

Ahora bien, entendemos que el conocimiento no debe quedar restringido únicamente a los círculos especializados o al ámbito académico. Por ello, hemos optado por organizar este libro en dos partes diferenciadas y complementarias que persiguen acercar los resultados de la investigación a distintos tipos de lectores, respetando tanto el rigor científico como la necesidad de una divulgación clara y comprensible.

La Parte I, “El proyecto contado”, ofrece una narrativa más distendida y accesible, pensada para cualquier lector interesado en comprender cómo se desarrolló la investigación y cuáles fueron sus principales hallazgos. En estas páginas se relata el proceso de trabajo, las motivaciones que impulsaron el estudio y los aprendizajes obtenidos, todo ello con un lenguaje menos técnico y más cercano. Nuestro propósito es que cualquier persona —docentes, familias, responsables educativos o ciudadanía en general— pueda aproximarse al tema de los riesgos psicosociales en la docencia y comprender tanto su relevancia social como las posibles vías de mejora.

La Parte II, “Memoria técnica”, reproduce de manera íntegra el informe final que fue remitido a la entidad financiadora. Se trata de un documento exhaustivo, en el que se detallan con precisión la metodología empleada, el marco teórico que sustentó el análisis, los instrumentos de medida utilizados, los resultados estadísticos obtenidos y las discusiones derivadas de ellos. Esta sección está

especialmente orientada a investigadores, profesionales de la salud laboral, equipos directivos y responsables institucionales, así como a cualquier persona que desee replicar, contrastar o ampliar la investigación. Su carácter técnico permite que los hallazgos puedan ser utilizados como base para futuros estudios y como apoyo en la toma de decisiones educativas y organizativas.

La decisión de dividir el libro en estas dos partes responde a una convicción fundamental: la investigación científica adquiere mayor valor cuando logra combinar el rigor académico con la capacidad de inspirar cambios en la práctica y en la sociedad. La primera parte busca sensibilizar y generar conciencia; la segunda, ofrecer herramientas sólidas y verificables que permitan diseñar intervenciones eficaces. Juntas, ambas dimensiones configuran una obra que no solo informa, sino que también invita a la acción.

Confiamos en que esta estructura permita a cada lector encontrar el nivel de profundidad que necesita. Quienes busquen una aproximación general dispondrán de una lectura ágil y comprensible. Quienes requieran un análisis detallado y sistemático, hallarán en la memoria técnica un recurso completo y fiable. De este modo, el libro aspira a convertirse en un puente entre el conocimiento científico y la mejora real de las condiciones de trabajo del profesorado.

En definitiva, esta obra es el resultado de un esfuerzo colectivo por visibilizar los desafíos psicosociales de la profesión docente y, al mismo tiempo, por proponer caminos para fortalecer su salud y bienestar. Queremos contribuir a que la investigación no quede encerrada en los márgenes de la academia, sino que se traduzca en oportunidades concretas para seguir investigando, interviniendo y transformando la realidad educativa.

PARTE I

“El proyecto contado”

Capítulo 1

¿Por qué este libro?

Hablar de educación es hablar, inevitablemente, de las personas que la sostienen día a día: el profesorado. A menudo se piensa en la docencia como una labor puramente vocacional, un trabajo que se desarrolla con pasión y entrega y que, de alguna manera, se sostiene únicamente por la motivación personal de quienes lo ejercen. Sin embargo, esta imagen romántica invisibiliza una realidad mucho más compleja: enseñar implica gestionar emociones, tiempos, relaciones, conflictos, exigencias burocráticas y responsabilidades que desbordan las horas presenciales en el aula. Es, en definitiva, una profesión cargada de retos que, con demasiada frecuencia, desembocan en altos niveles de estrés y desgaste psicológico.

Este libro nace precisamente de la necesidad de visibilizar y comprender esa realidad. Surge como resultado de una investigación que, en su origen, se planteó como un proyecto académico sobre los riesgos psicosociales en el profesorado de secundaria en la provincia de Almería, pero que pronto se transformó en algo mayor: una ventana para entender cómo el estrés, el *burnout* y la falta de apoyo institucional repercuten no solo en los docentes, sino también en el alumnado y en la calidad educativa en general.

Lo que en un principio parecía un estudio más sobre prevención de riesgos laborales en el ámbito educativo, terminó convirtiéndose en una reflexión profunda sobre las condiciones de vida y trabajo de miles de personas que, pese a su relevancia social, sienten que no cuentan con los recursos adecuados para afrontar los desafíos que se les imponen. Así, la pregunta que guía este libro no es únicamente qué riesgos enfrentan los docentes, sino por qué, a pesar de la evidencia acumulada, las soluciones estructurales tardan tanto en llegar.

La docencia no ocurre en el vacío. Se desarrolla en instituciones atravesadas por políticas educativas, marcos normativos cambiantes, desigualdades sociales y expectativas culturales sobre lo que significa “enseñar bien”. Al mismo tiempo, cada docente carga con su historia personal, sus estrategias de afrontamiento y sus propias redes de apoyo o, en ocasiones, de soledad. Este entramado de factores nos obliga a mirar más allá de los síntomas individuales (estrés, ansiedad, *burnout*) para analizar el fenómeno como un problema social, institucional y cultural.

El proyecto del que surge este libro se llevó a cabo en distintos centros educativos de la provincia de Almería, con la participación de más de novecientos docentes. A través de encuestas, entrevistas y análisis estadísticos se buscó mapear los factores de riesgo psicosocial que afectan al profesorado. Los resultados, que se irán presentando a lo largo de los capítulos, confirman lo que ya intuían muchas voces dentro del sistema educativo: que la carga burocrática, la presión por las evaluaciones, la gestión de conflictos en el aula y la falta de apoyo entre compañeros y superiores constituyen fuentes recurrentes de malestar.

Pero, más allá de confirmar diagnósticos, lo relevante de la investigación fue descubrir cómo los y las docentes interpretan su propia situación, qué palabras utilizan para describir su malestar y qué estrategias despliegan para enfrentarlo. Ahí aparece un hallazgo fundamental: el capital psicológico, es decir, la capacidad de resiliencia, optimismo, autoeficacia y esperanza, se convierte en un recurso clave para resistir y transformar las condiciones adversas. Sin embargo, confiar únicamente en el capital psicológico individual supone trasladar la responsabilidad al propio docente, cuando en

realidad los problemas son estructurales y requieren de intervenciones colectivas y políticas.

Este libro, entonces, se pregunta: ¿cómo podemos pensar en la salud del profesorado no solo como un asunto individual, sino como un derecho colectivo y una condición imprescindible para mejorar la educación? ¿Qué aprendizajes pueden extraerse de las experiencias de los docentes almerienses para comprender dinámicas presentes en otros territorios? ¿Qué papel tienen las instituciones educativas, las administraciones públicas y la sociedad en su conjunto para garantizar un entorno laboral saludable?

La elección de Almería como lugar de investigación no es casual. La provincia combina centros educativos urbanos con realidades rurales, instituciones con alta diversidad cultural e incluso zonas con fuerte presencia de alumnado inmigrante. Esta heterogeneidad convierte al territorio en un laboratorio social que permite observar cómo los riesgos psicosociales afectan de manera diferenciada a los docentes en función de su contexto. Así, lo local se transforma en una lente privilegiada para comprender fenómenos globales: la sobrecarga de trabajo docente, la precariedad emocional y la necesidad urgente de implementar programas de promoción de la salud en los centros.

Un aspecto especialmente llamativo que emergió de la investigación fue la paradoja entre el reconocimiento de la importancia de promover hábitos saludables y la dificultad real de implementar programas en los centros educativos. Los propios docentes reconocen que la comunidad educativa es consciente de la necesidad de fomentar el bienestar, pero que su nivel de estrés y saturación actúa como un freno. Es decir, cuanto más se necesita la promoción de la salud, menos viables resultan las iniciativas para llevarla a cabo. Este círculo vicioso refuerza la sensación de impotencia y genera un clima en el que lo urgente (cumplir con las demandas administrativas) desplaza a lo importante (cuidar de la salud de quienes educan).

El libro se propone, por tanto, tender un puente entre investigación y acción. No se trata únicamente de exponer resultados estadísticos, sino de narrar historias, recuperar testimonios, analizar discursos y, en definitiva, comprender cómo los riesgos psicosociales se viven en la piel del profesorado. Al mismo tiempo, se busca aportar recomendaciones que permitan repensar la prevención de riesgos laborales en clave social, cultural y política.

En ese sentido, el enfoque antropológico resulta imprescindible. La antropología social y cultural aporta herramientas para mirar la docencia no solo como un oficio regulado por contratos y normativas, sino como una práctica cotidiana cargada de significados. Desde esta perspectiva, el estrés o el *burnout* no son meros diagnósticos clínicos, sino experiencias situadas que se entrelazan con identidades profesionales, relaciones de poder en los centros, expectativas familiares y discursos sociales sobre el valor de la enseñanza. Analizar la docencia desde la antropología implica preguntarse qué narrativas circulan sobre el “buen docente”, cómo se construye la autoridad en el aula, qué emociones se legitiman y cuáles se invisibilizan.

Del mismo modo, el enfoque psicológico se convierte en un aliado indispensable para comprender las dimensiones internas de estas vivencias. Si la antropología ilumina los contextos y las estructuras que condicionan el malestar docente, la psicología permite

descifrar los mecanismos individuales de afrontamiento, la influencia de la motivación, la autoeficacia percibida, la resiliencia y el capital psicológico positivo. A través de este marco, es posible explorar cómo los docentes elaboran estrategias de regulación emocional, qué papel desempeñan los estilos de personalidad en la experiencia del estrés y cómo influyen las dinámicas de apoyo social en la protección frente al desgaste profesional.

La combinación de ambas perspectivas abre un campo fértil de análisis. Mientras la psicología ayuda a entender cómo cada docente interpreta y gestiona su malestar en el plano individual, la antropología recuerda que esas interpretaciones no surgen en el vacío, sino en escenarios atravesados por normas culturales, jerarquías institucionales y discursos sociales. Juntas, estas disciplinas permiten articular una visión holística en la que el cuidado del profesorado se conciba como un fenómeno simultáneamente personal y colectivo, interno y estructural, emocional y político.

Capítulo 2

*El problema que
queríamos entender*

•

Primeras señales de un malestar docente

Todo proyecto de investigación nace de una pregunta, pero esa pregunta rara vez aparece de manera inmediata y clara. Generalmente surge de un murmullo persistente, de un conjunto de observaciones que parecen repetirse hasta que finalmente alguien decide detenerse, mirar con más atención y convertir ese murmullo en un objeto de estudio. En nuestro caso, ese murmullo tenía que ver con los docentes de secundaria y con el modo en que describían su día a día: agotados, desbordados, frustrados.

La primera señal vino en conversaciones informales. Una profesora de matemáticas, con más de veinte años de experiencia, contaba en la sala de profesores cómo había pasado la noche sin dormir, dándole vueltas a la reunión de evaluación que tendría al día siguiente. No era la dificultad de las operaciones lo que le quitaba el sueño, sino la presión de justificar qué alumnos debían repetir curso, qué criterios aplicar y cómo enfrentar las reacciones de las familias. Ese relato no era aislado: a los pocos días, un profesor de educación física hablaba de su sensación de “vivir para rellenar papeles” y no para enseñar.

Estas escenas, que a simple vista pueden parecer quejas individuales, empezaron a mostrarse como un patrón. La fatiga no se debía únicamente a la cantidad de trabajo, sino a la naturaleza del mismo: un trabajo burocrático y emocional que dejaba poco espacio para la vocación pedagógica. La docencia, en lugar de estar centrada en el acompañamiento del aprendizaje, se veía cada vez más atravesada por obligaciones administrativas, exigencias externas y tensiones con múltiples actores: alumnado, familias, equipos directivos, administración.

Fue en este contexto cuando surgieron las preguntas:



¿Qué le está pasando al profesorado?

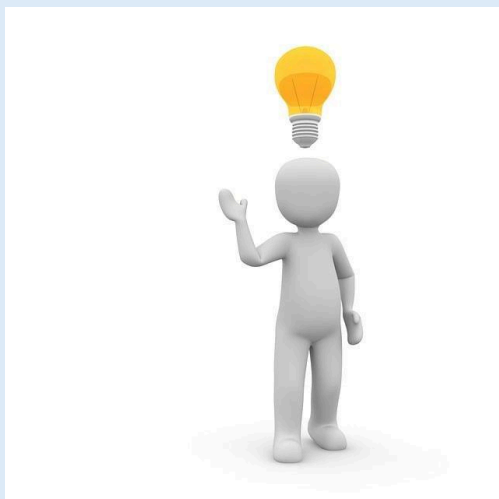
¿Cómo se vive, desde dentro, esta presión creciente?

¿Qué consecuencias tiene para su salud emocional, para sus relaciones dentro del centro, para su identidad profesional?

Más allá de lo individual: un problema colectivo y social

Uno de los primeros aprendizajes fue reconocer que el estrés docente no podía reducirse a un problema de carácter o de falta de organización personal. Con frecuencia, en los discursos sociales se tiende a presentar el agotamiento del profesorado como algo ligado a la personalidad de cada docente: algunos serían más “resistentes”, otros “se lo tomarían demasiado a pecho”. Sin embargo, lo que observábamos no era una suma de fragilidades individuales, sino una experiencia compartida.

De hecho, la repetición de ciertas quejas y relatos en diferentes centros educativos mostraba que estábamos ante un fenómeno colectivo, estructural. El estrés no era simplemente el resultado de una mala gestión del tiempo, sino el reflejo de un sistema educativo que multiplica las demandas sin ofrecer apoyos equivalentes. Los docentes coincidían en señalar que cada curso se les exigía más: más adaptaciones curriculares, más informes, más programas transversales, más control del rendimiento académico. Sin embargo, el tiempo seguía siendo el mismo, y los recursos humanos no crecían en la misma proporción.



Esto evidenciaba algo clave: el malestar docente debía entenderse también como un problema social. Las instituciones educativas forman parte de un entramado mayor, en el que intervienen políticas públicas, discursos sobre el valor de la educación, expectativas de las familias y condiciones económicas de las comunidades. De modo que estudiar el estrés del profesorado era, en realidad, estudiar el modo en que una sociedad trata a quienes se encargan de formar a las nuevas generaciones.

La carga invisible: burocracia, reconocimiento y expectativas

Entre los relatos recogidos en entrevistas y conversaciones informales, hubo una constante que se repetía con fuerza: la burocracia. Los finales de trimestre se describían como un calvario de informes, documentos y reuniones interminables. “Se supone que soy profesor de lengua, pero paso más tiempo rellenando tablas que leyendo con mis alumnos”, decía un docente con ironía. Otro añadía: “No somos maestros, somos administrativos con pizarra”.

La burocracia, sin embargo, no era solo una carga de tiempo, sino un símbolo de desconfianza. Muchos docentes sentían que la proliferación de documentos era una forma de control, una manera de demostrar que estaban cumpliendo, más que de mejorar realmente el aprendizaje. Ese sentimiento generaba frustración: la sensación de que su trabajo se reducía a evidencias formales, invisibilizando el esfuerzo real que ponían en el aula.

A esta carga se sumaba la falta de reconocimiento. El profesorado relataba que su dedicación, sus horas extras, su compromiso emocional rara vez eran valorados por las familias, la administración o incluso los equipos directivos. Al contrario, lo que se percibía era una sospecha constante, una presión por cumplir con indicadores que no siempre reflejaban la calidad de la enseñanza.

Las expectativas, por su parte, eran desmedidas. Se esperaba que los docentes fueran, además de transmisores de conocimiento, psicólogos, mediadores, animadores socioculturales, expertos en inclusión, gestores de conflictos y hasta referentes morales. Este exceso de roles se traducía en una carga emocional difícil de sostener, porque, aunque la mayoría de los docentes aceptaban con vocación esas responsabilidades, el sistema no ofrecía ni la formación ni los apoyos necesarios para llevarlas a cabo.



Historias que nos interpelaron

Para entender de manera más vívida este problema, basta con detenerse en algunas historias representativas. Una profesora de biología relataba cómo, al final del trimestre, debía quedarse hasta la madrugada corrigiendo exámenes, preparando informes y diseñando adaptaciones curriculares, mientras en casa lidiaba con la culpa de no poder atender a sus propios hijos.

Un profesor novel confesaba que, en su primer año, había pensado en abandonar la docencia. Lo que más le había impactado no eran las dificultades para dar clase, sino la falta de apoyo entre compañeros. “Llegué con ganas de aprender, de innovar, pero lo que encontré fue un ambiente donde cada uno intenta sobrevivir a su manera, sin espacio para compartir ni ayudarnos”, explicaba.

Otro testimonio recurrente era el del desgaste emocional por la relación con el alumnado. No se trataba solo de disciplina o de rendimiento académico, sino del esfuerzo constante por motivar, por mantener el interés de jóvenes que en muchos casos arrastran problemas familiares o socioeconómicos complejos. Esa tarea de “sostener” emocionalmente a grupos enteros terminaba minando la energía de los docentes, quienes se sentían responsables de algo que excedía sus posibilidades.

Estas historias, aunque diferentes, tenían un hilo común: el sentimiento de desbordamiento. No era una cuestión de falta de vocación —la mayoría expresaban amor por enseñar—, sino de una tensión entre lo que querían hacer y lo que el sistema les permitía hacer.



De la observación a la pregunta de investigación

Con todos estos elementos, la pregunta de investigación fue tomando forma. Lo que queríamos entender no era simplemente cómo se sentían los docentes, sino cómo se configuraba el estrés y el *burnout* en su experiencia cotidiana, qué factores sociales, culturales y psicológicos lo explicaban y qué implicaciones tenía para la vida escolar y personal.

La pregunta central se formuló así: ¿Cómo se manifiestan el estrés y el *burnout* en el profesorado de secundaria en Andalucía, qué factores lo explican y qué papel desempeñan las dimensiones sociales, culturales y psicológicas en su experiencia?



Era importante dejar claro que no buscábamos un diagnóstico clínico, sino una comprensión situada. Queríamos saber qué significaba para un docente “estar quemado”, cómo lo describían, cómo lo vivían en su cuerpo, en su relación con los alumnos, con sus colegas, con sus familias. También queríamos explorar qué estrategias de autocuidado desplegaban, qué apoyos encontraban y cómo estas prácticas podían ser leídas desde la antropología y la psicología.

Esta formulación no surgió en un despacho, sino en la escucha atenta de voces reales. La investigación se proponía, por tanto, como un puente entre esas voces y un análisis riguroso que permitiera visibilizar el problema y proponer caminos de mejora.

Una inquietud con raíces personales y sociales

Finalmente, conviene reconocer que esta investigación tenía también raíces personales. Quien investiga no lo hace desde la neutralidad absoluta, sino desde una implicación vital. En este caso, la cercanía con docentes, el haber compartido espacios educativos y haber observado de cerca su desgaste, fueron motores decisivos para plantear el proyecto.

Pero más allá de lo personal, la inquietud tenía una clara dimensión social. El malestar docente no afecta únicamente a los profesores, sino a toda la comunidad educativa.



Un profesorado agotado repercute en la calidad de la enseñanza, en la motivación del alumnado, en la relación con las familias. También tiene consecuencias en la salud pública, al incrementar los índices de ansiedad, depresión y bajas laborales.

Por eso, estudiar este problema era, en última instancia, una forma de pensar en el futuro de la educación y en el bienestar colectivo. Porque la docencia no es un asunto privado de quienes la ejercen, sino un bien común que afecta al desarrollo de la sociedad en su conjunto.

Capítulo 3

*Una mirada desde la
antropología y la
psicología*

La mirada desde la antropología social y cultural

¿Por qué la antropología importa en el análisis del malestar docente?

Hablar del estrés y del *burnout* en la docencia puede parecer, a primera vista, un asunto propio de la psicología clínica o de la medicina del trabajo. Y, de hecho, estas disciplinas han sido las que históricamente más atención ha prestado al fenómeno, produciendo escalas diagnósticas, protocolos de prevención y terapias de intervención. Sin embargo, limitar el análisis a esta dimensión individual y biomédica deja en la penumbra una parte sustancial del problema: el hecho de que el malestar docente no es solo un estado psicológico, sino también un fenómeno social y cultural.

La antropología social y cultural ofrece un marco idóneo para comprender este fenómeno en toda su complejidad. Aporta herramientas para explorar cómo las experiencias de los docentes están atravesadas por significados compartidos, relaciones de poder, expectativas sociales, discursos institucionales y prácticas cotidianas. En otras palabras, permite situar el malestar docente en un contexto más amplio: el de la cultura escolar, las transformaciones de la educación, las tensiones entre Estado, familia y comunidad, e incluso los imaginarios sociales sobre lo que significa ser un “buen profesor” o una “buena profesora”.

