



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

TESIS DOCTORAL

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Programa de Doctorado en Ciencias de la Salud

**Incidencia de indicadores psicopatológicos en el ámbito laboral:
Análisis en el contexto educativo**

Autor:

D. Javier Rodríguez Fragoso

Directores:

Dr. D. Francisco José Moya Faz

Dr. D. Jorge López Puga

Dr. D. Enrique Javier Garces de los Fayos Ruiz

Murcia, 1 junio de 2025



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

TESIS DOCTORAL

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Programa de Doctorado Ciencias de la Salud

**Incidencia de indicadores psicopatológicos en el ámbito laboral:
Análisis en el contexto educativo**

Autor/a:

Javier Rodríguez Fragoso

Directores/as:

Dr. D. Francisco José Moya Faz

Dr. D. Jorge López Puga

Dr. D. Enrique Javier Garces de los Fayos Ruiz

Murcia, 1 junio de 2025

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE LA TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

El Dr. D. Francisco José Moya Faz, Dr. D. Enrique Javier Garcés de los Fayos-Ruiz y el Dr. D. Jorge López Puga como Directores de la Tesis Doctoral titulada “Incidencia de indicadores psicopatológicos en el ámbito laboral: Análisis en el contexto educativo” realizada por D. Javier Rodríguez Fragoso en el Programa de Doctorado Ciencias de la Salud, **autoriza su presentación a trámite** dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Lo que firmo, para dar cumplimiento al Real Decreto 99/2011 de 28 de enero, en Murcia a 01 de junio de 2025.

Dr. D. Francisco José Moya Faz.

Dr. D. Enrique Javier Garcés de los Fayos-Ruiz.



Dr. D. Jorge López Puga



RESUMEN

Introducción: La salud laboral en el ámbito educativo es un tema de creciente relevancia, especialmente por su impacto en el bienestar psicológico de los docentes. Existe una alta prevalencia de estos problemas entre los docentes, con estudios previos que reportan tasas de ansiedad entre el 10% y el 85.7%, depresión entre el 15% y el 59%, y *burnout* en aproximadamente el 33% de los casos. Las variables contextuales como el tipo de centro educativo, la edad, el género y la etapa educativa impartida, han sido reportadas con anterioridad como factores influyentes en el bienestar de estos profesionales.

Objetivos: La presente tesis doctoral adopta un enfoque de análisis que transita desde lo macro a lo micro, con el objetivo general de describir el contexto sociolaboral del profesorado en España y la Región de Murcia y, a su vez, analizar en una muestra representativa las principales consecuencias sobre la salud mental identificadas en la literatura científica. Para ello, se plantean tres bloques de objetivos: el primero se centra en describir variables contextuales como el número y tipo de centros, la distribución del profesorado según género, edad y etapa educativa, y la ratio estudiante/profesor tanto a nivel nacional como regional; el segundo bloque se orienta a evaluar las puntuaciones en ansiedad, estrés, depresión y *burnout* en docentes murcianos, analizando diferencias según género, edad y tipo de enseñanza, así como las correlaciones entre estos indicadores; y el tercero busca comprender el papel de la ansiedad, el estrés y la depresión en la configuración del síndrome de *burnout* mediante análisis de redes de síntomas, identificando perfiles diferenciales entre subgrupos del profesorado y explorando sus patrones específicos de interacción sintomática.

Metodología: Se utilizó un diseño de corte transversal y distintas estrategias de análisis para los distintos estudios. El “Estudio 1: análisis descriptivo” asume una estrategia descriptiva cuya muestra utilizada proviene de la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. El “estudio 2: análisis descriptivo-asociativo” y el “estudio 3: análisis de conglomerados y redes” asumen una estrategia descriptiva-asociativa. Para estos estudios se utilizó una muestra de 257 docentes de centros educativos públicos y privados de la Región de Murcia (España). (72.4% mujeres; edad media

= 42.58 años, $DT = 9.8$). Para la evaluación del *burnout* se utilizó el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT) y la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21). Para el estudio 1 se calculó estadísticos descriptivos. Para el estudio 2, además, se realizó la prueba *U* de Mann Whitney para las comparaciones entre dos grupos y la *H* de Kruskal Wallis para las comparaciones entre más de dos grupos y correlaciones parcializadas según género, edad y etapa de enseñanza. Para el estudio 3, se utilizó el procedimiento de *k*-medias de identificación de conglomerados.