Desde esta mirada, el estrés no se entiende como un simple desequilibrio interno, sino como una experiencia situada, generada en la interacción entre cuerpos, emociones, instituciones y normas culturales. Esta perspectiva nos invita a reformular preguntas: en lugar de “¿por qué un docente se quema?”, podríamos preguntar “¿qué condiciones culturales e institucionales producen la experiencia de estar quemado?”, “¿qué narrativas circulan sobre la docencia que potencian la presión y la frustración?” o “¿cómo se articulan las emociones docentes con expectativas sociales de éxito, sacrificio y vocación?”.

La docencia como práctica cultural

Uno de los aportes centrales de la antropología es la noción de que ninguna práctica humana puede entenderse al margen de su dimensión cultural. Enseñar no es simplemente transmitir conocimientos, sino participar en una red de significados compartidos que definen qué es aprender, qué es enseñar y cuál es el rol social de la escuela.

En este sentido, los docentes no solo cumplen un trabajo regulado por horarios, contratos y normativas, sino que encarnan un rol cargado de expectativas simbólicas. La sociedad proyecta sobre ellos una serie de valores: ser guías morales, transmitir disciplina, garantizar igualdad de oportunidades, moldear

ciudadanos. Esta carga simbólica se traduce en tensiones cotidianas: cuando las condiciones materiales no permiten cumplir con estas expectativas, el resultado es frustración y desgaste emocional.

La antropología ha mostrado que el aula no es únicamente un espacio físico, sino un espacio social en el que se construyen jerarquías, identidades y formas de autoridad. Como señaló Foucault (1977), la escuela es también una institución disciplinaria donde se moldean cuerpos y conductas. Desde esta perspectiva, el estrés docente no es ajeno a estas dinámicas: surge en gran medida de la tensión entre ejercer la autoridad y, al mismo tiempo, responder a nuevas demandas de horizontalidad, inclusión y diálogo con el alumnado.

Ejemplo ilustrativo

Muchos docentes narran que deben mantener simultáneamente una imagen de “figura de control” y de “acompañante cercano”. Esta dualidad genera un esfuerzo emocional constante, pues deben decidir qué emociones mostrar, cuáles ocultar y cómo negociar con alumnos y familias sin perder legitimidad.

Emociones y poder en la escuela

Uno de los debates más fructíferos que la antropología aporta al estudio del malestar docente tiene que ver con el análisis de las emociones. Lejos de ser fenómenos puramente individuales, las emociones son prácticas sociales que se aprenden, se regulan y se sancionan culturalmente (Lutz & White, 1986).

En la docencia, las emociones ocupan un lugar central. La paciencia, la empatía, la motivación o la frustración no son simplemente estados internos, sino recursos de trabajo. Hochschild (1983) acuñó el concepto de *trabajo emocional* para referirse a aquellas actividades que implican la gestión de las emociones propias y ajenas como parte del empleo. Los docentes son un ejemplo paradigmático: deben mantener la calma en situaciones de conflicto, transmitir entusiasmo incluso cuando están agotados y sostener la motivación de sus estudiantes frente a la apatía.

Este trabajo emocional, aunque invisible, tiene un costo. Cuando las exigencias emocionales superan los recursos disponibles, emerge la sensación de desgaste, uno de los núcleos del *burnout*. En este sentido, el malestar docente puede entenderse como un fenómeno de poder: la institución escolar regula qué emociones son legítimas (paciencia, entrega, entusiasmo) y cuáles son sancionadas (ira, frustración, desmotivación). Los docentes, a menudo, deben ocultar lo que sienten para ajustarse a un ideal normativo de vocación y sacrificio.

La antropología permite visibilizar estas tensiones. Por ejemplo, los relatos de profesoras que lloran en privado pero mantienen una “cara profesional” en clase revelan cómo el cuerpo se convierte en campo de batalla entre emociones legítimas e ilegítimas.

Cuerpos y tiempo docente

El malestar docente también se manifiesta en el cuerpo. La antropología del cuerpo nos recuerda que este no es solo un organismo biológico, sino un lugar de inscripción cultural (Csordas, 1994). Dolencias como migrañas, insomnio o contracturas musculares no pueden separarse de las condiciones sociales que las producen.

El tiempo, igualmente, es vivido culturalmente. Para muchos docentes, el final de trimestre se experimenta como un “ritual de paso” cargado de tensión: jornadas interminables, papeleo acumulado, evaluaciones decisivas. Estos momentos concentran la ansiedad colectiva, generando una temporalidad marcada por el agotamiento.

La metáfora del docente como “malabarista” es recurrente: deben sostener múltiples tareas (enseñar, evaluar, gestionar conflictos, responder a burocracia) sin que ninguna caiga. Cuando las demandas exceden las posibilidades, aparece la sensación de estar en un “círculo sin salida”.

Debates conceptuales desde la antropología

La antropología ha contribuido a enriquecer el análisis del malestar docente introduciendo debates conceptuales clave:

- Trabajo emocional (Hochschild, 1983): la gestión de emociones como parte del trabajo.
- Institución total (Goffman, 1961): aunque la escuela no es una institución total en sentido estricto, comparte rasgos de control sobre el tiempo, el espacio y las interacciones. Esto genera tensiones entre autonomía docente y regulación institucional.
- Narrativas de identidad: la construcción del “buen docente” como un ideal cultural. Quien no encaja en ese molde experimenta frustración y autoexigencia.
- Interculturalidad: en contextos diversos, los docentes enfrentan el reto de gestionar diferencias culturales en el aula. Esta dimensión añade capas de complejidad al trabajo emocional.

- Género y cuidado: las investigaciones muestran que las mujeres docentes, además de su rol profesional, cargan con expectativas de cuidado que intensifican su desgaste (Connell, 2006).

Estos debates muestran que el malestar docente no es un fenómeno individual, sino un campo donde se cruzan emociones, poder, género, cultura y política educativa.

Ejemplos y metáforas

Para dinamizar la comprensión, podemos recurrir a metáforas. El docente aparece como:

- “Malabarista”, que intenta sostener múltiples esferas en equilibrio.
- “Mediador cultural”, que traduce demandas institucionales en prácticas pedagógicas.
- “Guardia fronterizo”, que vigila los límites entre disciplina y empatía.
- “Cuidador invisible”, que carga con el peso emocional del aula sin reconocimiento explícito.

Estos relatos no son meras figuras literarias, sino formas de capturar la experiencia vivida del profesorado, que rara vez se expresa en diagnósticos clínicos, pero sí en narrativas cotidianas.



Tabla 1. Aportes clave de la antropología al estudio del malestar docente.

Clave	Descripción	Ejemplo
Carácter social del malestar	Visibiliza que el malestar no es solo fragilidad individual, sino consecuencia de condiciones estructurales (burocracia, presión institucional, desigualdades).	Sobrecarga administrativa que genera estrés colectivo al final de cada trimestre.
Problematización de categorías normativas	Cuestiona conceptos como “vocación” o “recuperación”, mostrando cómo son construcciones sociales y no verdades absolutas.	La idea del “buen docente” como alguien siempre disponible y resiliente.
Narrativas complejas	Integra dimensiones emocionales, simbólicas y políticas para dar una visión más humana y profunda del problema.	Relatos docentes que combinan frustración, compromiso ético y tensiones con el sistema educativo.

Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, la antropología social y cultural nos recuerda que comprender el malestar docente implica escuchar sus historias, reconocer sus cuerpos y situar sus emociones en el entramado de significados que configuran la vida escolar.

La mirada desde la psicología

¿Por qué la psicología es central para comprender el malestar docente?

El malestar docente y el síndrome de *burnout* constituyen problemas ampliamente investigados desde la psicología. Esta disciplina ha sido pionera en la identificación de los factores emocionales, cognitivos y conductuales que explican el desgaste profesional de quienes trabajan en la enseñanza. De hecho, buena parte de los instrumentos que hoy utilizamos para medir el estrés laboral en la docencia —como el Maslach Burnout Inventory (MBI) o el Teacher Stress Inventory (TSI)— nacieron en el campo de la psicología aplicada al trabajo y la salud.

La psicología aporta un marco para entender cómo los docentes experimentan y procesan las demandas de su entorno, cómo estas demandas afectan a su bienestar mental y físico, y qué recursos personales y organizacionales pueden mitigar los efectos del estrés. Frente a la mirada antropológica, que enfatiza la dimensión cultural y social de la docencia, la psicología centra su atención en los procesos internos: la motivación, la percepción de autoeficacia, las estrategias de afrontamiento y la regulación emocional.

Este capítulo explora las principales aportaciones de la psicología al estudio del malestar docente, desde los modelos teóricos hasta los hallazgos empíricos más relevantes, sin perder de vista que estas aproximaciones forman parte de un entramado interdisciplinar en el que confluyen múltiples miradas.

El estrés laboral desde la psicología: bases conceptuales

El concepto de estrés laboral ha sido central en la psicología del trabajo desde mediados del siglo XX. Uno de los primeros modelos de referencia es el de Lazarus y Folkman (1984), quienes definieron el estrés como el resultado de la interacción entre la persona y su entorno, en función de la valoración que hace el individuo de las demandas externas y de sus recursos internos para afrontarlas. Este enfoque es fundamental para comprender el malestar docente: no se trata solo de la existencia de exigencias (papeleo, evaluaciones, conflictos en el aula), sino de cómo el profesorado percibe su capacidad para enfrentarlas.

Otro modelo clave es el Modelo Demanda-Control, de Karasek (1979). Según este marco, el estrés laboral surge cuando se combina una alta demanda con un bajo control sobre las condiciones de trabajo. En el caso de la docencia, las demandas son múltiples —burocracia, presión por resultados, gestión de la diversidad—, mientras que el margen de decisión sobre cómo organizar el

trabajo suele estar limitado por currículos rígidos y políticas educativas. Esta combinación explica la alta prevalencia de estrés en el profesorado.

Más recientemente, el Modelo de Recursos y Demandas Laborales (JD-R) de Demerouti et al. (2001) ha servido para refinar el análisis. Este modelo sostiene que todas las profesiones incluyen demandas que generan desgaste y recursos que favorecen la motivación. En la docencia, los recursos incluyen el apoyo de compañeros, el reconocimiento social, la autonomía pedagógica y las competencias emocionales. Cuando las demandas superan ampliamente a los recursos, el resultado es el *burnout*.

El síndrome de burnout en docentes

El *burnout* es uno de los conceptos más influyentes en la psicología del trabajo. Maslach y Jackson (1981) lo definieron como un síndrome tridimensional que incluye:

1. Agotamiento emocional: sensación de estar exhausto por las demandas del trabajo.
2. Despersonalización: actitudes cínicas o distantes hacia los alumnos y colegas.
3. Baja realización personal: percepción de ineficacia y falta de logros en el trabajo.

Numerosos estudios han mostrado que los docentes son uno de los colectivos más vulnerables al *burnout*. Investigaciones en España (Moriana & Herruzo, 2004; Prieto & Bermejo, 2006) y en otros países europeos (Skaalvik & Skaalvik, 2017) han documentado niveles preocupantes de desgaste en profesorado de primaria, secundaria y universidad.

El *burnout* docente no solo afecta al bienestar del profesorado, sino también a la calidad educativa. El agotamiento emocional se asocia con un menor compromiso pedagógico, la despersonalización se traduce en relaciones frías o distantes con el alumnado, y la baja realización personal disminuye la motivación por innovar o mejorar la práctica educativa.

Factores individuales: personalidad, motivación y autoeficacia

La psicología ha investigado qué factores individuales explican por qué algunos docentes desarrollan estrés y *burnout* mientras otros logran mantenerse resilientes.

- Rasgos de personalidad. Los estudios muestran que el neuroticismo se asocia con mayor vulnerabilidad al estrés, mientras que la extraversión y la apertura a la experiencia pueden actuar como protectores (Kim et al., 2017).
- Motivación intrínseca. Los docentes con una fuerte vocación y motivación interna tienden a experimentar mayor satisfacción laboral, aunque, paradójicamente, también son más susceptibles al desgaste si las condiciones externas no les permiten cumplir con sus ideales (Fernández-Castro et al., 2017).
- Autoeficacia. El concepto de autoeficacia docente (Bandura, 1997) se refiere a la creencia del profesor en su capacidad para influir en el aprendizaje y la motivación de los estudiantes. Una alta autoeficacia se asocia con menores niveles de *burnout* y con un mejor afrontamiento del estrés.

Factores organizacionales: burocracia, liderazgo y clima escolar

La psicología organizacional ha mostrado que el contexto de trabajo influye de manera decisiva en el bienestar docente.

- Burocracia. La percepción de que el papeleo y las tareas administrativas restan tiempo a la labor pedagógica genera frustración y estrés crónico (Kyriacou, 2001).
- Liderazgo. El apoyo de los equipos directivos es un factor protector clave. Un liderazgo participativo y comprensivo se asocia con menor *burnout* y mayor compromiso (Leithwood & Sun, 2012).
- Clima escolar. Un ambiente de cooperación entre docentes y una cultura escolar positiva son recursos fundamentales para la resiliencia. Por el contrario, el conflicto entre compañeros intensifica la percepción de sobrecarga y reduce el sentido de pertenencia.

Estrategias de afrontamiento

La psicología también ha investigado qué estrategias utilizan los docentes para gestionar el estrés.

- Afrontamiento centrado en el problema. Incluye planificar, organizar el tiempo o buscar soluciones concretas a los conflictos. Es la estrategia más eficaz a largo plazo.

- Afrontamiento centrado en la emoción. Incluye técnicas como la relajación, el mindfulness o la expresión emocional. Puede ser útil, pero si se utiliza en exceso puede derivar en evitación.
- Afrontamiento disfuncional. Estrategias como el consumo de alcohol, tabaco o el aislamiento social alivian momentáneamente, pero incrementan el malestar a largo plazo (Montgomery & Rupp, 2005).

Las investigaciones recientes enfatizan la importancia de las intervenciones basadas en mindfulness y programas de regulación emocional, que han mostrado eficacia para reducir el estrés y mejorar la satisfacción laboral en docentes (Jennings et al., 2017).

Psicología positiva y resiliencia docente

En los últimos años, la psicología positiva ha introducido un giro importante: pasar de centrarse en el malestar a investigar los factores que promueven el bienestar y la resiliencia. Conceptos como engagement laboral (Schaufeli et al., 2002) o florecimiento ofrecen una visión más equilibrada de la vida laboral docente.

La resiliencia docente se entiende como la capacidad de adaptarse positivamente frente a la adversidad. Estudios recientes destacan el papel de la esperanza, el optimismo y las redes de apoyo social como pilares de esta resiliencia (Gu & Day, 2013). Este enfoque no niega las dificultades, pero propone reforzar los recursos psicológicos que permiten afrontarlas.

Ejemplos y metáforas

La psicología utiliza imágenes para explicar el desgaste:

- El profesor “vela”, que se consume lentamente iluminando a otros.
- El profesor “esponja”, que absorbe problemas de alumnos y familias hasta desbordarse.
- El profesor “maratoniano”, que corre sin descanso y se enfrenta al riesgo de agotamiento antes de llegar a la meta.

Estas metáforas ayudan a comprender que el malestar docente no es un fallo personal, sino el resultado de interacciones complejas entre demandas externas e internas.

Aportes de la psicología

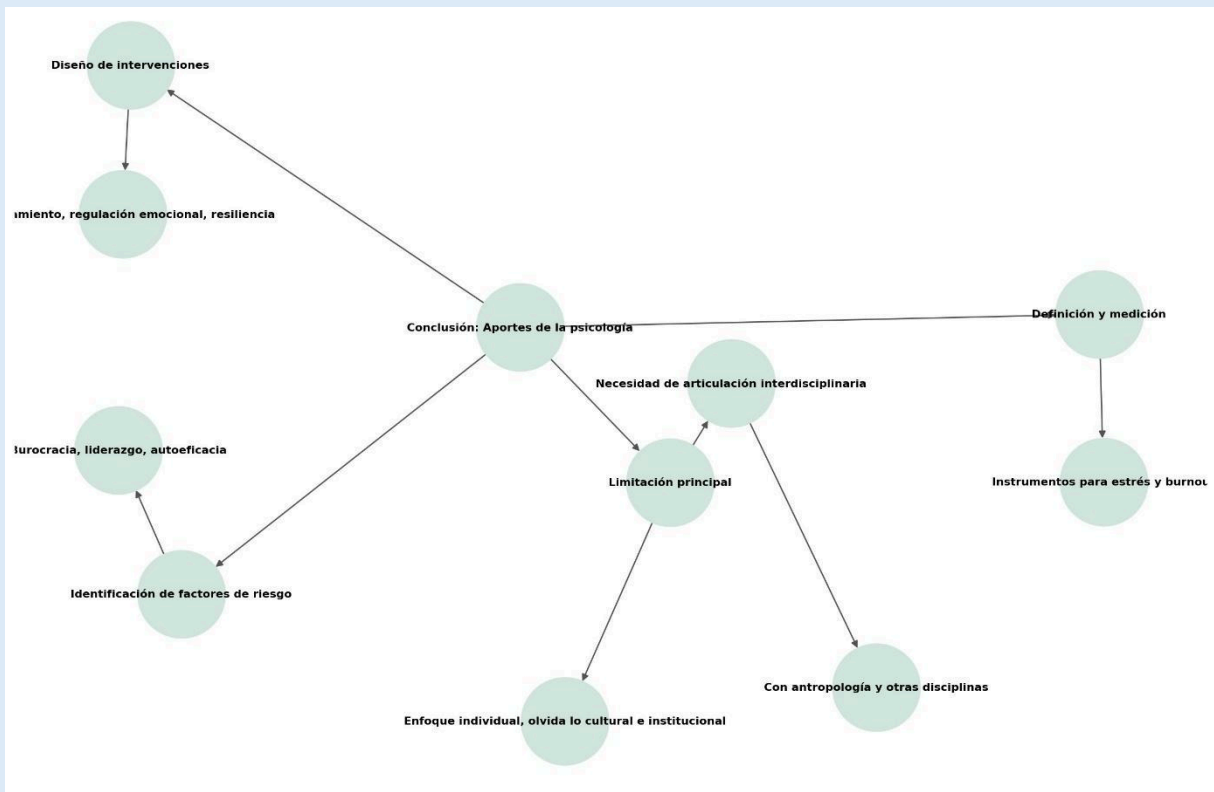
La psicología ha realizado contribuciones fundamentales al estudio del malestar docente:

1. Definición y medición. Proporciona instrumentos válidos para diagnosticar estrés y *burnout*.
2. Identificación de factores de riesgo. Destaca el papel de la burocracia, el liderazgo y la autoeficacia.
3. Diseño de intervenciones. Ofrece programas basados en afrontamiento, regulación emocional y resiliencia.

Su limitación principal es que, en ocasiones, corre el riesgo de reducir el problema a procesos individuales, sin atender al trasfondo cultural e institucional. De ahí la importancia de articular su mirada con la antropología y otras disciplinas, para construir un análisis integral del malestar docente.

Mapa conceptual: aportes de la psicología al estudio del malestar docente

Fuente: elaboración propia.



Capítulo 4

El trabajo de campo: la investigación desde dentro

-

El punto de partida

El tránsito de la planificación metodológica al trabajo de campo constituye siempre un momento decisivo en cualquier investigación. En el caso de este proyecto, centrado en los riesgos psicosociales del profesorado de educación secundaria en la provincia de Almería, dicho tránsito significó pasar de los indicadores, cuestionarios y referencias bibliográficas a las voces vivas de quienes sostienen día a día la educación en las aulas: los docentes.

La dimensión cualitativa del estudio, desarrollada mediante entrevistas semiestructuradas, fue concebida como un complemento indispensable a la parte cuantitativa. Si bien los cuestionarios permitían obtener datos objetivos y comparables sobre estrés, *burnout*, ansiedad y capital psicológico, solo las entrevistas podían desvelar el trasfondo subjetivo y experiencial que se esconde tras esas cifras. El propósito era, por tanto, escuchar con atención cómo los y las docentes experimentaban en primera persona las presiones, los desafíos y también los recursos que marcan su práctica profesional.

Antes de iniciar las entrevistas, fue necesario un proceso cuidadoso de preparación. Se elaboró un guion de preguntas abiertas, posteriormente revisado por expertas en psicología educativa y bienestar docente, que buscaba abarcar las principales áreas de interés del estudio: los factores de estrés, las estrategias de afrontamiento, la percepción de apoyo institucional, la experiencia de desconexión laboral y las fuentes de capital psicológico. Se pilotó este guion con tres docentes de distintos niveles para asegurar la claridad de los ítems y ajustar la extensión de la entrevista. Este paso fue fundamental para garantizar que las preguntas fueran comprensibles, pertinentes y respetuosas.

Paralelamente, se trabajó en la logística y en los aspectos éticos: se contactó con los equipos directivos, se informó detalladamente a los participantes y se recabó el consentimiento informado. Desde el principio, quedó claro que la confianza iba a ser un elemento esencial: hablar de ansiedad, de agotamiento o de desconexión emocional exige un entorno seguro, donde la confidencialidad y el anonimato estén plenamente asegurados.

Diseñar para escuchar

El guion definitivo de las entrevistas incluía siete grandes preguntas, cada una acompañada de cuestiones de sondeo para profundizar según la respuesta. Estas preguntas abarcaban desde lo más cotidiano (“¿En qué momentos del curso escolar siente mayor agotamiento físico o emocional?”) hasta lo más existencial (“¿Qué factores cree que contribuyen más a que se sienta desconectado/a de su trabajo?”). También se preguntaba por recursos y apoyos (“¿Qué apoyo o recursos cree que podrían ayudarle a manejar mejor el estrés?”), así como por ejemplos de resiliencia y capital psicológico (“¿Puede compartir un ejemplo reciente de cómo superó un desafío profesional o personal?”).

Este diseño perseguía un doble objetivo: por un lado, explorar las fuentes de malestar, y por otro, identificar los recursos protectores que podían servir como base para propuestas de intervención. Así, no se trataba únicamente de registrar las dificultades, sino también de dar espacio a la esperanza, la resiliencia y la capacidad de superación del profesorado.

Las entrevistas se realizaron virtualmente, lo que permitió llegar a un mayor número de participantes y ofrecía la ventaja de adaptarnos al tiempo que necesitaba cada participante.



La experiencia de entrevistar

Realizar entrevistas sobre riesgos psicosociales no es un proceso neutro. Los testimonios recogidos estuvieron cargados de emociones, y en muchos casos desvelaron el peso invisible de la profesión.

Al preguntar por los momentos de mayor agotamiento, la respuesta casi unánime fue el final de trimestre. Las palabras de un docente lo sintetizan con claridad:

“En junio estoy completamente vacío. No es solo cansancio físico; es una mezcla de tensión acumulada, correcciones, reuniones interminables y burocracia. Llego a casa y me cuesta incluso disfrutar del tiempo con mi familia”.

Otros señalaban también el inicio de curso, por la sobrecarga de planificación y adaptación:

“Septiembre es agotador. Llegas con ilusión, pero enseguida te ves atrapado en reuniones, cambios de grupos, programaciones... Apenas has empezado y ya te sientes desbordado”.

Cuando se abordaba la cuestión de la desconexión laboral, las respuestas variaban. Un grupo importante de docentes confesaba sentirse cada vez más distanciado de su vocación original. Entre las causas destacaban la sobrecarga administrativa, la falta de reconocimiento y la desmotivación del alumnado:

“Lo que más me desconecta es la burocracia absurda. Me paso más tiempo rellenando papeles que preparando clases”.

“Me duele ver que los alumnos cada vez están menos motivados. Pones todo de tu parte, pero es como remar contra corriente”.

Otros, en cambio, afirmaban no sentirse desconectados, reivindicando su vocación:

“A pesar de todo, sigo disfrutando de mi trabajo. Echo más horas de las que me tocan y lo hago con gusto, porque me apasiona enseñar”.

En cuanto a la ansiedad, muchos docentes identificaron estrategias personales para afrontarla: hacer deporte, practicar mindfulness, escuchar música o pasar tiempo con la familia. Una profesora resumía así su método:

“Cuando noto que me sobrepasa, paro y respiro. A veces solo necesito diez minutos de silencio para recomponerme”.

Las respuestas también revelaban la importancia del apoyo social. La mayoría coincidía en que el respaldo de los compañeros y el clima del centro eran factores decisivos para mitigar el estrés:

“Lo que me mantiene a flote son mis compañeros. Poder hablar con ellos en la sala de profesores es mi terapia diaria”.

Voces del profesorado: categorías emergentes

El análisis cualitativo permitió organizar los testimonios en varias categorías principales, que ofrecen una panorámica de la experiencia docente.

Sobrecarga laboral y burocracia

La mayoría de los participantes señaló la burocracia como fuente central de desgaste. Se percibe como una tarea que consume tiempo sin aportar valor pedagógico.

“Burocracia inútil que te quita tiempo real”.

“Cada año más papeleo y menos tiempo para preparar clases”.

Agotamiento cíclico y momentos críticos

El final de trimestre y el mes de junio son vistos como picos de estrés, con acumulación de evaluaciones, exámenes y cierres administrativos.

“En el último mes del curso apenas tengo energía para nada”.

Desconexión emocional con el trabajo

Muchos docentes describen sentimientos de desmotivación, pérdida de ilusión y falta de reconocimiento.

“Siento que mi trabajo no importa, que da igual lo que haga”.

Clima institucional y apoyo

Las diferencias entre centros fueron notorias: algunos contaban con un equipo directivo cercano y un buen ambiente, otros denunciaban abandono.

“En mi centro sí se cuida a los maestros; en otros donde he estado, no había ningún interés por el bienestar”.

Estrategias de afrontamiento

Aparecieron recursos como el deporte, la meditación, el humor compartido o la desconexión tecnológica.

“Practico deporte tres veces por semana, es lo único que me ayuda a soltar el estrés”.

Capital psicológico

A pesar de las dificultades, emergieron rasgos de resiliencia, optimismo y esperanza.

“Me siento orgulloso cuando consigo que un alumno difícil progrese, aunque sea poco. Eso me recuerda por qué elegí esta profesión”.

Dificultades y retos del proceso

El trabajo de campo con entrevistas semiestructuradas tuvo también sus propios desafíos. El primero fue la participación voluntaria: algunos docentes manifestaban escepticismo, dudando de que sus respuestas sirvieran para algo. Hubo que insistir en la finalidad científica y en la confidencialidad para lograr mayor implicación.

El segundo reto fue el tiempo. Muchos docentes respondieron fuera de su horario laboral, lo que refleja tanto su sobrecarga como su compromiso. En varios casos, lo hicieron durante fines de semana o vacaciones, señal de que solo entonces podían detenerse a reflexionar.

El tercer reto fue emocional. Leer testimonios de agotamiento extremo, de ansiedad crónica o de sentimientos de abandono no fue sencillo para el equipo investigador. Supuso confrontar la crudeza de una realidad que, aunque intuita, adquiría una fuerza distinta cuando era narrada en primera persona.

Aprendizajes del equipo investigador

De las entrevistas emergió no solo información relevante, sino también una serie de aprendizajes valiosos para nosotros como investigadores. El primero fue constatar que ser escuchado es ya una forma de cuidado. Varios docentes expresaron que la entrevista les había servido como desahogo:

“Gracias por estas preguntas. Nunca nadie nos había pedido que contáramos cómo nos sentimos de verdad”.

El segundo aprendizaje fue la importancia del capital psicológico como recurso tangible. Los testimonios mostraban que la resiliencia, el optimismo o la esperanza no eran conceptos abstractos, sino vivencias concretas: la satisfacción por un logro del alumnado, el apoyo de un compañero, la confianza en la propia capacidad.

El tercer aprendizaje fue reconocer que investigar también afecta al investigador. Escuchar repetidamente relatos de malestar puede generar una especie de “fatiga empática”. Fue necesario reflexionar como equipo sobre

cómo gestionar esa carga emocional, manteniendo la objetividad sin perder la sensibilidad.

La investigación como experiencia compartida

Al finalizar el trabajo de campo, quedó claro que las entrevistas no fueron únicamente una técnica de recogida de datos, sino también un espacio de visibilización y reconocimiento. A través de ellas, el profesorado pudo expresar sentimientos que a menudo quedan relegados en el día a día.

Este capítulo ha querido narrar la investigación “desde dentro”, mostrando no solo los resultados, sino también el proceso, las voces y las emociones que lo atravesaron. Detrás de cada categoría analítica hay historias de esfuerzo, de desgaste y también de resistencia.

El trabajo de campo nos recordó que los riesgos psicosociales no son cifras abstractas, sino experiencias vividas por personas concretas. Y que escuchar esas voces es un paso imprescindible para diseñar políticas y prácticas que realmente cuiden de quienes cuidan: los y las docentes.

Capítulo 5

Lo que descubrimos

Mirando de cerca a la profesión docente

Después de meses de cuestionarios, entrevistas y análisis, llegó el momento más esperado: descubrir qué nos estaban diciendo realmente los datos. No eran números sin más, sino señales de alerta y también de esperanza sobre la vida cotidiana de los docentes en los institutos de secundaria de Almería.

Lo que encontramos dibuja un retrato complejo: un profesorado altamente implicado en su labor, pero al mismo tiempo expuesto a importantes riesgos psicosociales. Estrés, agotamiento y ansiedad aparecieron como realidades frecuentes. Sin embargo, junto a ellas, también encontramos fortalezas: resiliencia, optimismo y un capital psicológico que, aunque a veces golpeado, sigue siendo un recurso valioso para sostener la vocación.

Principales hallazgos

El estrés es una constante

El profesorado experimenta niveles elevados de estrés, especialmente en los momentos de cierre de trimestre.

- Dato clave: el 68% de los docentes encuestados afirmó sentirse “muy estresado” o “extremadamente estresado” en junio.
- Historia que lo refleja: una profesora de matemáticas nos decía: *“Llego a junio sin fuerzas ni para disfrutar del tiempo libre con mis hijos”*.

El burnout: agotamiento que se acumula

Muchos docentes muestran síntomas de burnout, en especial la sensación de agotamiento emocional y la percepción de ineficacia.

- Dato clave: más de la mitad reconoció sentirse “quemado” en algún momento del curso.
- Historia que lo refleja: un profesor de lengua explicaba: *“Me encanta enseñar, pero me siento apagado. Siento que lo que hago no marca ninguna diferencia”*.

Ansiedad, una compañera invisible

Los niveles de ansiedad también resultaron preocupantes. No siempre se manifiesta en forma de crisis, pero sí como una tensión continua.

- Dato clave: el 40% reconoció dificultades frecuentes para dormir por preocupaciones laborales.

- Historia que lo refleja: *“Cuando apago la luz, mi cabeza sigue en el aula. Repaso problemas, alumnos, conflictos... y el sueño no llega”*, nos decía una docente de inglés.

Diferencias entre centros públicos y concertados

Aunque los problemas son comunes, encontramos matices importantes.

- En los centros públicos, se destaca la presión por la diversidad del alumnado y la carga burocrática.
- En los centros concertados, aparece con fuerza la inestabilidad laboral y la presión por cumplir objetivos institucionales.

Tabla 2. Comparación entre centros públicos y concertados.

Factores de riesgo	Centros públicos	Centros concertados
Diversidad del alumnado	Muy alto	Medio
Burocracia	Muy alto	Alto
Estabilidad laboral	Medio	Bajo
Presión institucional	Medio	Alto

Fuente: Elaboración propia.

Recursos y fortalezas

Los datos también revelaron que muchos docentes cuentan con estrategias de afrontamiento que funcionan como amortiguadores.

- Apoyo de compañeros: clave para reducir el malestar. *“Hablar cinco minutos en la sala de profesores me salva el día”*.
- Capital psicológico: optimismo, esperanza y resiliencia emergen como factores de protección.
- Vocación docente: a pesar de las dificultades, la mayoría afirma que lo que les sostiene es su amor por enseñar.
- Dato clave: el 72% de los docentes se siente “orgulloso” de su trabajo cuando percibe avances en su alumnado, incluso pequeños.

Qué significa todo esto

El retrato que emerge no es el de un profesorado derrotado, sino el de un colectivo que resiste en condiciones difíciles. La investigación confirma lo que intuían muchos docentes: que los riesgos psicosociales en la docencia no son anecdóticos, sino estructurales. Sin embargo, también nos dice que hay recursos sobre los que construir: el apoyo entre compañeros, la resiliencia personal y la vocación.

En otras palabras, descubrimos que el profesorado necesita menos burocracia y más cuidado, menos presión y más reconocimiento, menos aislamiento y más apoyo comunitario.

Una invitación al cambio

Este capítulo no busca quedarse en la mera descripción de problemas. Al contrario: lo que descubrimos es también una llamada a la acción. Si queremos docentes sanos y motivados, necesitamos transformar las condiciones de trabajo, reducir la sobrecarga, cuidar el clima institucional y fomentar espacios de apoyo y resiliencia.

Porque, como nos recordó una profesora en su entrevista:

“Yo quiero seguir disfrutando de enseñar. Solo necesito que me dejen tiempo y energía para hacerlo”.

Capítulo 6

Entre ciencia y vida cotidiana

La ciencia como espejo de la vida escolar

La investigación científica tiene a menudo fama de fría, distante, encerrada en números y tablas. Sin embargo, lo que descubrimos en nuestro trabajo de campo demuestra que la ciencia puede ser también un espejo que devuelve con nitidez lo que viven las personas en su día a día. En este caso, el espejo refleja la vida de cientos de docentes de secundaria que, con mayor o menor intensidad, conviven con el estrés, la ansiedad y el desgaste emocional que genera su profesión.

Los cuestionarios, las escalas psicométricas y las entrevistas nos dieron datos objetivos y testimonios concretos. Pero lo que realmente encontramos fue un retrato vivo de cómo las condiciones laborales de la docencia afectan a la salud y al bienestar de quienes sostienen la educación pública y concertada. Y ese retrato, lejos de ser un asunto exclusivo de investigadores o académicos, conecta con debates muy actuales de nuestra sociedad: la sobrecarga de trabajo, la conciliación familiar, la precariedad laboral, el desgaste emocional en las profesiones de cuidado.

Lo que dicen los datos... y lo que nos cuenta la realidad

El primer hallazgo que resuena en la vida cotidiana es la magnitud del estrés docente. No hablamos de un estrés puntual, sino de un fenómeno estructural que se repite curso tras curso. Los datos lo confirman: la mayoría del profesorado se declara muy estresado, especialmente en momentos clave como el final de trimestre. Pero cualquiera que tenga un hijo o una hija en edad escolar lo sabe: esas semanas coinciden con evaluaciones, exámenes, entrega de notas y reuniones. Lo que para las familias supone la tensión de las calificaciones, para los docentes es un maratón de trabajo invisible que se acumula sobre su jornada habitual.

El burnout o síndrome de estar “quemado” es otro concepto científico que, en la práctica, se traduce en frases como: *“Estoy agotado, no sé si estoy sirviendo para algo”*. Lo hemos escuchado en boca de profesores y profesoras de distintas materias. Y no es muy diferente de lo que relatan otros colectivos profesionales, como sanitarios o trabajadores sociales, cuando la exigencia supera con creces los recursos disponibles. Lo que ocurre en las aulas es, en realidad, una manifestación más de un fenómeno social más amplio: el desgaste de quienes trabajan en profesiones vocacionales en un contexto de precariedad y burocracia.

Cuestionando estereotipos: ¿tienen los docentes demasiadas vacaciones?

Uno de los discursos más habituales en la calle es que los docentes tienen un trabajo privilegiado: muchas vacaciones, jornadas cortas y un empleo estable. Este estereotipo choca de frente con lo que muestran nuestros datos y testimonios.

Las entrevistas revelaron que el profesorado no vive el verano o las vacaciones de Navidad como un “privilegio desmedido”, sino como una válvula de escape necesaria para recuperar fuerzas después de meses de sobrecarga. Varios docentes confesaron que los primeros días de vacaciones no los disfrutaban, porque aún arrastran el agotamiento y necesitan tiempo para desconectar.

Además, cuando se analizan las horas reales de trabajo —preparación de clases, corrección de exámenes, reuniones, burocracia—, las vacaciones se entienden más como una compensación que como un exceso. Una profesora lo resumía así:

“La gente cree que trabajamos poco, pero si sumaran las horas que echamos en casa preparando material o corrigiendo, se darían cuenta de que esas vacaciones son lo que nos salva de colapsar”.

La ciencia, en este caso, desmonta un estereotipo social que banaliza el esfuerzo docente y contribuye a deslegitimar sus demandas de mejores condiciones laborales.

El impacto de la burocracia en la vida real

Otro hallazgo central de la investigación es la percepción de que la burocracia se ha convertido en un factor de estrés tan o más importante que la propia labor en el aula. Los cuestionarios y entrevistas coincidieron en señalarla como fuente principal de malestar.

En la vida cotidiana de los centros esto se traduce en formularios interminables, programaciones exhaustivas, informes duplicados y una cultura de la “rendición de cuentas” que resta tiempo a lo que debería ser esencial: preparar y dar clase, atender al alumnado, innovar en pedagogía.

Lo paradójico es que, en el discurso público, se suele hablar de “modernización” y de “calidad educativa” como justificación de estos procedimientos. La investigación cuestiona esta narrativa: lejos de mejorar la enseñanza, la burocracia está contribuyendo a erosionar el compromiso docente y a reducir la energía disponible para el alumnado.

Desconexión emocional y sentido de la profesión

Uno de los apartados más sensibles de los resultados fue la desconexión emocional de una parte del profesorado. Hablamos de docentes que expresan haber perdido la ilusión, sentir que su trabajo no tiene sentido o que da igual el esfuerzo que hagan.

Esto cuestiona el estereotipo de que la docencia es una vocación inquebrantable. La realidad es que la vocación existe, pero necesita ser cuidada. Igual que un médico o una enfermera puede perder motivación si trabaja en condiciones precarias, un docente también puede sentir que la pasión inicial se apaga.

Sin embargo, la vida cotidiana también nos mostró la otra cara: muchos docentes afirman que pequeños logros con el alumnado, o el reconocimiento de sus compañeros, les devuelven el sentido. Esa dualidad entre desgaste y resiliencia es clave para comprender la docencia hoy.

Diferencias entre lo público y lo concertado

La comparación entre centros públicos y concertados permitió identificar matices relevantes que también tienen un reflejo en la vida social. En los públicos, la diversidad del alumnado y la sobrecarga burocrática son los problemas más señalados. En los concertados, pesa más la inseguridad laboral y la presión por cumplir objetivos institucionales.

Esto conecta con debates actuales sobre la dualidad del sistema educativo español. Mientras en la esfera pública se habla de la necesidad de atender a la diversidad, en los concertados se discute la estabilidad del profesorado y el control que ejercen las entidades titulares. Nuestros resultados muestran que, aunque las caras del malestar son distintas, el trasfondo es común: la falta de condiciones adecuadas para ejercer la docencia con calidad y bienestar.

Ansiedad y vida familiar

La ansiedad docente no se queda en la escuela; se filtra en la vida cotidiana y familiar. Varios testimonios lo expresaron con claridad: dificultades para dormir, irritabilidad en casa, falta de energía para compartir tiempo con la pareja o los hijos.

Esto conecta la investigación con un problema social más amplio: la conciliación entre vida laboral y personal. Igual que ocurre en otros sectores, la

docencia está mostrando que no basta con hablar de horarios o permisos, sino que hay que atender también al impacto emocional del trabajo en la vida personal.

Capital psicológico: la resistencia invisible

Frente a todo este panorama, uno de los descubrimientos más esperanzadores fue la fuerza del capital psicológico del profesorado. Resiliencia, optimismo y esperanza aparecen como recursos cotidianos que permiten seguir adelante. Aquí, la ciencia matiza discursos sociales. No es cierto que los docentes se mantengan a flote solo por las vacaciones o por la estabilidad laboral; lo hacen porque, pese a las dificultades, encuentran sentido en lo que hacen, se apoyan entre ellos y buscan estrategias para cuidarse.

Este hallazgo tiene un mensaje claro para la sociedad: la vocación no basta por sí sola. El capital psicológico es valioso, pero necesita entornos institucionales que lo refuercen, no que lo erosionen.

Ciencia para transformar la conversación social

En definitiva, los hallazgos de esta investigación no solo aportan datos científicos sobre riesgos psicosociales. También ofrecen argumentos para repensar los discursos sociales que circulan sobre el profesorado.

- Cuestionan la idea de que los docentes “tienen demasiado tiempo libre”.
- Desmontan la imagen de una vocación indestructible que no necesita apoyo.
- Visibilizan la burocracia como un problema real y no como una simple queja.
- Señalan que la ansiedad y el estrés docente no son asuntos individuales, sino problemas colectivos que impactan en la calidad educativa.

Al conectar ciencia y vida cotidiana, descubrimos que cuidar al profesorado es también cuidar a la sociedad. Porque sin docentes sanos y motivados, difícilmente tendremos una educación de calidad.