Resultados: Se evidencia que la mayoría de los centros educativos en ambos contextos (España y Región de Murcia) son públicos (alrededor del 70%) y que el número de docentes en activo ha crecido ligeramente en los últimos cinco años. En cuanto a la distribución por etapas educativas, predominan los profesionales que trabajan en Educación Primaria y Secundaria. Los datos recogidos también revelan diferencias en la salud mental según el nivel educativo impartido: el profesorado de Secundaria muestra menor motivación laboral y mayor presencia de *burnout*, mientras que quienes enseñan en Infantil manifiestan niveles más altos de ansiedad, estrés y depresión, una sintomatología también presente de forma destacada entre docentes de Primaria en lo que respecta al estrés. La variable género tiene un peso considerable en el ámbito educativo, ya que cerca del 70% del profesorado en España y la Región de Murcia son mujeres, quienes además presentan niveles superiores de ansiedad, depresión, estrés y desgaste psíquico en comparación con sus colegas varones. En cuanto a la edad, la mayoría de los docentes superan los 40 años, aunque en Murcia hay una mayor representación de profesionales jóvenes. Estos últimos, menores de 30 años, manifiestan mayor entusiasmo por su trabajo, pero el grupo de 31 a 40 años es el que concentra mayor malestar psicológico, especialmente en ansiedad, depresión y estrés. Los análisis también muestran una fuerte relación entre los distintos síntomas psicopatológicos, que tienden a presentarse de forma conjunta. A través de análisis de redes, se identificaron dos perfiles claramente diferenciados: uno con baja sintomatología y otro con niveles elevados de *burnout*, en el que los síntomas de depresión, ansiedad y estrés aparecen más conectados entre sí, lo que sugiere una interacción recíproca e intensa entre estos indicadores emocionales como característica definitoria del grupo más afectado.

Discusión y conclusiones: El bienestar psicológico del profesorado es esencial para el funcionamiento y la evolución del sistema educativo. Los resultados de esta tesis muestran que variables como el género, la edad y el tipo de enseñanza influyen significativamente en la salud laboral, lo que permite plantear intervenciones preventivas adaptadas a estos perfiles. El análisis de redes realizado revela que síntomas como el autodesprecio desempeñan un papel central en la aparición de la depresión, lo que sugiere que trabajar en el desarrollo de la autocompasión podría ser útil para mitigar su impacto. Además, los resultados apuntan a que el *burnout*, junto con la ansiedad, el estrés y la depresión, son trastornos frecuentes y estrechamente relacionados entre sí en el entorno docente, por lo que abordarlos de forma conjunta resulta clave. El *burnout* destaca como un factor especialmente relevante, cuya reducción no solo mejora la salud de los docentes, sino que podría evitar problemas organizativos como el absentismo o la rotación del personal. Asimismo, un entorno escolar saludable repercute positivamente en toda la comunidad educativa, mejorando la convivencia, la comunicación y el desarrollo emocional del alumnado. Por todo ello, es necesario fomentar programas de formación y apoyo psicológico que promuevan el autocuidado docente y refuercen la salud mental como un pilar básico del entorno educativo.

PALABRAS CLAVE

Salud laboral; Bienestar psicológico; docentes no universitarios; profesionales; Burnout; ansiedad; Depresión, Estrés laboral; España, Región de Murcia.

ABSTRACT

Introduction: Occupational health in education is a topic of growing relevance, especially because of its impact on the psychological well-being of teachers. There is a high prevalence of these problems among teachers, with previous studies reporting rates of anxiety between 10% and 85.7%, depression between 15% and 59%, and burnout in approximately 33% of cases. Contextual variables such as type of school, age, gender and stage of education have been previously reported as influential factors in the well-being of these professionals.

Objectives: This doctoral thesis adopts an analytical approach that moves from the macro to the micro, with the general objective of describing the socio-occupational context of teachers in Spain and the Region of Murcia and, in turn, to analyse in a representative sample the main consequences on mental health identified in the scientific literature. To this end, three blocks of objectives are proposed: the first focuses on describing contextual variables such as the number and type of schools, the distribution of teachers according to gender, age and educational stage, and the student/teacher ratio at both national and regional level; the second block is aimed at evaluating anxiety, stress, depression and burnout scores in Murcian teachers, analysing differences according to gender, age and type of teaching, as well as the correlations between these indicators; and the third seeks to understand the role of anxiety, stress and depression in the configuration of burnout syndrome through symptom network analysis, identifying differential profiles among subgroups of teachers and exploring their specific patterns of symptomatic interaction.