Entre la evidencia y la experiencia

Este capítulo ha querido tender un puente entre los resultados científicos y la experiencia diaria de los docentes y de la ciudadanía. Los números y las citas

no son realidades separadas; se complementan para mostrarnos que la docencia es una profesión valiosa, pero vulnerable.

La vida cotidiana nos recuerda que detrás de cada cifra hay una persona que enseña, sufre, resiste y también sueña con una escuela mejor. Por eso, encontramos una conclusión inevitable: si queremos una sociedad que valore la educación, debemos empezar por valorar y cuidar a quienes la hacen posible.

Capítulo 7

Implicaciones y propuestas

•

De los datos a la acción

La investigación nos ha permitido comprender con detalle cómo viven los docentes de secundaria su trabajo: el peso del estrés, la presencia de la ansiedad, el desgaste del burnout y, al mismo tiempo, la fuerza de la resiliencia, el optimismo y la vocación. Ahora toca dar un paso más: traducir estos resultados en propuestas concretas de mejora.

La ciencia adquiere todo su valor cuando se convierte en motor de cambio. No basta con diagnosticar los problemas; es necesario repensar y proponer soluciones. Y en este caso, hablamos de soluciones que deben implicar a diferentes actores sociales: el profesorado, las familias, los equipos directivos, las instituciones educativas, los responsables políticos y la sociedad en su conjunto.

Propuestas para el propio profesorado: cuidar(se) para cuidar

Los docentes son los primeros protagonistas de este cambio. Aunque muchos factores de estrés son estructurales, hay estrategias individuales y colectivas que pueden ayudar a mitigar el impacto.

Autocuidado consciente

- Fomentar rutinas de descanso, ejercicio físico y desconexión digital.
- Normalizar la búsqueda de apoyo psicológico cuando sea necesario.
- Incorporar prácticas de mindfulness o respiración, que han mostrado eficacia en la reducción del estrés docente.

Una profesora nos contaba que tres sesiones de yoga a la semana le ayudaban a regular su ansiedad y llegar a clase con más energía.

Este tipo de experiencias pueden servir de inspiración para otros compañeros.

Redes de apoyo entre iguales

- Crear grupos de docentes para compartir experiencias y estrategias de afrontamiento.
- Impulsar espacios informales de encuentro, no solo centrados en lo académico.

En un centro de Almería, varios profesores organizan un café semanal después de clase, sin agenda, solo para charlar. Ese espacio se ha convertido en un amortiguador emocional clave.

Reivindicar el derecho al descanso

- Aprender a poner límites al trabajo fuera del horario laboral.
- Desconectar del correo institucional en fines de semana y vacaciones.
- Aquí se trata no solo de una responsabilidad individual, sino de una cultura colectiva que legitime la importancia del descanso.

Propuestas para las familias: aliados imprescindibles

Las familias tienen un papel fundamental en el bienestar docente, aunque muchas veces no lo perciban. De nuestra investigación se desprenden varias recomendaciones.

Reconocer el esfuerzo docente

- Cambiar el discurso social que minimiza el trabajo de los profesores (“tantas vacaciones”, “solo dan clase por la mañana”).
- Valorar públicamente el tiempo y la energía invertidos en preparar clases, corregir exámenes, atender tutorías.

Colaboración constructiva

- Establecer canales de comunicación basados en la confianza, no en la confrontación.
- Entender que el docente no es un adversario, sino un aliado en la educación de los hijos.

Educación compartida

- Reforzar en casa hábitos de respeto y motivación hacia el aprendizaje.
- Evitar trasladar toda la responsabilidad educativa a los centros.

Un profesor relataba que una familia, al recibir un parte disciplinario de su hijo, no lo cuestionó sino que pidió una reunión para buscar soluciones conjuntas. Ese gesto, decía, “me devolvió la fe en que no estamos solos en esto”.

Propuestas para los equipos directivos: liderazgo para el bienestar

Los directivos escolares tienen la capacidad de crear un clima que reduzca o aumente los riesgos psicosociales. Nuestras conclusiones sugieren varias líneas de acción.

Simplificación de procesos

- Revisar y racionalizar la burocracia interna.
- Eliminar duplicidades en informes y programaciones.

Clima laboral positivo

- Fomentar reuniones que no sean solo de control, sino también de reconocimiento.
- Visibilizar y celebrar los logros colectivos.

Apoyo emocional e institucional

- Establecer protocolos de atención para docentes con estrés o ansiedad.
- Facilitar el acceso a programas de formación en gestión emocional y afrontamiento del burnout.

Un centro concertado implementó un "programa de mentoría" en el que docentes veteranos acompañaban a los recién llegados. El resultado fue una disminución de la ansiedad inicial y una mejora en la integración del profesorado.

Propuestas para las instituciones educativas

Las consejerías, delegaciones y ministerios de educación tienen un papel clave en la configuración de las condiciones laborales del profesorado. Algunas propuestas prácticas son:

Reducción de burocracia

- Digitalizar y simplificar trámites administrativos.
- Evaluar críticamente qué informes son realmente necesarios.

Formación continua en bienestar docente

- Ofrecer programas oficiales sobre gestión del estrés, mindfulness y autocuidado.
- Incluir en la formación inicial de maestros y profesores asignaturas sobre salud laboral y riesgos psicosociales.

Sistemas de detección temprana

- Implementar encuestas periódicas de clima laboral en los centros.
- Crear observatorios autonómicos de salud docente.

Reconocimiento profesional

- Establecer premios o sellos de calidad vinculados al cuidado del profesorado.
- Incluir el bienestar docente como indicador en la evaluación de centros.

Propuestas para los responsables políticos

El nivel político tiene la responsabilidad de diseñar marcos normativos que favorezcan la salud laboral docente. A partir de lo aprendido, proponemos:

Ratios más humanas

- Reducir el número de alumnos por aula, especialmente en contextos de alta diversidad.
- Incrementar la dotación de personal de apoyo (orientadores, especialistas en inclusión).

Carrera profesional sostenible

- Revisar la carga horaria y administrativa del profesorado.
- Ofrecer posibilidades reales de conciliación y flexibilidad.

Inversión en salud laboral

- Incluir programas específicos de prevención de riesgos psicosociales en los planes nacionales y autonómicos.
- Garantizar recursos para intervenciones de apoyo psicológico.

Comunicación pública responsable

- Evitar discursos que estigmaticen o caricaturicen a los docentes.
- Promover campañas de reconocimiento social al profesorado.

En países como Finlandia o Canadá, donde se ha invertido en ratios bajas y formación en bienestar, los niveles de satisfacción docente son significativamente más altos.

Propuestas para la sociedad en general

La docencia no es un asunto exclusivo de los centros educativos: es una cuestión de toda la sociedad. A partir de nuestra investigación, podemos plantear:

Cambio cultural en la percepción del profesorado

- Desmontar el estereotipo de las “vacaciones eternas”.
- Visibilizar en medios de comunicación la complejidad del trabajo docente.

Implicación comunitaria

- Favorecer redes locales de colaboración entre escuelas, asociaciones de padres, entidades culturales y sociales.
- Reconocer a los centros como nodos comunitarios, no solo como espacios de instrucción.

Responsabilidad compartida

- Entender que la educación es tarea de todos: familias, instituciones, empresas, colectivos sociales.
- Crear espacios de diálogo intersectorial sobre el futuro de la educación.

Qué se podría hacer diferente

Los resultados de la investigación nos invitan a imaginar escenarios distintos. ¿Cómo sería la vida docente si aplicáramos estas propuestas?

Escenario A: menos burocracia → un profesor dedica su tarde a preparar una actividad innovadora en lugar de rellenar informes repetitivos.

Escenario B: mayor apoyo emocional → una docente en situación de burnout puede acceder a un servicio psicológico gratuito ofrecido por la administración.

Escenario C: familias aliadas → los conflictos se abordan en colaboración, no en confrontación.

Escenario D: políticas sostenibles → ratios más bajas permiten que el docente conozca mejor a su alumnado y reduzca su ansiedad.

Estas transformaciones no son utópicas; son perfectamente posibles si hay voluntad política e institucional.

Del diagnóstico a la transformación

Este capítulo ha querido mostrar que lo descubierto en la investigación no puede quedarse en un informe técnico. Los riesgos psicosociales en la docencia son un problema real, con consecuencias directas en la calidad educativa y en la salud de quienes enseñan.

Las implicaciones son claras: cuidar al profesorado es cuidar a la educación, y cuidar a la educación es cuidar al futuro de la sociedad.

Las propuestas aquí planteadas no son recetas mágicas, pero sí puntos de partida para un debate necesario. Porque, después de escuchar tantas voces docentes, tenemos la obligación de no quedarnos solo en el diagnóstico, sino de avanzar hacia la transformación.



Capítulo 8

Reflexiones finales

Una investigación que nos transforma

Investigar no es solo producir conocimiento; es también una experiencia que transforma a quienes participan en el proceso. Este proyecto sobre riesgos psicosociales en el profesorado de secundaria en Almería ha sido, al mismo tiempo, un viaje académico y un recorrido personal. Escuchar las voces de los docentes —sus cansancios, sus desvelos, sus esperanzas— nos ha cambiado la manera de mirar la profesión.

Desde la perspectiva científica, logramos aportar evidencia sólida sobre la prevalencia del estrés, el burnout y la ansiedad, así como sobre el papel protector del capital psicológico. Pero desde la perspectiva humana, nos llevamos la certeza de que detrás de cada gráfico hay una persona que cada mañana se enfrenta al reto de enseñar en condiciones muchas veces adversas.

Entre la academia y la vida real

Uno de los aprendizajes más valiosos fue comprobar que los conceptos académicos adquieren pleno sentido cuando se contrastan con la vida real. Palabras como “agotamiento emocional” o “desconexión laboral” dejaron de ser constructos teóricos para convertirse en relatos concretos: la profesora que llega a casa y no tiene fuerzas para hablar con sus hijos, el docente que siente que su esfuerzo es invisible, la maestra que confiesa que ama enseñar pero cada vez le cuesta más encontrar energía.

Esto nos recuerda que la investigación social debe mantener siempre un pie en la vida cotidiana. El riesgo de alejarnos demasiado de la realidad es perder el sentido último de lo que hacemos: mejorar la vida de las personas y contribuir al bien común.

Lo que hemos descubierto y lo que queda pendiente

Nuestros resultados ofrecen un panorama claro: la docencia es una profesión de alto riesgo psicosocial. Sin embargo, también hemos visto que los docentes cuentan con recursos valiosos de resiliencia, optimismo y esperanza. Entre la sombra y la luz, el profesorado se mueve cada día buscando equilibrio.

Pero aún quedan muchas preguntas abiertas. ¿Cómo evolucionan estos riesgos a lo largo de la carrera docente? ¿Qué diferencias existen entre áreas rurales y urbanas? ¿Cómo afecta la digitalización creciente de la enseñanza a

la salud laboral? ¿Qué impacto tienen las políticas educativas en el bienestar docente a medio y largo plazo?

Responder a estas preguntas requiere nuevas investigaciones, más longitudinales, comparativas y participativas.

La dimensión emocional de investigar

No podemos cerrar este proyecto sin reconocer la carga emocional que supuso para el equipo investigador. Escuchar testimonios de agotamiento, ansiedad y soledad nos confrontó con la crudeza de la profesión. Hubo momentos en los que sentimos una especie de “eco emocional”: nos llevábamos a casa las historias escuchadas, pensábamos en ellas al cerrar el ordenador. Aprendimos que investigar también implica cuidarse, reflexionar sobre los propios límites y buscar espacios de autocuidado.

Un compromiso hacia el futuro

Este libro no pretende ser un punto final, sino un punto y seguido. Las reflexiones que aquí compartimos son también una invitación: a seguir investigando, a seguir escuchando, a seguir construyendo condiciones de trabajo más saludables para el profesorado.

Queda mucho por hacer, pero lo importante es que ya hemos dado un paso: hemos visibilizado una realidad a menudo silenciada y hemos mostrado que la salud del profesorado no es un asunto privado, sino un tema de interés público.

Queremos cerrar con algunas preguntas que nos siguen acompañando:

- ¿Cómo podemos construir una cultura educativa que valore el bienestar docente tanto como los resultados académicos?
- ¿Qué papel pueden desempeñar las familias en el cuidado emocional del profesorado?
- ¿Cómo integrar la formación en autocuidado y gestión emocional en la carrera profesional docente?
- ¿Qué políticas públicas son necesarias para que la salud laboral de los docentes sea una prioridad real?

Responder a estas preguntas será tarea de futuras investigaciones, pero también de toda la comunidad educativa y de la sociedad en su conjunto.

Capítulo 9

Recursos y lecturas recomendadas

•

La investigación que hemos presentado abre muchas puertas para seguir profundizando. Para quienes deseen continuar este viaje, ofrecemos a continuación una selección de libros accesibles al lector general, acompañados de una breve sinopsis que explica por qué son valiosos.

Algunos ofrecen diagnósticos claros (Maslach, Esteve, Han), otros propuestas de afrontamiento (Kabat-Zinn, Luthans), y otros horizontes inspiradores (Freire, Morin, Savater). En conjunto, ayudan a comprender mejor los hallazgos de nuestra investigación y a situarlos en un marco más amplio.

La fatiga emocional del profesorado – José Manuel Esteve

Este clásico de la sociología de la educación analiza el desgaste docente con una mirada cercana y crítica. Explica cómo los cambios sociales han incrementado la presión sobre el profesorado y ofrece claves para entender el malestar contemporáneo.

El síndrome del quemado por el trabajo (Burnout) – Christina Maslach

Obra fundamental para comprender el burnout. Aunque no está escrita específicamente para docentes, sus categorías y descripciones ayudan a entender lo que muchos profesores sienten en su día a día: el agotamiento emocional, la despersonalización y la falta de realización personal.

El capital psicológico en las organizaciones – Fred Luthans

Libro que introduce el concepto de capital psicológico —optimismo, esperanza, resiliencia y autoeficacia— como recurso clave para el bienestar laboral. Muy útil para entender la otra cara de la moneda: no solo el malestar, sino también las fortalezas que sostienen a los docentes.

Educar en tiempos inciertos – Fernando Savater

Texto breve y accesible que reflexiona sobre el sentido de la educación en un mundo cambiante. Aunque no aborda específicamente los riesgos psicosociales, ayuda a situar la docencia en el marco de los retos sociales contemporáneos.

El cerebro del niño – Daniel J. Siegel y Tina Payne Bryson

Una obra divulgativa que explica cómo funciona el cerebro infantil y adolescente. Recomendada porque ofrece herramientas prácticas para comprender mejor a los estudiantes y, por tanto, reducir tensiones en el aula.

Mindfulness para reducir el estrés – Jon Kabat-Zinn

Libro de referencia sobre la práctica de mindfulness. Incluye técnicas accesibles que pueden ser aplicadas por cualquier persona, incluido el profesorado, para manejar la ansiedad y el estrés.

Profesores contra el sistema – R. Fernández Enguita

Analiza la profesión docente en el contexto de las tensiones institucionales y sociales. Es valioso porque muestra cómo las condiciones estructurales influyen en el bienestar de los profesores.

Educación y esperanza – Paulo Freire

Un clásico de la pedagogía crítica. Invita a pensar la educación como práctica de libertad y de esperanza. Sus páginas transmiten un mensaje inspirador para quienes sienten que la vocación se apaga: recordar que enseñar es también transformar.

La sociedad del cansancio – Byung-Chul Han

Ensayo breve pero profundo que conecta con muchos de los hallazgos de nuestra investigación: vivimos en una cultura de autoexigencia y rendimiento que genera fatiga crónica. Aunque no se centra en la docencia, ofrece claves para comprender el contexto social del malestar docente.

Aprender a convivir – Edgar Morin

Un texto que propone una educación orientada a la comprensión mutua y la convivencia. Valioso porque conecta la tarea docente con un horizonte más amplio: formar ciudadanos capaces de vivir juntos en la diversidad.



Referencias

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Connell, R. (2006). *Glass ceilings or gendered institutions? Mapping the gender regimes of public sector worksites*. *Public Administration Review*, 66(6), 837–849.
- Csordas, T. J. (1994). *Embodiment and experience: The existential ground of culture and self*. Cambridge University Press.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
- Fernández-Castro, J., Martínez-Zaragoza, F., Rovira, T., Edo, S., Solanes-Puchol, Á., Martín-Del-Río, B., & Doval, E. (2017). How does emotional exhaustion influence work stress? Relationships between stressors, emotional exhaustion, disengagement, and sickness absence. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(7), 927–939.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Pantheon Books.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Anchor Books.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., ... & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028.
- Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285–308.
- Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2017). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31(1), 163–195.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35.

- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387–423.
- Lutz, C., & White, G. M. (1986). The anthropology of emotions. *Annual Review of Anthropology*, 15, 405–436.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113.
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458–486.
- Moriana, J. A., & Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597–621.
- Prieto, L., & Bermejo, J. C. (2006). El síndrome de burnout en los profesores y los médicos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(1), 55–70.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences. *International Journal of Educational Research*, 85, 147–158.

PARTE II

“Memoria técnica”

Introducción

1. Contextualización del problema

En las últimas décadas, la profesión docente ha experimentado transformaciones significativas que han impactado negativamente en la salud mental y el bienestar de los educadores. Factores como la creciente carga burocrática, la diversidad en las aulas, la presión por resultados académicos y la falta de recursos han contribuido al aumento de los riesgos psicosociales entre los docentes (El País, 2025).

En España, estudios recientes han señalado que un porcentaje considerable del profesorado experimenta niveles elevados de estrés, ansiedad y burnout. Por ejemplo, el Barómetro Internacional de la Salud y del Bienestar del Personal de la Educación (I-BEST 2023), llevado a cabo por la Internacional de la Educación, reveló que el 40% del profesorado en España reconoce experimentar ansiedad o depresión, y un 65% considera su trabajo como bastante o muy estresante (FECCOO, 2023).

Estos datos reflejan una realidad preocupante que no puede desvincularse de las condiciones estructurales del sistema educativo y que amerita una investigación profunda, especialmente cuando se considera la diversidad de entornos laborales dentro del mismo sistema.

2. Diferencias entre institutos públicos y concertados

El sistema educativo español se caracteriza por la coexistencia de centros públicos y concertados. Aunque ambos tipos de instituciones comparten el objetivo de proporcionar educación de calidad, existen diferencias significativas en cuanto a su gestión, financiación, autonomía organizativa, dotación de recursos y condiciones laborales del profesorado.

Diversos estudios han demostrado que estas diferencias pueden influir en la exposición a riesgos psicosociales. Por ejemplo, docentes en centros concertados pueden enfrentar mayor inestabilidad laboral o sobrecarga horaria, mientras que en centros públicos los desafíos pueden estar más ligados a la rigidez administrativa y la presión institucional (Extremera et al., 2022).

3. Riesgos psicosociales en el profesorado

Los riesgos psicosociales se definen como aquellos aspectos del diseño, la organización y la gestión del trabajo, así como su contexto social, que tienen el potencial de causar daño psicológico o físico (Organización Internacional del Trabajo, 2021). En el ámbito educativo, estos riesgos incluyen el estrés laboral, el síndrome de burnout y la ansiedad, todos ellos fuertemente vinculados entre sí.

El estrés laboral puede derivarse de múltiples fuentes: sobrecarga de trabajo, gestión de la diversidad en el aula, demandas administrativas excesivas, conflictos con estudiantes o padres, y la presión constante por cumplir objetivos institucionales (Universidad de

Málaga, 2024). Cuando este estrés se prolonga, puede evolucionar hacia el burnout, un síndrome caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y reducción del sentido de realización personal (Extremera et al., 2022).

Además, se ha observado un aumento significativo de los niveles de ansiedad entre el profesorado, especialmente después de la pandemia de COVID-19. Según un estudio realizado por ANPE en la Región de Murcia, seis de cada diez docentes manifestaron tener problemas de ansiedad relacionados con el trabajo (Cadena SER, 2024). Este dato, aunque referido a una comunidad autónoma concreta, es representativo de una tendencia nacional.

4. Capital psicológico y bienestar docente

El capital psicológico se ha posicionado como un factor protector en el ámbito organizacional. Se compone de cuatro elementos clave: autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia. En el contexto educativo, el capital psicológico actúa como un amortiguador frente a los efectos negativos del estrés y puede fomentar una mejor adaptación del profesorado ante los desafíos del entorno laboral (Extremera et al., 2022).

Fomentar el capital psicológico en los docentes puede contribuir a mejorar su bienestar general, aumentar su compromiso con la profesión y reducir la incidencia de problemas de salud mental derivados del trabajo.

5. Justificación del estudio

En los últimos años, la salud mental del profesorado ha emergido como un tema prioritario en la agenda educativa, no solo a nivel nacional sino también internacional. La evidencia empírica acumulada señala un aumento preocupante en los niveles de estrés, ansiedad, burnout y otros trastornos relacionados con la salud mental entre los docentes, especialmente en el ámbito de la Educación Secundaria. Estos riesgos psicosociales no solo afectan el bienestar personal del profesorado, sino que también inciden negativamente en la calidad del proceso educativo, el clima escolar y los resultados del alumnado. En este sentido, abordar esta problemática desde una perspectiva científica y comparativa constituye una necesidad urgente, particularmente en contextos como el de Almería, donde coexisten centros públicos y concertados en una proporción significativa.

Este estudio se justifica en primer lugar por la relevancia del objeto de análisis: los riesgos psicosociales en el entorno docente. Estos riesgos, que incluyen el estrés laboral, el burnout, la ansiedad, la falta de apoyo institucional, la sobrecarga administrativa y las deficientes relaciones interpersonales, están presentes de manera diferenciada según las características organizacionales y estructurales de los centros educativos. Diversas investigaciones han documentado que las condiciones laborales en los centros públicos y concertados pueden diferir sustancialmente en aspectos como la estabilidad contractual, la autonomía profesional, los recursos disponibles, la participación en la

toma de decisiones, la presión administrativa o el tipo de alumnado atendido (Extremera et al., 2022; FECCOO, 2023).

Almería ofrece un escenario particularmente pertinente para este análisis. Como provincia con una notable diversidad en su red de centros educativos y una representación equilibrada entre centros públicos y concertados, permite explorar comparativamente cómo los factores organizativos y contextuales inciden en la salud mental del profesorado. Esta comparación cobra especial relevancia en un contexto en el que las políticas públicas tienden a homogenizar las intervenciones sin considerar suficientemente las especificidades de cada tipo de institución. Identificar las diferencias existentes —y sus implicaciones— puede servir para diseñar medidas más eficaces, adaptadas a las realidades particulares de cada grupo docente.

Además, esta investigación se inscribe en una corriente emergente de estudios que buscan aplicar enfoques integradores y multidimensionales al análisis del bienestar docente, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas. La utilización de instrumentos estandarizados para medir variables como el estrés, el burnout, la ansiedad y el capital psicológico, junto con el análisis en profundidad de entrevistas semiestructuradas, permite capturar tanto la magnitud como la naturaleza de los problemas abordados. Este enfoque mixto facilita no solo la identificación de diferencias estadísticamente significativas, sino también la comprensión de los mecanismos subyacentes que las generan.

Desde un punto de vista práctico, los resultados de este estudio tienen una clara aplicabilidad. Proporcionan información basada en evidencia que puede guiar a los responsables educativos en la elaboración de políticas orientadas al bienestar docente, un aspecto crucial si se tiene en cuenta el impacto que el estado psicológico del profesorado tiene sobre la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje. Las intervenciones propuestas a partir de este estudio pueden incluir desde programas de prevención del estrés hasta estrategias de fortalecimiento del capital psicológico, pasando por reformas organizativas dirigidas a mejorar la gestión del tiempo, la distribución de tareas o la cultura de colaboración en los centros.

La investigación también responde a una necesidad social. El profesorado desempeña un papel fundamental en la formación de las nuevas generaciones, y su bienestar debería ser considerado una prioridad en cualquier sociedad que aspire a una educación de calidad. Ignorar los factores que afectan negativamente a su salud mental no solo supone una injusticia laboral, sino también una amenaza al derecho del alumnado a recibir una enseñanza adecuada. Por ello, estudiar las condiciones laborales y psicológicas del profesorado no puede ser considerado un lujo académico, sino un imperativo ético.

En suma, esta investigación se justifica por su pertinencia temática, su adecuación metodológica, su aplicabilidad práctica y su relevancia social. La comparación entre centros públicos y concertados en la provincia de Almería ofrece una oportunidad única para generar conocimiento valioso sobre los riesgos psicosociales en la docencia. Los resultados contribuirán no solo al avance académico en este campo, sino también a la mejora de las condiciones laborales de los docentes y, en última instancia, a la calidad del sistema educativo.

Así, mediante este estudio se espera aportar evidencia empírica sólida que permita

fundamentar propuestas de intervención eficaces y sostenibles, orientadas a reducir los riesgos psicosociales y a fomentar un entorno escolar más saludable, justo y equitativo para todo el profesorado, sin distinción del tipo de centro en el que ejerzan su labor.

Objetivos e hipótesis

1. Hipótesis

La presente investigación parte de la siguiente hipótesis principal:

H1: El profesorado de institutos concertados y públicos en Almería experimenta diferencias significativas en la exposición a riesgos psicosociales debido a las variaciones en las condiciones de trabajo y políticas institucionales.

Esta hipótesis surge de la evidencia empírica que sugiere que las condiciones laborales, los niveles de apoyo organizacional, la estabilidad contractual y la autonomía profesional pueden variar considerablemente entre instituciones educativas de distinta titularidad, lo que puede traducirse en diferentes niveles de estrés, burnout y ansiedad entre sus trabajadores (Extremera et al., 2022; FECCOO, 2023).

A partir de esta hipótesis general, se plantea además una hipótesis secundaria:

H2: Las diferencias en los niveles de capital psicológico del profesorado moderan el impacto de los riesgos psicosociales en la salud y el bienestar percibido.

2. Objetivo general

El objetivo general de este estudio es:

Evaluar comparativamente los riesgos psicosociales entre el profesorado de institutos concertados y públicos en Almería, considerando las diferencias en condiciones laborales, estructuras organizativas y políticas institucionales.

Este objetivo busca no solo identificar la existencia de diferencias significativas, sino también comprender su origen, magnitud e implicaciones, con el fin de aportar conocimiento útil para la mejora del entorno laboral docente.

3. Objetivos específicos u operativos

Para alcanzar el objetivo general, se proponen los siguientes objetivos operativos:

- 1. Medir los niveles de estrés profesional, síndrome de burnout y ansiedad** en una muestra de 100 profesores de Educación Secundaria (50 de institutos públicos y 50 de institutos concertados) mediante cuestionarios estandarizados validados científicamente.
- 2. Identificar las principales fuentes de riesgos psicosociales** en el entorno laboral del profesorado de cada tipo de institución, evaluando tanto factores individuales como organizacionales.

3. **Analizar el impacto de estos riesgos psicosociales en la salud y el bienestar** del profesorado, incorporando variables relacionadas con el malestar psicológico, la fatiga emocional, el compromiso laboral y la satisfacción profesional.

4. **Explorar el nivel de capital psicológico** de los docentes participantes a través de entrevistas semiestructuradas, con el fin de comprender cómo afrontan las exigencias laborales y qué recursos personales utilizan para ello.

5. **Desarrollar propuestas de intervención basadas en evidencia**, dirigidas a reducir los riesgos psicosociales y mejorar las condiciones laborales en ambos tipos de centros, con especial atención a estrategias de prevención, promoción del bienestar y fortalecimiento del capital psicológico.

Metodología

Para dar respuesta a estos objetivos, la investigación adopta un enfoque metodológico mixto. Por un lado, se emplearán técnicas cuantitativas mediante la administración de cuestionarios que evalúan variables psicosociales como el estrés, el burnout y la ansiedad. Por otro, se aplicarán entrevistas cualitativas orientadas a comprender en profundidad las experiencias laborales del profesorado y el rol del capital psicológico como factor protector. Esta triangulación metodológica permitirá obtener una visión integral y contrastada del fenómeno estudiado.

Asimismo, los resultados del estudio se consideran de especial relevancia en el actual contexto educativo, caracterizado por un aumento en la presión institucional sobre el profesorado, así como por una creciente preocupación por la salud mental en el trabajo. Esta investigación, por tanto, tiene la intención de contribuir a la generación de conocimiento útil para los responsables de políticas educativas, equipos directivos y profesionales de la salud laboral.

1. Procedimiento

El presente estudio fue desarrollado conforme a los principios éticos establecidos por la Declaración de Helsinki y contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Almería, bajo la referencia [UALBIO 2023/005], garantizando así el cumplimiento de los estándares éticos en la investigación con personas.

En una primera fase, se procedió al contacto formal con los centros educativos seleccionados —tanto públicos como concertados— mediante el envío de una carta de solicitud de participación dirigida a los equipos directivos. En dicha carta se expusieron los objetivos generales del estudio, la metodología propuesta, la voluntariedad de la participación y las garantías de anonimato y confidencialidad.

Una vez recibida la autorización institucional, se convocó a los docentes interesados a participar en una reunión informativa presencial o virtual, según disponibilidad de los centros. En esta sesión se explicaron detalladamente los objetivos del estudio, la naturaleza del diseño metodológico, los instrumentos que se aplicarían, y el uso previsto de los datos recogidos. Asimismo, se aclararon todas las dudas planteadas por los participantes, con el fin de asegurar una implicación consciente y responsable.

Tras esta reunión, se entregó a cada docente un consentimiento informado, el cual fue firmado de forma individual por cada participante antes de la aplicación de los instrumentos, en cumplimiento con la normativa vigente sobre investigación en ciencias sociales y humanidades.

La recolección de datos se llevó a cabo mediante una encuesta autoadministrada en formato digital, implementada a través de la plataforma LimeSurvey, alojada en un servidor seguro de la universidad.

El cuestionario fue completamente anonimizado, no requiriendo la introducción de ningún dato personal identificable. Los participantes accedieron al enlace mediante correo electrónico o a través del sistema interno del centro, contando con un plazo de dos semanas para completar la encuesta.

Los datos cuantitativos derivados de los cuestionarios de estrés profesional, síndrome de burnout, ansiedad y capital psicológico fueron procesados y analizados utilizando el software estadístico IBM SPSS Statistics, versión 27.

Paralelamente, las entrevistas cualitativas —orientadas a explorar el capital psicológico del profesorado y su percepción sobre las condiciones laborales— fueron transcritas íntegramente y analizadas mediante técnicas de análisis de contenido temático, utilizando el software especializado ATLAS.ti. Este análisis permitió identificar patrones, categorías emergentes y elementos discursivos relevantes para la comprensión en profundidad del fenómeno investigado.

Todo el procedimiento fue diseñado para garantizar el respeto a la autonomía de los participantes, la confidencialidad de la información, y la rigurosidad metodológica necesaria para la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos.

2. Participantes

La muestra del presente estudio estuvo compuesta por 100 docentes de Educación Secundaria Obligatoria que desarrollan su labor en centros educativos de la provincia de Almería. Del total de participantes, 50 ejercen en centros públicos y 50 en centros concertados, estableciéndose así una distribución equitativa que permite la comparación directa entre ambos tipos de instituciones. Esta decisión responde al diseño comparativo del estudio, en el que se pretende analizar la posible existencia de diferencias significativas en la exposición a riesgos psicosociales en función del tipo de titularidad del centro.

El muestreo utilizado fue intencionado y por cuotas, con el fin de garantizar la representatividad de ambos tipos de centros (públicos y concertados) y asegurar un equilibrio entre los grupos a comparar.

La elección del tamaño muestral de 100 docentes se fundamentó en criterios de viabilidad operativa, considerando los recursos disponibles, el acceso a los centros, y la necesidad de aplicar técnicas estadísticas inferenciales con una potencia aceptable. A su vez, el número se ajusta a estudios previos similares que han empleado tamaños muestrales comparables en investigaciones sobre riesgos psicosociales en el ámbito educativo (García et al., 2016; Gutiérrez-Nuñez et al., 2022).

En cuanto a las características demográficas de la muestra, se obtuvo una participación mayoritaria de mujeres, con un total de 58 docentes mujeres (58%) y 42 hombres (42%). La edad de los participantes osciló entre los 23 y los 61 años, con una media de 41,49 años ($DE = 8,49$), lo que refleja una población docente diversa en términos generacionales.

Respecto al estado civil, el grupo más numeroso fue el de docentes casados/as (40%), seguido de solteros/as (37%), mientras que el resto de los participantes se identificó como divorciado/a (11%), separado/a (5%) u otro (7%), lo que aporta una visión amplia de las circunstancias personales que podrían influir en la percepción de los riesgos psicosociales.

En relación con la situación contractual, el 42% del profesorado cuenta con contrato fijo, seguido de un 27% con contrato indefinido, un 23% interino/a, y un porcentaje menor con contratos por honorarios (5%) o temporales (3%). Estos datos son relevantes para la interpretación de los niveles de estabilidad laboral y su posible asociación con los indicadores de estrés, burnout y ansiedad, particularmente en el análisis comparativo entre tipos de centros.

En la Tabla 1 se muestran los resultados cruzados respecto a centro en el que se imparte docencia y tipo de contrato. Respecto a esto, se observa que en los centros públicos, predomina la contratación fija (n=28) y como interino/a (n=16). Este patrón es coherente con la estructura habitual del sistema público, donde la mayoría de los docentes acceden por oposición o a través de bolsas de interinidad, con menor presencia de contratos indefinidos o por honorarios.

Por el contrario, en los centros concertados, es mucho más frecuente la contratación indefinida (n=23), y se observa también una mayor presencia relativa de contratos por honorarios (n=5). Esto refleja una dinámica laboral diferente, con mayor flexibilidad contractual, y posiblemente con menor estabilidad laboral formalizada.

Todos los contratos por honorarios se concentran exclusivamente en los centros concertados, mientras que los contratos interinos/as son mucho más frecuentes en centros públicos, lo cual refleja distintas prácticas de gestión del personal entre ambos tipos de instituciones.

Los resultados mostraron un valor de Chi-cuadrado (χ^2) = 26,892, con un nivel de significación de $p < 0,001$, lo que indica que la relación entre ambas variables es estadísticamente significativa.

Tabla 1. Tipo de contrato y tipo de centro en el que imparte docencia.

		Tipo de centro en el que imparte docencia		
		Público	Concertado	Total
Tipo de contrato	Fijo	28	14	42
	Indefinido	4	23	27
	Temporal	2	1	3
	Honorarios	0	5	5
	Interino/a	16	7	23
Total		50	50	100

Fuente: Elaboración propia.

La composición de la muestra fue registrada y procesada de forma anónima, respetando en todo momento la confidencialidad de los datos y los principios éticos de la investigación científica.

3. Instrumento

Datos cuantitativos

Para la recogida de datos cuantitativos se han utilizado cuatro instrumentos principales dirigidos a medir distintos aspectos psicosociales del profesorado: estrés profesional, síndrome de burnout, ansiedad (estado y rasgo) y capital psicológico. A continuación, se describen en detalle cada uno de ellos:

3.1 Escala de fuentes de estrés en profesores del Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSST)

Con el objetivo de evaluar el estrés profesional, se empleó la *Escala de fuentes de estrés en profesores*, desarrollada por el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (actualmente INSST) del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España (2000). Esta herramienta forma parte de la Nota Técnica de Prevención NTP 574 (INSST, 2000), y está específicamente diseñada para contextos educativos.

Esta escala consta de 56 ítems que evalúan la percepción subjetiva del docente sobre distintas fuentes potenciales de estrés laboral. Las respuestas se formulan mediante una escala tipo Likert de 5 puntos, que va desde 1 (nada) hasta 5 (mucho), indicando el grado en que cada ítem supone una fuente de estrés para el encuestado.

Los ítems están organizados en siete dimensiones que representan diferentes fuentes de estrés en el ámbito docente:

- Supervisión por parte de la estructura jerárquica (e.g., control del trabajo por parte de superiores). Ítems: 15, 16, 21, 29, 30, 31, 32, 33, 42, 46, 47, 48
- Carencias para el desarrollo del trabajo (e.g., falta de recursos o formación). Ítems: 6, 28, 38, 39, 41, 43, 45, 53.
- Cooperación (e.g., comunicación con compañeros, participación). Ítems: 2, 4, 7, 11, 13, 14, 17, 19, 37.
- Relación con el alumnado (e.g., conflictos con estudiantes). Ítems: 3, 10, 18, 26, 35, 36, 44, 54.
- Adaptación al cambio (e.g., incorporación de nuevas metodologías). Ítems: 25, 27, 51, 55, 56.
- Valoración del trabajo por parte de los demás (e.g., reconocimiento profesional). Ítems: 8, 9, 20, 22, 23.
- Mejoras profesionales esperadas (e.g., posibilidades de promoción). Ítems: 1, 5, 12, 24, 34, 40, 49, 50, 52.

Este instrumento no está diseñado para ofrecer una medida estandarizada de estrés, sino para identificar fuentes específicas que pueden contribuir a su aparición. Por ello, los

resultados se interpretan en términos de medias y desviaciones típicas dentro de la muestra (INSST, 2000).

3.2 Cuestionario Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM)

Para evaluar el síndrome de burnout, se ha utilizado el cuestionario Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM) desarrollado por Shirom y Melamed (2006). Esta escala, de 14 ítems, está ampliamente validada y ha demostrado propiedades psicométricas satisfactorias, con un alfa de Cronbach general de .70, adecuado para estudios de carácter exploratorio.

El SMBM evalúa tres dimensiones fundamentales del burnout:

- Fatiga física (ítems 1–6): Mide el agotamiento corporal asociado a la actividad docente. Ejemplo: “Me siento físicamente agotado”.
- Cansancio cognitivo (ítems 7–11): Evalúa la dificultad para mantener la atención o concentración. Ejemplo: “Tengo dificultades para pensar en cosas complejas”.
- Agotamiento emocional (ítems 12–14): Estima la fatiga afectiva vinculada al trabajo. Ejemplo: “Me siento emocionalmente agotado en el trabajo”.

Cada ítem se responde mediante una escala Likert de 7 puntos que va de 1 (nunca) a 7 (siempre), permitiendo evaluar la frecuencia de los síntomas en el individuo.

El SMBM ha sido validado en múltiples contextos laborales, incluidos los educativos, y ha mostrado correlaciones significativas con otras medidas de salud ocupacional (Melamed et al., 1999; Shirom, 2003; Lundkvist et al., 2020).

3.3 Cuestionario STAI (State-Trait Anxiety Inventory)

Para la evaluación de la ansiedad, tanto como estado como rasgo, se ha empleado el cuestionario STAI (*State-Trait Anxiety Inventory*) desarrollado por Spielberger et al. (1983) y adaptado al español por TEA Ediciones.

Este instrumento se compone de 40 ítems, divididos en dos subescalas independientes de 20 ítems cada una:

- Ansiedad Estado (A/E): Mide el nivel de ansiedad actual, como estado emocional transitorio.
- Ansiedad Rasgo (A/R): Evalúa la tendencia habitual del individuo a percibir situaciones como amenazantes.

Los ítems se responden en una escala Likert de 4 puntos, y permiten discriminar entre ansiedad circunstancial y predisposición ansiosa.

El STAI ha demostrado ser uno de los instrumentos más utilizados y validados para medir la ansiedad tanto en el ámbito clínico como en contextos organizacionales y educativos (Spielberger et al., 1983; Guillen-Riquelme & Buela-Casal, 2011). Su fiabilidad interna se ha reportado en torno a $\alpha = .90$ en diversas investigaciones.

3.4 Instrumento para evaluar el Capital Psicológico en las organizaciones (Ipsicap)

Para ello, se ha utilizado el instrumento Ipsicap, desarrollado por Delgado-Abella et al. (2018), el cual consta de 36 ítems agrupados en cuatro dimensiones fundamentales del constructo:

- Esperanza: Capacidad de generar vías para alcanzar objetivos y perseverar.
- Optimismo: Tendencia a atribuir causas temporales a los eventos negativos y permanentes a los positivos.
- Resiliencia: Capacidad de adaptación ante la adversidad y los cambios organizacionales.
- Autoeficacia: Creencia en la propia capacidad para asumir y alcanzar metas desafiantes.

Las respuestas se registran en una escala Likert de 6 puntos, desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 6 (totalmente de acuerdo). Este instrumento ha mostrado adecuados índices de validez y confiabilidad, con alfa de Cronbach superiores a .80 para cada dimensión (Delgado-Abella et al., 2018).

Datos cualitativos

Para la recogida de información se empleó una entrevista semiestructurada, diseñada con el objetivo de explorar en profundidad los factores que influyen en el bienestar y la posible desconexión laboral del profesorado. Esta entrevista se centró en recoger datos cualitativos que reflejaran tanto las experiencias personales como las percepciones subjetivas del profesorado en relación con su labor docente.

La entrevista constó de varias preguntas abiertas organizadas en torno a ejes temáticos como la motivación profesional, la carga de trabajo, las relaciones con compañeros y equipos directivos, el apoyo institucional, el reconocimiento laboral y el equilibrio entre vida personal y profesional. Una de las preguntas clave fue: "*¿Qué factores cree que contribuyen más a que se sienta desconectado/a de su trabajo?*", la cual permitió obtener una visión detallada y plural de las posibles causas de desconexión emocional o profesional con la tarea docente.