Methodology: A cross-sectional design and different analysis strategies were used for the different studies. Study 1: descriptive analysis' assumes a descriptive strategy with the sample used coming from the Sub-Directorate General for Statistics and Studies of the Ministry of Education and Training. Study 2: descriptive-associative analysis' and "Study 3: cluster and network analysis" assume a descriptive-associative strategy. A sample of 257 teachers from public and private schools in the Region of Murcia (Spain) was used for these studies (72.4% female; mean age = 42.58 years, SD = 9.8). The *Spanish Burnout Inventory* (CESQT) and the Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21) were used to assess burnout. Descriptive statistics were calculated for study 1.

For study 2, in addition, the Mann Whitney U-test was performed for comparisons between two groups and the Kruskal Wallis H-test for comparisons between more than two groups and partial correlations according to gender, age and stage of education. For study 3, the k-means cluster identification procedure was used.

Results: It is evident that the majority of educational centres in both contexts (Spain and Murcia Region) are public (around 70%) and that the number of active teachers has grown slightly in the last five years. In terms of distribution by educational stage, there is a predominance of professionals working in Primary and Secondary Education. The data collected also reveal differences in mental health according to the educational level taught: secondary school teachers show lower work motivation and a higher presence of burnout, while those who teach pre-school show higher levels of anxiety, stress and depression, a symptomatology also present in a prominent way among primary school teachers in terms of stress. The gender variable has a considerable weight in the field of education, as nearly 70% of teachers in Spain and the Region of Murcia are women, who also have higher levels of anxiety, depression, stress and psychological exhaustion compared to their male colleagues. In terms of age, most teachers are over 40 years old, although in Murcia there is a higher representation of young professionals. In terms of age, most teachers are over 40 years of age, although in Murcia there is a greater representation of young professionals. The latter, under the age of 30, show greater enthusiasm for their work, but the 31-40 age group is the one with the highest concentration of psychological distress, especially in terms of anxiety, depression and stress. The analyses also show a strong relationship between the different psychopathological symptoms, which tend to occur together. Through network analysis, two clearly differentiated profiles were identified: one with low symptomatology and another with high levels of burnout, in which the symptoms of depression, anxiety and stress appear more connected to each other, suggesting a reciprocal and intense interaction between these emotional indicators as a defining characteristic of the most affected group.

Discussion and Conclusions: Teachers' psychological well-being is crucial for the proper functioning and development of the educational system. The results of this thesis indicate that variables such as gender, age, and teaching level

significantly influence occupational health, enabling the design of preventive interventions tailored to these profiles. The network analysis highlights those symptoms such as self-disdain play a central role in the emergence of depression, suggesting that promoting self-compassion could be effective in reducing its impact. Moreover, the findings underscore that burnout, along with anxiety, stress, and depression, are frequent and closely related conditions among educators, necessitating a comprehensive and integrated intervention approach. *Burnout* stands out as a particularly relevant factor, whose reduction not only enhances teacher well-being but may also prevent organizational issues such as absenteeism or staff turnover. Furthermore, a healthy school environment positively affects the entire educational community by improving interpersonal relationships, communication, and the socio-emotional development of students. Therefore, it is essential to promote training and psychological support programs that encourage teacher self-care and reinforce mental health as a foundational pillar within the educational context.

KEY WORDS.

Occupational health; Psychological well-being; non-university teachers; Professionals; Burnout; Anxiety; Depression; Work-related stress; Spain; Region of Murcia.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis no habría sido posible sin el apoyo y el aliento constante de muchas personas a lo largo de todo este tiempo.

En primer lugar, gracias a mi familia, son el pilar fundamental de mi vida y presentes en cada etapa vital. A mi mujer, Agata, y a mi hija, Leticia, por ser luz en los días más largos y motivo de impulso en los momentos más difíciles. Gracias por vuestra paciencia, amor y por recordarme, cada día, lo verdaderamente importante.

A mis padres, Elvira y Jesús, por educarme desde pequeño en el esfuerzo y el compromiso, y por haber estado siempre empujando, con una fe inquebrantable en mí. A mi hermana Ana, a mi cuñado Gonzalo y a mis sobrinos, Elena y Gonzalo, por su amor, cercanía, apoyo y cariño constante. Os quiero mucho, seguiremos mirando al cielo, por los sueños, por las pasiones y por los que ya no están.

Naszej rodzinie z Polski, która przyjęła mnie z taką serdecznością od pierwszego dnia: Joannie i Krzysztofowi, Tomkowi, Nicoli i małemu Wiktorowi, dziękuję za to, że dzielicie się ze mną swoją mądrością, miłością i pasją do życia. Za to, że pokazujecie nam, iż można być bardzo blisko, mimo że dzieli nas odległość.