El diseño del instrumento fue realizado por el equipo de investigación y posteriormente revisado por dos expertas en el ámbito de la psicología educativa y la gestión del bienestar docente. Esta validación por juicio de expertos permitió asegurar la pertinencia, claridad y relevancia de las preguntas en relación con los objetivos del estudio. Asimismo, se llevó a cabo una prueba piloto con tres docentes de diferentes niveles educativos para comprobar la comprensión de las preguntas y el tiempo estimado de respuesta, realizando ajustes menores en la redacción de algunos ítems tras esta fase.

Las preguntas finales fueron: 1) Respecto al estrés: ¿Qué apoyo o recursos cree que podrían ayudarle a manejar mejor el estrés?; 2) ¿En qué momentos del curso escolar siente mayor agotamiento físico o emocional?; 3) ¿Considera que su institución educativa fomenta un entorno que previene el desgaste profesional? ¿Por qué?; 4) Si los hay ¿Qué factores cree que contribuyen más a que se sienta desconectado/a de su trabajo?; 5) ¿Qué métodos o técnicas utiliza para reducir su ansiedad en momentos críticos?; 6) ¿Puede compartir un ejemplo reciente de cómo superó un desafío profesional o personal?; 7) ¿Qué o quienes son sus principales fuentes de apoyo cuando necesita recuperar la confianza en si mismo/a?

La entrevista fue administrada a través de un formulario digital, facilitando así el acceso a un mayor número de participantes y garantizando el anonimato, la confidencialidad de las respuestas y la comodidad en el proceso de participación. Este formato también permitió recopilar y organizar eficientemente las respuestas para su posterior análisis cualitativo.

4. Análisis de datos

Análisis cuantitativo

En primer lugar, se calcularon estadísticos descriptivos para cada una de las escalas de medida utilizadas en el estudio, con el fin de conocer la tendencia central y la dispersión de las variables. A continuación, se aplicaron pruebas de normalidad y homogeneidad de varianzas para verificar el cumplimiento de los supuestos necesarios para la aplicación de análisis paramétricos.

Una vez verificados dichos supuestos, se realizaron pruebas *t* para muestras independientes, con el objetivo de comparar las puntuaciones medias entre grupos definidos (profesores de centros públicos/profesores de centros concertados).

Además, se llevaron a cabo correlaciones bivariadas (Pearson) para explorar las relaciones lineales entre las distintas variables cuantitativas del estudio.

Finalmente, con el propósito de examinar los factores que predicen el síndrome de burnout en docentes, se utilizó un procedimiento de regresión lineal por pasos (*stepwise*). Esta técnica permite introducir progresivamente las variables predictoras en el modelo, en función de su contribución estadísticamente significativa a la explicación de la variable dependiente, que en este caso fue el *burnout total*.

Las variables consideradas inicialmente fueron: capital psicológico total, ansiedad total, tipo de centro educativo donde el docente imparte clases, nivel de estrés, tipo de contrato y género. Sin embargo, el procedimiento automático de selección incluyó únicamente aquellas variables que demostraron una contribución significativa al modelo.

La calidad del ajuste de los modelos fue evaluada mediante el coeficiente de determinación (R^2), el análisis de varianza (*ANOVA*) y el estadístico de Durbin-Watson, que permitió comprobar la independencia de los residuos. En total, se estimaron cuatro modelos sucesivos, cada uno incorporando una nueva variable predictora significativa.

Análisis cualitativo

El análisis de las entrevistas se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo, utilizando el software ATLAS.ti, una herramienta especializada para el tratamiento y organización de datos textuales. Este programa facilitó la sistematización, categorización e interpretación de las respuestas obtenidas a través de las entrevistas semiestructuradas.

En primer lugar, se realizó una lectura exhaustiva y comprensiva de todas las respuestas con el objetivo de familiarizarse con el contenido y comenzar a identificar patrones recurrentes. A partir de esta lectura inicial, se desarrolló un sistema de codificación inductivo, es decir, los códigos surgieron directamente de los datos, sin partir de categorías preconcebidas. Esta estrategia permitió capturar la riqueza y diversidad de las experiencias docentes, así como atender a matices significativos en sus discursos.

El proceso de codificación se realizó en varias fases. En una primera fase, se etiquetaron segmentos de texto con códigos descriptivos, que señalaban temáticas concretas mencionadas por los participantes (por ejemplo, *"sobrecarga de trabajo"*, *"burocracia"*, *"desmotivación del alumnado"*, *"falta de apoyo institucional"*, entre otros). Posteriormente, estos códigos fueron agrupados en categorías más amplias o ejes temáticos, lo que permitió organizar los datos de forma más estructurada y facilitar su análisis interpretativo.

Durante el análisis, también se identificaron coocurrencias entre códigos, es decir, la aparición conjunta de varios factores en una misma respuesta, lo cual ofreció una visión más profunda sobre cómo se interrelacionan los distintos elementos que contribuyen a la desconexión laboral.

Finalmente, se elaboraron mapas conceptuales y redes de relaciones dentro de ATLAS.ti para visualizar cómo los factores individuales se agrupaban en dimensiones más amplias relacionadas con la experiencia docente (por ejemplo, factores personales, institucionales, relacionales y contextuales).

Este enfoque permitió obtener una comprensión global y fundamentada de las causas de la desconexión laboral en el profesorado.

El análisis se realizó de forma rigurosa, garantizando la trazabilidad de las interpretaciones y respetando siempre la voz y el contexto de cada participante.

Resultados

1. Fuentes de estrés del profesorado

En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a las distintas dimensiones del cuestionario sobre estrés docente. Las medias entre las dimensiones no pueden compararse debido a la diferencia de ítems (y puntuación máxima estipulada) para cada una de ellas.

En cuanto a la dispersión, se observa que la dimensión de “supervisión” presenta la mayor desviación estándar (DT = 13,47), lo que indica una alta variabilidad entre los docentes respecto a cómo experimentan esta fuente de estrés. Por el contrario, dimensiones como “adaptación” (DT = 4,20) y “valoración” (DT = 4,00) muestran menor dispersión, lo que sugiere percepciones más homogéneas entre los participantes.

Respecto a las medidas de forma, las distribuciones de la mayoría de las dimensiones presentan “asimetría negativa”, aunque dentro de los rangos aceptables para asumir normalidad. Esto indica una ligera tendencia hacia puntuaciones altas, especialmente en las dimensiones de “alumnado” (asimetría = -0,912) y “mejoras educativas” (asimetría = -0,535). En cuanto a la curtosis, los valores se encuentran próximos a cero o negativos, sugiriendo distribuciones más aplanadas que la normal, sin presencia de valores extremos.

Tabla 2. Fuentes de estrés del profesorado. Descriptivos.

	Supervision	Carencias	Cooperacion	Alumnado	Adaptacion	Valoracion	Mejoras
Media	34,6000	25,9500	29,6500	26,4300	14,9400	16,2400	31,4600
Dev. estándar	13,47051	7,22981	7,82559	6,56784	4,20634	4,00283	6,33639
Asimetría	-,143	-,453	-,492	-,912	-,260	-,379	-,535
Error estándar de asimetría	,241	,241	,241	,241	,241	,241	,241
Curtosis	-1,136	-,765	-,871	,089	,044	,079	-,279
Error estándar de curtosis	,478	,478	,478	,478	,478	,478	,478
Mínimo	12,00	12,00	12,00	11,00	6,00	5,00	13,00
Máximo	60,00	40,00	45,00	40,00	25,00	25,00	45,00

Fuente: Elaboración propia.

Las pruebas t para muestras independientes (Tabla 3) dieron los siguientes resultados por cada una de las dimensiones de la escala:

1. Supervisión: Diferencia significativa ($p = 0,021$). Los profesores de los centros públicos tienen mayor estrés relacionado con la supervisión. El tamaño del efecto (d de Cohen = -0,413) define que existen diferencias moderadas entre los grupos en cuanto a cómo perciben la supervisión como fuente de estrés.
2. Carencias: No hay diferencias entre públicos y concertados en cuanto a recursos insuficientes o carencias materiales/profesionales ($p = 0,217$). El tamaño del efecto bajo ($d = -0,157$).
3. Cooperación: Diferencia significativa ($p = 0,002$). El grupo de profesores que imparten docencia en centros públicos experimenta más estrés en relación con la falta de cooperación con compañeros o dirección. El tamaño del efecto moderado-alto ($d = -0,586$) pone de manifiesto que las diferencias son relevantes y merecen atención en políticas de colaboración y trabajo en equipo.

4. Alumnado: Diferencias altamente significativa ($p < 0,001$). Los profesores de los centros públicos presentan significativamente más estrés vinculado al comportamiento o características del alumnado. El tamaño del efecto alto ($d = -0,697$) es un posible indicador de contextos escolares más desafiantes en un tipo de centro.
5. Adaptación: No se observan diferencias entre grupos respecto al nivel de adaptación a los cambios o exigencias del entorno escolar ($p = 0,444$), $d \approx 0 \rightarrow$ diferencias irrelevantes.
6. Valoración: Diferencias muy significativas ($p < 0,001$). Los docentes de un grupo perciben significativamente más estrés relacionado con la falta de reconocimiento o valoración profesional. El tamaño del efecto alto ($d = -0,780$) muestra que es un importante factor de estrés, más pronunciado en el ámbito público.

Tabla 3. Análisis de puntuación en las dimensiones de estrés según centro en el que imparte docencia.

	F	Sig	t	P	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
Supervisión	0,42 7	0,51 5	-2,06 7	0,02 1	-5,480	-10,740	-0,219
Carencia	,037	,847	-,787	,217	-1,140	-4,015	1,735
Cooperación	,395	,531	-2,93 0	,002	-4,420	-7,413	-1,426
Alumnado	5,99 6	,016	-3,48 5	<,00 1	-4,340	-6,811	-1,868
Adaptación	2,70 7	,103	-,142	,444	-0,120	-1,797	1,557
Valoración	,849	,359	-3,90 0	<,00 1	-2,920	-4,405	-1,434
Mejoras	3,97 6	,049	-,346	<,00 1	-0,440	-2,966	2,086

Fuente: Elaboración propia.

2. Síndrome de Burnout

En la Tabla 4 se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a las tres dimensiones que componen el síndrome de burnout: fatiga física, agotamiento emocional y cansancio cognitivo.

La dimensión con mayor puntuación media fue fatiga física ($M = 22,41$; $DT = 5,94$), lo que indica que esta es la manifestación más frecuente del burnout entre el profesorado evaluado. Le sigue el cansancio cognitivo ($M = 19,37$; $DT = 3,30$), que refleja dificultades en la concentración y en los procesos mentales asociados al desempeño laboral. En último lugar, aunque también con una media destacable, se encuentra el agotamiento emocional ($M = 17,35$; $DT = 3,58$), dimensión que alude al desgaste afectivo derivado de la actividad docente.

En cuanto a la distribución de los datos, se observan diferentes patrones. La fatiga física muestra una asimetría positiva moderada (asimetría = 0,651), lo que sugiere que un grupo de docentes presentó niveles especialmente altos en esta dimensión. La asimetría negativa del agotamiento emocional (-0,770) indica una leve inclinación hacia puntuaciones elevadas, aunque de forma más homogénea. Por su parte, el cansancio cognitivo muestra una asimetría considerablemente alta (asimetría = 1,849) y una curtosis elevada (6,908), lo que sugiere una distribución sesgada con presencia de valores extremos, posiblemente indicando que una parte del profesorado experimenta niveles notablemente altos de agotamiento mental.

En conjunto, los resultados reflejan que el burnout en el profesorado se expresa principalmente a través de síntomas físicos y cognitivos, con variabilidad en la intensidad percibida por cada individuo, siendo especialmente relevante la heterogeneidad en el cansancio cognitivo.

Tabla 4. Síndrome de Burnout. Descriptivos.

	Fatiga física	Agotamiento emocional	Cansancio cognitivo
Media	22,4100	17,3500	19,3700
Desv. estándar	5,93925	3,57707	3,29878
Asimetría	,651	-,770	1,849
Error estándar de asimetría	,241	,241	,241
Curtosis	,597	-,343	6,908
Error estándar de curtosis	,478	,478	,478
Mínimo	12,00	8,00	12,00
Máximo	42,00	21,00	35,00

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados respecto a las pruebas t ponen de manifiesto lo siguiente (Tabla 5):

- a) Fatiga física: Diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,001$). El tamaño del efecto ($d = 0,876$) muestra que existe mayor fatiga física en los docentes de centros públicos.
- b) Agotamiento emocional: No existen diferencias significativas ($p = -0,58$). El tamaño del efecto es pequeño ($d = -0,162$).
- c) Cansancio cognitivo: No existen diferencias significativas ($p = 0,440$) aunque existe ligeramente una puntuación mayor en centros públicos. El tamaño del efecto es despreciable ($d = 0,030$).

Tabla 5. Análisis de puntuación en las dimensiones de burnout según centro en el que imparte docencia.

	F	Sig	T	P	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
Fatiga física	1,366	,245	4,378	<,001	4,78000	2,61317	6,94683
Agotamiento emocional	1,220	,272	-,809	,210	-,58000	-2,00220	,84220
Cansancio cognitivo	,145	,704	,151	,440	,10000	-1,21577	1,41577

Fuente: Elaboración propia.

3. Ansiedad

En relación con la evaluación de la ansiedad en el profesorado de secundaria, se analizaron las dos dimensiones propuestas por el instrumento utilizado: ansiedad estado y ansiedad rasgo. La ansiedad estado se refiere a una respuesta emocional transitoria ante situaciones percibidas como amenazantes, mientras que la ansiedad rasgo alude a una predisposición relativamente estable a experimentar ansiedad de forma frecuente.

Los resultados muestran que el profesorado evaluado presenta niveles moderadamente altos en ambas dimensiones. En concreto, la media obtenida en ansiedad estado fue de 46,47 puntos (DT = 6,15), ligeramente superior a la media registrada en ansiedad rasgo, que fue de 45,16 puntos (DT = 6,49). Esta diferencia sugiere que, si bien existe una base disposicional para experimentar ansiedad, los contextos específicos a los que se enfrentan los docentes pueden intensificar estas respuestas emocionales.

Desde el punto de vista de la distribución de los datos, ambos indicadores presentan una asimetría positiva significativa, con valores de 1,571 para ansiedad estado y 1,961 para ansiedad rasgo. Estos datos implican que la mayor parte del profesorado tiende a situarse en niveles bajos o moderados de ansiedad, mientras que existe un grupo más reducido que manifiesta niveles notablemente elevados. El carácter significativo de esta asimetría se confirma al comparar los coeficientes con sus respectivos errores estándar (0,241 en ambos casos), lo que da lugar a puntuaciones tipificadas muy superiores al umbral de ± 2 .

Por otro lado, se observó una curtosis elevada en ambas dimensiones: 7,535 en ansiedad estado y 7,471 en ansiedad rasgo, también con un error estándar de 0,478. Estos valores indican una mayor concentración de casos en torno a la media, pero con la presencia de valores extremos.

En conjunto, estos resultados ponen de manifiesto una preocupación importante respecto a la salud emocional del profesorado, especialmente en lo relativo a la ansiedad

experimentada en el ejercicio de sus funciones. La presencia de puntuaciones elevadas en una proporción significativa de la muestra subraya la necesidad de seguir profundizando en los factores contextuales y organizativos que podrían estar incidiendo en estos niveles de malestar psicológico.

Tabla 6. Ansiedad del profesorado de secundaria. Descriptivos.

	Ansiedad estado	Ansiedad rasgo
Media	46,4700	45,1600
Desv. Estándar	6,15204	6,48654
Asimetría	1,571	1,961
Error estándar de asimetría	,241	,241
Curtosis	7,535	7,471
Error estándar de curtosis	,478	,478
Mínimo	35,00	36,00
Máximo	80,00	80,00

Fuente: Elaboración propia.

El análisis comparativo (prueba t) entre profesores de centros públicos y concertados muestra que (Tabla 7):

- a) Ansiedad estado: Diferencia no estadísticamente significativa ($p=0,062$). El tamaño del efecto es pequeño ($d=-0,311$).
- b) Ansiedad rasgo: Diferencia no estadísticamente significativa ($p=0,301$). El tamaño del efecto es muy pequeño ($d=0,104$).

Tabla 7. Análisis de puntuación en las dimensiones de ansiedad según centro en el que imparte docencia.

	F	Sig	T	P	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
Ansiedad estado	,244	,623	-1,555	,062	-1,90000	-4,32439	,52439
Ansiedad rasgo	,005	,942	,522	,301	,68000	-1,90397	3,26397

Fuente: Elaboración propia.

4. Capital psicológico

La Tabla 8 muestra los estadísticos descriptivos relativos a las cuatro dimensiones que componen el capital psicológico del profesorado de secundaria: esperanza, optimismo, resiliencia y autoeficacia.

En términos generales, los docentes presentan niveles moderadamente altos en todas las dimensiones. La media más elevada se encuentra en el optimismo ($M = 33,77$), seguida de la esperanza ($M = 33,21$), resiliencia ($M = 28,81$) y autoeficacia ($M = 17,87$). Las

desviaciones estándar oscilan entre 3,66 (autoeficacia) y 6,44 (esperanza), lo cual indica una variabilidad moderada en las puntuaciones entre los participantes.

Desde el punto de vista de la asimetría, todas las dimensiones —excepto la autoeficacia— presentan asimetría negativa, lo que sugiere que la mayoría de los docentes tienden a puntuar por encima de la media en esperanza (-1,053), optimismo (-1,375) y resiliencia (-1,355). La autoeficacia, por su parte, muestra una asimetría leve (-0,274), indicando una distribución más simétrica en esta dimensión.

En cuanto a la curtosis, se observa una distribución de mayor concentración de valores en torno a la media y colas más pesadas en optimismo (3,843), resiliencia (3,161) y esperanza (1,637), lo cual sugiere menos dispersión en los niveles reportados por los docentes, con muchas respuestas agrupadas en valores altos. En el caso de la autoeficacia (0,967), la curtosis también indica tendencia a una distribución normal.

Estos resultados ponen de manifiesto que el profesorado de secundaria percibe un nivel alto y consistente de recursos psicológicos positivos, especialmente en cuanto a su capacidad de mantener una actitud optimista y esperanzada frente a los retos. No obstante, la autoeficacia, aunque positiva, presenta menor puntuación media y una distribución menos sesgada, lo que podría indicar una mayor necesidad de fortalecimiento en la percepción de competencia personal ante las exigencias profesionales.

Tabla 8. Capital psicológico del profesorado de secundaria. Descriptivos.

	Esperanza	Optimismo	Resiliencia	Autoeficacia
Media	33,2100	33,7700	28,8100	17,8700
Dev. estándar	6,43898	5,76975	5,05264	3,66158
Asimetría	-1,053	-1,375	-1,355	-,274
Error estándar de asimetría	,241	,241	,241	,241
Curtosis	1,637	3,843	3,161	,967
Error estándar de curtosis	,478	,478	,478	,478
Mínimo	7,00	7,00	6,00	4,00
Máximo	42,00	42,00	36,00	24,00

Fuente: Elaboración propia.

El análisis comparativo entre docentes de centros públicos y concertados respecto a los resultados ofreció lo siguiente (Tabla 9):

- a) Esperanza: Las diferencias no son estadísticamente significativas ($p=0,027$) aunque los docentes de centros públicos muestran una ligera disminución en la puntuación en esta dimensión. El tamaño del efecto es pequeño ($d=-0,233$).
- b) Optimismo: Diferencias estadísticamente significativas ($p=0,007$). Los profesores de centros públicos presentan una puntuación significativamente más baja en optimismo. El tamaño del efecto es considerado mediano ($d=-0,555$).
- c) Resiliencia: La diferencia estadísticamente significativa ($p=0,014$) pone de manifiesto que, los profesores de centros públicos tienen una puntuación más baja en resiliencia. El tamaño del efecto es mediano ($d=-0,448$).

- d) Autoeficacia: Las diferencias no son estadísticamente significativas ($p=0,210$). El tamaño del efecto pequeño ($d=-0,280$).

Tabla 9. Análisis de puntuación en las dimensiones de capital psicológico según centro en el que imparte docencia.

	F	Sig	t	P	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
Esperanza	5,055	,027	-1,167	,123	-1,50000	-4,05094	1,05094
Optimismo	7,734	,007	-2,776	,003	-3,10000	-5,31615	-,88385
Resiliencia	9,787	,002	-2,241	,014	-2,22000	-4,18582	-,25418
Autoeficacia	1,591	,210	-1,400	,082	-1,02000	-2,46627	,42627

Fuente: elaboración propia.

5. Relación entre las variables analizadas

El análisis de las correlaciones entre las variables revela una serie de asociaciones significativas que aportan evidencia empírica relevante respecto a las relaciones entre los niveles de estrés laboral docente, el síndrome de burnout, la ansiedad y el capital psicológico (véase Tabla 10).

Se observa una alta correlación entre las distintas dimensiones del estrés docente, especialmente entre supervisión y carencias ($r = 0,824$, $p < 0,001$), supervisión y cooperación ($r = 0,782$, $p < 0,001$), carencias y cooperación ($r = 0,779$, $p < 0,001$), valoración y alumnado ($r = 0,720$, $p < 0,001$), mejoras y alumnado ($r = 0,771$, $p < 0,001$). Estas correlaciones sugieren que los factores percibidos como estresantes dentro del contexto escolar están interrelacionados: las dificultades en la supervisión, los recursos insuficientes y la falta de cooperación se presentan como elementos que suelen coexistir, generando un entorno más propenso al estrés.

Además, algunas dimensiones del estrés docente se relacionan de manera significativa con síntomas del síndrome de burnout:

- Adaptación al cambio se asocia positivamente con la fatiga física ($r = 0,366$, $p < 0,001$) y el cansancio cognitivo ($r = 0,309$, $p = 0,002$), lo cual sugiere que la dificultad para adaptarse a los cambios organizativos puede impactar directamente en el agotamiento físico y mental de los docentes.
- Carencias en el trabajo también correlacionan significativamente con fatiga

física ($r = 0,259$, $p = 0,009$), lo que puede indicar que la percepción de falta de recursos o apoyo contribuye al desgaste físico.

- Cooperación muestra correlación con el cansancio cognitivo ($r = 0,303$, $p = 0,002$), y de forma negativa con el agotamiento emocional ($r = -0,206$, $p = 0,040$), lo que sugiere que un entorno colaborativo podría funcionar como factor protector.

En relación con la ansiedad, se destaca que:

- La percepción de problemas con el alumnado está positivamente correlacionada con la ansiedad estado ($r = 0,234$, $p = 0,019$), lo que implica que la interacción con los estudiantes puede ser un disparador de estados ansiosos momentáneos.
- La dimensión de mejoras también presenta una relación significativa con la ansiedad estado ($r = 0,206$, $p = 0,040$), lo que puede interpretarse como un reflejo del estrés percibido ante la necesidad constante de mejora o falta de reconocimiento en el trabajo.

Se observan asociaciones fuertes entre los componentes del burnout y la ansiedad:

- El cansancio cognitivo se correlaciona positivamente con la ansiedad rasgo ($r = 0,494$, $p < .001$) y la ansiedad estado ($r = 0,146$, no significativa), indicando que un mayor desgaste mental se asocia con una tendencia más estable a experimentar ansiedad.
- La fatiga física se relaciona con la ansiedad rasgo ($r = 0,481$, $p < 0,001$).
- El agotamiento emocional también se vincula con ambas formas de ansiedad, especialmente con la ansiedad estado ($r = 0,324$, $p = 0,001$).

Estas asociaciones refuerzan el carácter interrelacionado del burnout con estados afectivos negativos como la ansiedad, lo cual es coherente con la literatura previa.

Se identifican correlaciones negativas significativas entre todas las dimensiones del burnout y las variables del capital psicológico:

- La fatiga física presenta correlaciones negativas especialmente fuertes con optimismo ($r = -0,612$, $p < 0,001$) y resiliencia ($r = -0,498$, $p < 0,001$), lo que sugiere que mayores niveles de recursos psicológicos se asocian con menor desgaste físico.
- El cansancio cognitivo se asocia negativamente con todas las dimensiones del capital psicológico, particularmente con esperanza ($r = -0,530$, $p < 0,001$) y optimismo ($r = -0,513$, $p < 0,001$).
- El agotamiento emocional también presenta relaciones negativas con esperanza,

optimismo, y resiliencia.

Esto indica que contar con altos niveles de capital psicológico podría actuar como un factor protector ante el burnout, reduciendo sus manifestaciones físicas, emocionales y cognitivas.

Las correlaciones entre ansiedad y capital psicológico también muestran una tendencia negativa:

- La ansiedad-rasgo presenta relaciones negativas significativas con todas las dimensiones del capital psicológico, destacando resiliencia ($r = -0,320$, $p = 0,001$) y autoeficacia ($r = -0,400$, $p < 0,001$).
- La ansiedad-estado también se relaciona negativamente, aunque con menor intensidad y significancia.

Estos datos refuerzan la importancia del capital psicológico como amortiguador del impacto emocional y fisiológico del estrés y la ansiedad en los contextos laborales.

Tabla 10. Correlaciones entre las variables analizadas.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	B1	B2	B3	C1	C2	D1	D2	D3	D4
A1	1															
A2	,824*	1														
A3	,782*	,779*	1													
A4	,691*	,711*	,604*	1												
A5	,722*	,752*	,610*	,463*	1											
A6	,583*	,569*	,614*	,720*	,479*	1										
A7	,635*	,748*	,528*	,771*	,639*	,632*	1									
B1	,159	,259*	,070	-,158	,366*	-,104	,081	1								
B2	-,016	,028	-,206	,293*	-,180	,020	,131	-,127	1							
B3	,299*	,363*	,303*	,203*	,309*	,303*	,148	,661**	,142	1						
C1	,054	,048	-,062	,234*	-,027	,161	,206	-,019	,324*	,146	1					
C2	-,022	,078	,027	-,118	,014	,035	-,078	,481**	,001	,494**	,387*	1				
D1	,018	-,006	-,072	,037	-,086	-,228	-,050	-,427*	,348*	-,530*	-,167	-,410*	1			
D2	-,065	-,094	-,083	,069	-,246	-,107	-,093	-,612*	,310*	-,513*	-,051	-,435*	,771*	1		
D3	-,111	-,096	-,099	-,004	-,232	-,079	-,092	-,498*	,336*	-,466*	-,074	-,320*	,747*	,782*	1	
D4	-,109	-,015	,112	-,013	-,157	-,045	-,044	-,449*	,095	-,379*	-,191	-,400*	,585*	,597*	,712*	1

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

A1: cuestionario estrés_supervisión; A2: cuestionario estrés_carencias; A3: cuestionario estrés_cooperación; A4: cuestionario estrés_alumnado; A5: cuestionario estrés_adaptación; A6: cuestionario estrés_valoración; A7: cuestionario estrés_mejoras; B1: cuestionario burnout_fatiga física; B2: cuestionario burnout_agotamiento emocional; B3: cuestionario burnout_cansancio cognitivo; C1: cuestionario ansiedad_estado; C2: cuestionario ansiedad_rasgo; D1: cuestionario capital psicológico_esperanza; D2: cuestionario capital psicológico_optimismo; D3: cuestionario capital psicológico_resiliencia; D4: cuestionario capital psicológico_autoeficacia.

6. Variables analizadas influyentes en el desarrollo del burnout

El análisis de regresión lineal por pasos permitió identificar un conjunto de variables predictoras que explican de forma significativa la variabilidad en los niveles de *burnout* en docentes.

En el **Modelo 1**, el *capital psicológico total* fue la única variable incluida, mostrando una asociación negativa significativa con el burnout ($B = -0,214$; $p < ,001$). Este modelo explicó el 19% de la varianza total ($R^2 = .190$), siendo el predictor más potente en la primera etapa.

En el **Modelo 2**, se incorporó la variable *ansiedad total*, la cual mostró una relación positiva y significativa con el burnout ($B = 0,245$; $p = 0,003$). La inclusión de esta variable mejoró el poder explicativo del modelo, aumentando el R^2 a 0,261. Ambas variables resultaron ser predictores estadísticamente significativos ($p < 0,01$).

El **Modelo 3** introdujo el *tipo de centro en el que el docente imparte clases*, con un efecto negativo sobre el burnout ($B = -1,767$; $p = 0,030$), indicando que el contexto institucional también influye en los niveles de desgaste profesional. Este modelo explicó el 29,7% de la varianza.

Finalmente, el **Modelo 4** incorporó el *estrés total*, el cual presentó una relación positiva significativa con el burnout ($B = 0,047$; $p = 0,012$). Este modelo fue el que mostró el mejor ajuste global, explicando un 34,2% de la varianza en los niveles de burnout ($R^2 = 0,342$), con una mejora significativa en comparación con el modelo anterior ($\Delta F = 6,593$; $p = 0,012$). El estadístico de Durbin-Watson (2,119) indicó independencia de los residuos, lo cual respalda la validez del modelo.

En conjunto, los resultados muestran que menores niveles de capital psicológico y mayores niveles de ansiedad y estrés, así como ciertas características del entorno educativo, se asocian significativamente con mayores niveles de burnout en docentes. Variables como el género y el tipo de contrato no resultaron ser predictores significativos y fueron excluidas automáticamente del modelo final (Véase Tabla 11).

Tabla 11. Modelos de regresión escalonada: resumen comparativo.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		Sig.
		B	Desv. Error	Beta	t	
1	(Constante)	83,454	5,133		16,258	<,001
	Capital psicologico	-,214	,045	-,436	-4,801	<,001
2	(Constante)	55,434	10,438		5,311	<,001
	Capital psicologico	-,165	,046	-,337	-3,616	<,001
	Ansiedad	,245	,081	,284	3,045	,003
3	(Constante)	53,746	10,265		5,236	<,001
	Capital psicologico	-,140	,046	-,285	-3,023	,003
	Ansiedad	,271	,080	,313	3,392	,001

	Tipo de centro en el que imparte docencia	-1,767	,802	-,195	-2,204	,030
4	(Constante)	44,212	10,647		4,153	<,001
	Capital psicológico	-,124	,045	-,254	-2,742	,007
	Ansiedad	,274	,078	,318	3,536	<,001
	Tipo de centro en el que imparte docencia	-2,275	,804	-,251	-2,829	,006
	Estrés	,047	,018	,221	2,568	,012

a. Variable dependiente: Burnout

En el Modelo 1, las variables excluidas fueron: *Género* (Beta = -0,142, t = -1,561, p = 0,122, correlación parcial = -0,157, tolerancia = 0,984), *Tipo de contrato* (Beta = 0,185, t = 2,064, p = 0,042, correlación parcial = 0,205, tolerancia = 0,998), *Tipo de centro en el que imparte docencia* (Beta = -0,152, t = -1,644, p = 0,103, correlación parcial = -0,165, tolerancia = 0,955), *Estrés total* (Beta = 0,166, t = 1,842, p = 0,068, correlación parcial = 0,184, tolerancia = 0,993) y *Ansiedad total* (Beta = 0,284, t = 3,045, p = 0,003, correlación parcial = 0,295, tolerancia = 0,877).

En el Modelo 2, se excluyeron: *Género* (Beta = -0,106, t = -1,193, p = 0,236, correlación parcial = -0,121, tolerancia = 0,963), *Tipo de contrato* (Beta = 0,139, t = 1,567, p = 0,120, correlación parcial = 0,158, tolerancia = 0,961), *Tipo de centro* (Beta = -0,195, t = -2,204, p = 0,030, correlación parcial = -0,219, tolerancia = 0,935) y *Estrés total* (Beta = 0,161, t = 1,864, p = ,065, correlación parcial = 0,187, tolerancia = 0,993).

En el Modelo 3, las variables excluidas fueron: *Género* (Beta = -0,113, t = -1,298, p = 0,197, correlación parcial = -0,132, tolerancia = 0,962), *Tipo de contrato* (Beta = 0,130, t = 1,496, p = 0,138, correlación parcial = 0,152, tolerancia = 0,959) y *Estrés total* (Beta = 0,221, t = 2,68, p = 0,012, correlación parcial = 0,255, tolerancia = 0,933).

Finalmente, en el Modelo 4, se excluyeron las variables: *Género* (Beta = -0,142, t = -1,681, p = 0,096, correlación parcial = -0,171, tolerancia = 0,947) y *Tipo de contrato* (Beta = 0,104, t = 1,217, p = 0,227, correlación parcial = 0,125, tolerancia = 0,944).

7. Valoración subjetiva sobre las situaciones de estrés

Con el objetivo de conocer mejor las vivencias, estrategias y apoyos con los que cuenta el profesorado ante situaciones de estrés y desafío, se recogieron respuestas a siete preguntas abiertas relacionadas con el manejo de la ansiedad, la superación de dificultades y las fuentes de apoyo personal. Las respuestas proporcionan una visión rica y diversa sobre las formas en que los docentes gestionan emocionalmente su labor, revelando tanto estrategias personales como redes de apoyo significativas.

Categorización por preguntas

A continuación, se presentan las preguntas acompañadas de ejemplos representativos de respuestas, que permiten comprender con mayor profundidad las experiencias del profesorado en su entorno profesional y personal.

Respecto al estrés: ¿Qué apoyo o recursos cree que podrían ayudarle a manejar mejor el estrés?

Apoyo psicológico y emocional: Se valora la disponibilidad de psicólogos/as laborales y apoyo terapéutico.

- Testimonios: "Ayuda psicológica", "Sufragar terapias psicológicas", "Psicólogo en el centro".

Apoyo entre compañeros y clima laboral: Destacan la importancia de compartir experiencias y recibir comprensión.

- Testimonios: "Dinámicas de grupo con los compañeros", "Facilidad de entendimiento por el resto de compañeros/as".

Recursos personales: deporte, relajación y tiempo libre: Se mencionan estrategias personales como hacer ejercicio, meditar o desconectar.

- Testimonios: "Hago deporte", "Mindfulness", "Disfrutar de más tiempo para mí".

misma".

Mejora de condiciones laborales: Se propone reducir ratios, aumentar plantilla o apoyo en aula, y liberar de tareas burocráticas.

- Testimonios: "Disminuir la ratio", "Tener más profesorado de apoyo", "Menos papeleo".

Formación y estrategias para el manejo del estrés: Necesidad de cursos, talleres o formación específica en gestión emocional.

- Testimonios: "Curso de manejo de ansiedad", "Formación para actuar en situaciones difíciles".

Cambios institucionales y estructurales: Se sugiere una reforma en el sistema educativo y en la gestión organizativa.

- Testimonios: "Cambios en el sistema educativo", "Liberación de tareas", "Estabilización interinos ya".

¿En qué momentos del curso escolar siente mayor agotamiento físico o emocional?

Final de cada trimestre / fin de curso: La etapa más crítica por acumulación de tareas, evaluaciones y burocracia.

- Testimonios: "Final de cada trimestre", "Último mes", "En junio".

Inicio del curso escolar: Se reporta agotamiento por la adaptación, planificación y carga inicial.

- Testimonios: "En el primer trimestre", "Inicio del curso", "Septiembre".

Segundo trimestre / mitad de curso: Señalado como etapa de desgaste acumulado y falta de descansos adecuados.

- Testimonios: "En el segundo trimestre", "Febrero", "A mitad de curso".

A lo largo de todo el curso: Algunas respuestas indican agotamiento continuado y no vinculado a momentos específicos.

- Testimonios: "Todo el curso", "Siempre", "Depende del día".

¿Considera que su institución educativa fomenta un entorno que previene el desgaste profesional? ¿Por qué?

No, debido a sobrecarga, burocracia y falta de recursos: Múltiples respuestas críticas con el sistema y la administración.

- Testimonios: "No, cada vez más responsabilidades y menos autoridad", "Burocracia extrema", "No se nos tiene en cuenta".

No, por falta de atención al bienestar del profesorado: Señalan que las necesidades emocionales del docente no están consideradas.

- Testimonios: "No se atiende al profesorado", "No hay programas con estrategias al respecto".

Sí, gracias al apoyo del equipo directivo y compañerismo: Algunos centros son valorados positivamente por su clima interno.

- Testimonios: "Sí, hay un gran equipo directivo", "Buen ambiente entre compañeros/as", "Se cuida a los maestros".

Parcialmente, dependiendo del centro o situación: Se aprecia una diferencia entre centros, incluso dentro del mismo sistema.

- Testimonios: "En parte", "En mi centro sí, pero el sistema no", "Este año sí, en otros no".

Si los hay, ¿qué factores cree que contribuyen más a que se sienta desconectado/a de su trabajo?

Sobrecarga de trabajo y falta de tiempo: agotamiento derivado de jornadas intensas y sin descanso mental

- Testimonios: "Sobrecarga de trabajo que no me deja pensar con claridad." "La carga excesiva de trabajo, la cual no permite desconectar." "Excesiva planificación y todo está tan cerrado, sin margen."

Burocracia y tareas administrativas sin sentido: El peso de la burocracia aparece como un factor muy repetido de desmotivación.

- Testimonios: "Burocracia inútil que te quita tiempo real." "Momentos de mucha burocracia." "Las tareas burocráticas."

Falta de apoyo o reconocimiento institucional: reclaman mayor respaldo por parte de la administración y directivos.

- Testimonios: "Falta de reconocimiento a mi labor." "Poco apoyo institucional." "La falta de respaldo ante padres aiosos."

Problemas de convivencia o desmotivación del alumnado: ponen el foco en la dificultad del día a día con el alumnado.

- Testimonios: "La desmotivación del alumnado." "Falta de respeto y de trabajo." "Resolver continuamente conflictos en el aula."

Mal ambiente laboral / conflictos con compañeros: Se menciona el impacto del entorno interpersonal dentro del equipo docente.

- Testimonios: "Relaciones con los compañeros, mal ambiente." "Falta de corporativismo." "Sentimientos de competitividad."

Factores personales o externos al trabajo: los factores externos también influyen en la desconexión laboral

- Testimonios: "Problemas personales." "Familiares con enfermedades crónicas." "Falta de equilibrio entre vida personal y laboral."

No se siente desconectado/a: Una parte del profesorado sigue muy implicada, mostrando vocación y satisfacción.

- Testimonios: "No me siento desconectada de mi trabajo." "Echo más horas de las que me tocan y las disfruto." "No los hay."

¿Qué métodos o técnicas utiliza para reducir su ansiedad en momentos críticos?

Actividad física y deporte: aparece como una de las herramientas más comunes para reducir la ansiedad.

- Testimonios: “Práctico deporte tres veces a la semana.” “Hacer deporte o dedicar algo de tiempo libre a hacer cosas que me gusten...” “Pastillas, deporte, música y ocio de naturaleza.”

Técnicas de respiración, meditación y mindfulness: Los métodos de relajación basados en la respiración y la atención plena son frecuentemente mencionados.

- Testimonios: “Parar, dejar todo por unos momentos y hacer respiraciones profundas.” “Me concentro en mi respiración.” “Meditación y solidez emocional trabajada a lo largo de años.”

Desconexión y ocio personal: Actividades placenteras y momentos personales ayudan a recuperar el equilibrio emocional.

- Testimonios: “Mis cosas: deporte, pasear, estar a la luz de una vela en la terraza por la noche.” “Desconectar haciendo actividades de ocio.” “Hobby como crochet, jardinería.”

Apoyo social (compañeros, familia, amigos): El contacto social es un recurso clave para muchas personas en situaciones de crisis.

- Testimonios: “La reflexión y el hablar con otros compañeros.” “Buscar apoyo en compañeros o familiares para compartir preocupaciones.”

Organización y planificación: Una gestión activa del tiempo y las tareas ayuda a mitigar la sensación de desbordamiento.

- Testimonios: “La planificación.” “Intentar tranquilizarme, programar bien mi trabajo...” “Organización.”

Terapia profesional o medicación: Algunas personas recurren a apoyo clínico para gestionar momentos de ansiedad aguda.

- Testimonios: “Terapia psicológica en el Servicio Andaluz de Salud.” “Pastillas, deporte, música y ocio de naturaleza.” “Un año de terapia.”

Estrategias cognitivas y actitud positiva: El enfoque mental o actitudinal también juega un papel importante.

- Testimonios: “Intento pensar siempre en positivo.” “Respirar y restar importancia a los problemas.”

¿Puede compartir un ejemplo reciente de cómo superó un desafío profesional o personal?

Apoyo del entorno (familia, compañeros, dirección): La red de apoyo es el factor más repetido para superar desafíos.

- Testimonios: “Con la ayuda de mis compañeros/as y el equipo directivo.” “Con apoyo de mi familia. Sobre todo de mi pareja.” “El apoyo de compañeros con más experiencia y del equipo directivo fue clave.”

Autogestión emocional y resiliencia personal: Contención emocional, afrontar

emociones, pensar en positivo.

- Testimonios: “Pensé en positivo.” “Afrontándolo.” “Enfrentándome a todas las emociones que me provoca esa situación y aceptarlas sin juzgarme.”

Trabajo duro, organización y perseverancia: El esfuerzo sostenido y la autoorganización son vías comunes para superar obstáculos.

- Testimonios: “Con insistencia y paciencia.” “Establezco un calendario y divido el trabajo. Divide y vencerás.” “Trabajando muchísimas horas sin descanso en mis fines de semana.”

Desafíos con el alumnado y el aula: El aula es fuente frecuente de retos que requieren estrategias y contención emocional.

- Testimonios: “Recientemente llegó al aula un alumno de procedencia francesa con discapacidad...” “Recientemente, enfrenté un desafío al gestionar un grupo con problemas de disciplina.”

Formación profesional o crecimiento personal: Superar desafíos también se da en contextos de formación o liderazgo.

- Testimonios: “Curso competencia digital B2... lo pasé con éxito tras dificultades.” “Supere la presentación y aprobación del proyecto de dirección del centro.”

Desafíos personales intensos o traumáticos: Algunos testimonios son profundamente personales y conmovedores.

- Testimonios: “Llegué con la autoestima por los suelos al haber sufrido moving.” “Pérdida de un familiar... hablar del tema con mi círculo.” “Me desahuciaron hace más de una década... pasé hambre junto a mi hijo.”

¿Qué o quiénes son sus principales fuentes de apoyo cuando necesita recuperar la confianza en sí mismo/a?

Familia: La familia es con gran diferencia la fuente más citada de apoyo emocional.

- Testimonios: “Mi familia y amigos.” “La familia.” “Mi pareja y mis padres.”

Amigos/as: El entorno de amistad también es importante como red de contención.

- Testimonios: “Mis amigos.” “Familia y amigos.” “Amigos cercanos.”

Compañeros/as de trabajo: Los vínculos con compañeros son clave para sostenerse en momentos difíciles.

- Testimonios: “Mis compañeros/as, sin dudarlo.” “Compañeros que valoran mi trabajo y me dan ánimos.” “Mis compañeros de trabajo y amigos.”

Uno/a mismo/a: Algunas personas destacan su capacidad interna como principal sostén.

- Testimonios: “Yo mismo.” “Yo misma, mi familia.” “No suelo perder la confianza en mí misma...”

Mapas conceptuales

Uno de los mapas conceptuales más relevantes generado por ATLAS.ti mostró la relación entre cuatro dimensiones principales que afectan la desconexión laboral:

- a) Factores personales: Esta categoría incluyó códigos relacionados con las dificultades personales de los docentes, como la carga familiar, problemas de salud o falta de tiempo para el autocuidado. Ejemplos de códigos asociados fueron "*problemas familiares*", "*falta de tiempo personal*", y "*estrés relacionado con la vida personal*". Estos factores contribuyen significativamente a la desconexión, pues impiden que los docentes puedan descansar y recuperarse fuera de su jornada laboral.
- b) Factores institucionales: Esta dimensión incluyó todos los elementos relacionados con el contexto organizacional del centro educativo. Los códigos más comunes en esta categoría fueron "*burocracia excesiva*", "*falta de apoyo del equipo directivo*", "*exigencias institucionales*", y "*carga administrativa*". Los docentes señalaron que las tareas administrativas repetitivas y la falta de apoyo de las autoridades educativas eran factores clave que dificultaban la desconexión y les generaban frustración.
- c) Relaciones interpersonales: Los problemas de relación entre los miembros del equipo docente, la falta de colaboración y el mal ambiente laboral fueron recurrentemente mencionados. Los códigos asociados fueron "*mala relación con compañeros*", "*falta de corporativismo*", y "*falta de reconocimiento*". Estos aspectos interpersonales influyen negativamente en la motivación y la sensación de pertenencia al equipo educativo.
- d) Factores contextuales: Se refiere a aspectos externos al centro educativo, como los cambios legislativos, la falta de apoyo por parte de las administraciones educativas y la desmotivación de los estudiantes. Algunos de los códigos en esta categoría fueron "*cambios legislativos*", "*desinterés del alumnado*", y "*falta de respaldo institucional*". Estos elementos contribuyen a una sensación generalizada de frustración y desconexión.

Redes de relaciones

A partir de las relaciones identificadas en los mapas conceptuales, se construyeron redes de relaciones para observar cómo los factores interactúan entre sí. En estas redes, se evidenció que:

- La sobrecarga administrativa y la falta de apoyo institucional se relacionan directamente con la desmotivación de los docentes, generando un ciclo negativo donde la falta de reconocimiento y apoyo institucional aumenta la carga emocional de los docentes, lo que a su vez afecta su capacidad para conectarse con su labor educativa.
- Los factores personales como el estrés familiar y las enfermedades crónicas de familiares se interrelacionan con el agotamiento emocional de los docentes, lo

que disminuye su disposición para afrontar las exigencias del trabajo. Este agotamiento afecta tanto a su rendimiento laboral como a su bienestar general, aumentando la desconexión de su rol.

- El ambiente interpersonal dentro del equipo docente muestra una interrelación directa con la motivación del profesorado. La falta de colaboración y de reconocimiento entre compañeros de trabajo parece estar asociada con niveles más bajos de satisfacción laboral y mayor desconexión.
- El malestar provocado por la desmotivación de los estudiantes se conecta con las dificultades para gestionar el aula, creando un círculo vicioso que afecta la percepción del docente sobre su labor, generando una mayor desconexión respecto a sus objetivos profesionales.

Discusión

La presente investigación tenía como propósito principal explorar si existen diferencias significativas en la exposición a riesgos psicosociales entre el profesorado de centros públicos y concertados así como analizar el papel moderador del capital psicológico en dicha exposición. A la luz de los resultados obtenidos, puede afirmarse que ambas hipótesis planteadas se han visto, en gran medida, respaldadas por la evidencia empírica.

La presente discusión se estructura en torno a los principales bloques temáticos abordados en esta investigación: estrés docente, burnout, ansiedad y capital psicológico, vinculando estos hallazgos a los objetivos específicos planteados y evaluando la validez de las hipótesis formuladas.

1. Estrés docente: una aproximación comparativa (objetivo específico 1 y 2)

Los resultados evidencian diferencias significativas en diversas dimensiones del estrés docente entre profesorado de centros públicos y concertados, validando parcialmente la hipótesis H1, al mostrar que las condiciones institucionales tienen un impacto diferencial en la experiencia del estrés. En concreto, se hallaron diferencias significativas en las dimensiones de supervisión, cooperación, alumnado y valoración. Estas variables no solo indican una percepción distinta del entorno laboral, sino que reflejan disparidades estructurales entre tipos de centro.

Respecto al alumnado, la mayor carga emocional reportada por el profesorado de centros públicos puede relacionarse con un entorno más heterogéneo y desafiante, lo que indica la necesidad de medidas diferenciadas según el contexto socioeducativo. Este hallazgo apunta directamente al objetivo 2: identificar fuentes de riesgo psicosocial, al evidenciar que el tipo de alumnado es un factor determinante.

La dimensión de valoración refuerza esta línea interpretativa. Los docentes públicos manifestaron mayor estrés por falta de reconocimiento, lo que resalta una necesidad institucional crítica. La ausencia de una cultura de apreciación puede fomentar el burnout, como se discute más adelante. Igualmente, la escasa cooperación percibida en los públicos puede reflejar un modelo de trabajo más individualista o carente de espacios colaborativos, contraviniendo principios básicos del bienestar organizacional.

En cuanto a la supervisión, las diferencias podrían indicar un estilo de gestión más jerárquico en centros concertados, mientras que en los públicos, la presión podría derivar de la sobrecarga administrativa. Ambos modelos, sin embargo, presentan riesgos latentes que deberían atenderse desde una perspectiva de liderazgo transformacional.

2. Burnout docente y sus dimensiones diferenciales (objetivo específico 3)

Los hallazgos en torno al burnout docente permiten avanzar en la comprensión del impacto del entorno institucional en el bienestar del profesorado (objetivo específico 3).

La fatiga física se mostró significativamente más elevada en docentes de centros públicos, un resultado coherente con estudios previos sobre la sobrecarga laboral en este tipo de instituciones.

Este hallazgo se alinea con la hipótesis H1, ya que pone de relieve cómo las condiciones estructurales del trabajo (ratios más altas, menos recursos, tareas físicas más frecuentes) afectan la salud física del docente. La ausencia de diferencias en agotamiento emocional y cansancio cognitivo sugiere que el desgaste emocional está distribuido de forma más uniforme, probablemente por la naturaleza intrínseca de la labor docente. Es decir, independientemente del tipo de centro, la implicación emocional con el alumnado, los conflictos familiares o la presión evaluativa afectan de modo similar a todo el colectivo.

No obstante, cabe destacar que, aunque estas dos dimensiones no presentan diferencias estadísticamente significativas, sus valores absolutos son elevados, lo que señala un problema generalizado de salud mental entre docentes, reforzando la necesidad de políticas de prevención del burnout aplicables transversalmente.

3. Ansiedad: convergencias entre centros (objetivo específico 3)

En cuanto a la ansiedad, tanto en su dimensión estado como rasgo, no se observaron diferencias significativas entre los docentes de ambos tipos de centros. Este resultado puede parecer contradictorio respecto a la hipótesis H1, pero en realidad matiza su alcance: si bien existen diferencias en el estrés y en ciertos componentes del burnout, la ansiedad parece responder a factores más universales del trabajo docente.

El hecho de que la ansiedad estado no varíe significativamente sugiere que situaciones puntuales de estrés (exámenes, reuniones con padres, inspecciones) afectan por igual. En cuanto a la ansiedad rasgo, su estabilidad como rasgo de personalidad podría explicar su escasa sensibilidad a las variaciones contextuales. Esto refuerza la necesidad de intervenciones centradas en competencias emocionales, no sólo en la modificación del entorno laboral.

4. Capital psicológico como factor modulador (objetivo específico 4)

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio es la relación entre el capital psicológico y los riesgos psicosociales, particularmente su rol como factor moderador, lo cual confirma plenamente la hipótesis H2 y cumple con el objetivo específico 4.

Las diferencias significativas en optimismo y resiliencia entre tipos de centro muestran que los docentes de centros públicos presentan menor capacidad para mantener una visión positiva del futuro y menor capacidad de adaptación ante la adversidad. Estos resultados implican que el entorno de trabajo no sólo influye en el malestar, sino también en los recursos psicológicos disponibles para afrontarlo.

La ausencia de diferencias en esperanza y autoeficacia sugiere que estos componentes pueden estar más arraigados en la formación y personalidad del docente, y por tanto menos afectados por las condiciones laborales inmediatas. Sin embargo, su papel sigue siendo relevante: altos niveles de autoeficacia permiten una mejor gestión del aula, mientras que la esperanza puede funcionar como motor de persistencia ante las dificultades.

Estas conclusiones implican que una intervención eficaz debe considerar no solo la reducción del estrés, sino también el fortalecimiento del capital psicológico, especialmente en centros con mayores demandas contextuales.

5. Análisis de regresión: explicación multidimensional del burnout (objetivo específico 3)

Los análisis de regresión lineal apoyan la hipótesis H2 al confirmar que el capital psicológico es el principal predictor negativo del burnout. Es decir, cuanto mayores son los niveles de autoeficacia, esperanza, optimismo y resiliencia, menor es el agotamiento emocional, la despersonalización y la sensación de ineficacia.

Asimismo, la ansiedad emerge como un predictor positivo, lo que indica una relación directa entre el estado emocional alterado y el desgaste laboral. Esta correlación refuerza la visión de que el burnout no es únicamente el resultado de malas condiciones laborales, sino también de un desajuste emocional sostenido en el tiempo.

El tipo de centro educativo también contribuye al modelo, lo que refuerza la necesidad de entender el burnout como fenómeno contextualizado. En términos de políticas públicas, este dato justifica intervenciones diferenciadas según el tipo de centro y refuerza la pertinencia de este estudio como base para decisiones educativas basadas en evidencia.

6. Análisis cualitativo: la desconexión docente como síntoma estructural (objetivo específico 4)

El análisis cualitativo realizado con ATLAS.ti aporta una capa interpretativa valiosa al estudio, permitiendo profundizar en la experiencia subjetiva del profesorado. Los resultados indican que la desconexión laboral está íntimamente vinculada a tres grandes dimensiones: demandas personales, factores organizacionales y condiciones contextuales.

Desde la perspectiva personal, el estrés familiar y los problemas de salud afectan la capacidad de los docentes para recuperar energía fuera del trabajo. Esta falta de desconexión es un síntoma de estrés crónico que se retroalimenta con el agotamiento emocional.

A nivel organizacional, la sobrecarga administrativa y la falta de apoyo institucional

aparecen como elementos claves. El profesorado se siente solo ante la complejidad de su tarea, lo que genera frustración, aislamiento y desmotivación. A esto se suma la falta de colaboración entre compañeros, lo que acentúa el sentimiento de abandono y precariedad emocional.

En cuanto al contexto educativo, la desmotivación del alumnado y la falta de disciplina son descritas como fuentes permanentes de tensión. Esto conecta directamente con el estrés relacionado con el alumnado mencionado anteriormente, y refuerza la idea de que una mejora en la convivencia escolar tendría efectos positivos en el bienestar docente.

Este análisis cualitativo da pleno cumplimiento al objetivo específico 4 y complementa los hallazgos cuantitativos, aportando evidencia sobre cómo se experimentan subjetivamente los riesgos psicosociales.

Limitaciones

Pese a la riqueza de los datos obtenidos, esta investigación presenta varias limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados:

- **Diseño transversal:** la recogida de datos en un único momento impide establecer relaciones causales firmes entre las variables.
- **Tamaño muestral limitado:** si bien la muestra fue equilibrada entre tipos de centro, su tamaño (N=100) limita la generalización de los hallazgos.
- **Ausencia de variables contextuales clave:** no se consideraron factores como el nivel de experiencia docente, el contexto socioeconómico del alumnado o el estilo de liderazgo de los equipos directivos.
- **Posible sesgo de deseabilidad social:** los cuestionarios y entrevistas pueden haber sido respondidos con un sesgo favorable a la autoimagen, especialmente en variables como la autoeficacia.
- **Falta de seguimiento longitudinal:** se desconoce cómo evolucionan los niveles de estrés, burnout o capital psicológico a lo largo del curso o en relación con eventos críticos (evaluaciones, oposiciones, etc.).

A pesar de estas limitaciones, los resultados obtenidos permiten establecer conclusiones relevantes para la investigación educativa y fundamentar intervenciones dirigidas a la mejora del entorno docente.

Propuestas de intervención

A la luz de los resultados obtenidos, se pueden proponer diversas líneas de acción orientadas a la prevención y mitigación del burnout en el ámbito educativo (objetivo específico 5):

- a) Fomento del capital psicológico:
 - o Diseñar e implementar programas de formación continua para docentes centrados en el desarrollo de competencias emocionales y psicológicas clave como la resiliencia, la autoeficacia, el optimismo y la esperanza.
 - o Incorporar estrategias de *coaching* y *mentoring* en los centros educativos que refuercen el empoderamiento y la motivación del profesorado.
- b) Fomento de la cooperación docente: es necesario rediseñar los espacios y tiempos institucionales para promover el trabajo colaborativo, el apoyo mutuo y el aprendizaje organizacional.
- c) Gestión emocional y reducción de la ansiedad:
 - o Incluir talleres de regulación emocional, mindfulness, y técnicas de relajación como parte del bienestar docente.
 - o Promover espacios seguros para la expresión emocional, donde el personal docente pueda compartir experiencias y encontrar apoyo mutuo.
- d) Intervenciones contextuales en el entorno escolar:
 - o Evaluar las características organizativas de los centros educativos que pueden estar contribuyendo al burnout (sobrecarga laboral, falta de reconocimiento, escasa autonomía) y rediseñar dinámicas de trabajo más saludables.
 - o Fomentar una cultura institucional que valore el trabajo del docente, con liderazgo empático y participación activa en la toma de decisiones.
- e) Reconocimiento y valoración profesional: campañas de visibilización del trabajo docente, acompañadas de incentivos simbólicos y materiales, podrían contribuir a una mayor satisfacción laboral.
- f) Prevención y manejo del estrés:
 - o Ofrecer recursos psicoeducativos y acompañamiento profesional para la gestión del estrés, tanto a nivel individual como grupal.
 - o Establecer protocolos institucionales que regulen las demandas laborales, promuevan el equilibrio trabajo-vida personal y prevengan situaciones de sobrecarga.
- g) Seguimiento y evaluación continua:
 - o Implementar sistemas de monitoreo del bienestar docente mediante encuestas periódicas y espacios de escucha activa.
 - o Evaluar el impacto de las intervenciones aplicadas y ajustar las estrategias en función de los resultados obtenidos.
- h) Políticas diferenciadas según el tipo de centro: dado que los docentes públicos presentan mayor fatiga física y menor capital psicológico, se recomienda implementar medidas específicas en este tipo de instituciones, tales como reducción de ratios, mejora de recursos o programas de mentoría emocional.

- i) Reducción de la carga administrativa: simplificar procesos burocráticos permitiría liberar tiempo para la docencia y la planificación pedagógica.
- j) Mejora del clima escolar: intervenciones centradas en la convivencia y la motivación del alumnado repercutirán positivamente en el bienestar del profesorado.

Estas propuestas deben integrarse dentro de una política educativa más amplia que reconozca el bienestar docente como un pilar esencial para la calidad del sistema educativo, entendiendo que invertir en la salud emocional del profesorado repercute directamente en el aprendizaje y desarrollo integral del alumnado.

Referencias

Cadena SER. (2024, noviembre 20). *Seis de cada diez profesores de la Región tiene problemas de ansiedad, según un estudio de ANPE*. <https://cadenaser.com/murcia/2024/11/20/seis-de-cada-diez-profesores-de-la-region-tien-e-problemas-de-ansiedad-segun-un-estudio-de-anpe-radio-murcia/>

Delgado-Abella, M., Álvarez-Pérez, Y., & Sánchez-García, M. F. (2018). Propiedades psicométricas del instrumento para evaluar capital psicológico en las organizaciones (Ipsicap). *Universitas Psychologica*, 18(5), 1–16. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-5.peip>

El País. (2025, marzo 20). *Aulas más complejas y profesores sobrecargados: un estudio indaga en el alarmante deterioro emocional en las escuelas*. <https://elpais.com/educacion/2025-03-20/aulas-mas-complejas-y-profesores-sobrecargados-un-estudio-indaga-en-el-alarmante-deterioro-emocional-en-las-escuelas.html>

Extremera, N., Rey, L., & Pena, M. (2022). Perfiles docentes basados en su sintomatología emocional: diferencias en estrategias de afrontamiento, satisfacción laboral y capital psicológico. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 189-197. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.10.002>

FECCOO. (2023). *El 40% del profesorado en España reconoce experimentar ansiedad o depresión, según un estudio internacional*. Federación de Enseñanza de CCOO Castilla y León. <https://www.feccoocyl.es/noticias-sindicales/el-40-del-profesorado-en-espana-reconoce-experimentar-ansiedad-o-depresion-segun-un-estudio-internacional>

García, M. M., Iglesias, S., Saleta, M., & Romay, J. (2016). Riesgos psicosociales en el profesorado de enseñanza universitaria: diagnóstico y prevención. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 32(3), 173–182. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2016.07.001>

Guillen-Riquelme, A., & Buela-Casal, G. (2011). Actualización psicométrica y funcionamiento diferencial de los ítems en el STAI. *Psicothema*, 23(3), 510–515.

Gutiérrez Núñez, D. E., & Gavilanes Gómez, G. D. (2022). Factores de riesgo psicosocial y su relación con el estrés laboral en docentes de una unidad educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 5463–5474. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3543

INSST (Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo). (2000). *NTP 574: Escala de fuentes de estrés en profesores*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. https://www.insst.es/documents/94886/327064/ntp_574.pdf

Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (1999). Burnout and risk of cardiovascular disease: Evidence, possible causal paths, and promising research

directions. *Psychological Bulletin*, 125(3), 330–350.

Organización Internacional del Trabajo. (2021). *Entornos de trabajo seguros y saludables: Riesgos psicosociales*.
<https://www.ilo.org/global/topics/safety-and-health-at-work/areasofwork/psychosocial-risks/lang-es/index.htm>

Shirom, A. (2003). Job-related burnout: A review. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 245–264). American Psychological Association.

Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13(2), 176–200.

Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Universidad de Málaga. (2024, febrero 10). *Un estudio revela que el estrés tiene un papel fundamental en la vida laboral de los docentes*. UMA Divulga. <https://www.umadivulga.uma.es/noticias/un-estudio-revela-que-el-estres-tiene-un-papel-fundamental-en-la-vida-laboral-de-los-docentes/>