A mis directores de tesis, Paco, Enrique y Jorge, por vuestra guía, vuestra generosidad intelectual y vuestra paciencia. Habéis sido faro y sostén en este largo recorrido. Y a Ana, por sus grandes aportaciones, por su mirada crítica y por sumar tanto en este proyecto.

Gracias de corazón a Paco y David, por vuestra amistad incondicional, por escuchar, motivar y empujar cuando más lo necesitaba. Habéis sido un apoyo real y constante en esta larga etapa.

A Andrés y Amelia, por haberme ayudado a crecer personal y profesionalmente, y por ser grandes referentes, no solo por vuestra excelencia, sino por vuestra calidad humana y amistad. A Mónica, por su humor, cercanía y cariño.

Y a todos mis amigos y personas cercanas, cuyo cariño ha sido un ancla y un refugio durante estos años. En especial, a Carlos y Miguel, por estar siempre cerca.

A todos vosotros ¡gracias!, esta tesis también es vuestra.

“Hay que hacer lo correcto porque es lo correcto, para lo que sirva, ya se verá”. Pedro Jara.

“...lo que temes es ser responsable, lo cual significaría asumir el riesgo de tomar tus propias decisiones y vivir sin culpa tu propia vida”. Pedro Jara.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	7
SIGLAS Y ABREVIATURAS.....	19
ÍNDICE DE FIGURAS.	21
ÍNDICE DE TABLAS.	23
ÍNDICE DE ANEXOS.....	24
I - INTRODUCCIÓN.....	26
1.1. Contextualización	26
1.2. Salud laboral en el ámbito educativo	28
1.2.1. Modelos explicativos de salud laboral en el ámbito educativo.....	29
1.3. Evidencia sobre salud laboral en el ámbito educativo	32
1.3.1. Ansiedad en el ámbito educativo	33
1.3.2. Depresión en el ámbito educativo	35
1.3.3. Estrés en el ámbito educativo.....	36
1.3.4. Burnout en el ámbito educativo.....	38
II - JUSTIFICACIÓN	43
III - OBJETIVOS.....	47
IV - MATERIAL Y MÉTODO.....	51
4.1. Diseño.....	51
4.2. Participantes.....	52
4.3. Instrumentos	54
4.3.1. Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT).....	54

4.3.2. Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21).....	55
4.4. Procedimiento	57
4.5. Análisis de datos	59
V. RESULTADOS	63
5.1. Estudio 1: análisis descriptivo	63
5.2. Estudio 2: Análisis descriptivo-asociativo.....	80
5.3. Estudio 3: análisis de conglomerados y redes.....	84
VI. DISCUSIÓN.....	95
VII - CONCLUSIONES.....	107
VIII - LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	111
IX - <i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	114
X- ANEXOS	145

SIGLAS Y ABREVIATURAS

APA, Asociación Americana de Psicología.

CESQT, Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo.

CESQT-PE, Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo para Profesionales de la Educación.

CIE-11, Clasificación Internacional de Enfermedades.

D.P., Desgaste psíquico.

D.T., Desviación típica.

DAG, Grafo Dirigido Acíclico.

DASS-21, Versión reducida de 21 ítems de la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés.

DSM-V-TR, Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales.

E.I., Educación Infantil.

E.P., Educación Primaria.

E.S., Educación Secundaria.

EU-OSHA, Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo.

F.P., Formación Profesional.

G.x., Grupo número.

I.C., Intervalo de Confianza.

I.T., Ilusión por el trabajo.

Ind., Indolencia.

JD-R, Teoría de las Demandas y los Recursos Laborales, *job demands-resources model*.

LOE, Ley Orgánica de Educación en España.

LOMLOE, Ley Orgánica de Modificación de la LOE.

M, Media.

NIOSH, Instituto Nacional de Seguridad y Salud Ocupacional de los Estados Unidos.

OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

OSF, plataforma de ciencia abierta (Open Science Framework, OSF).

OSHA, Administración de Seguridad y Salud Ocupacional de los Estados Unidos.

S.D, Standard Deviation.

WHO, World Health Organization.

ÍNDICE DE FIGURAS, DE TABLAS Y DE ANEXOS.

ÍNDICE DE FIGURAS.

Figura 1. Resultados de la búsqueda ((TS = (workplace health OR Occupational Health)) AND TS = (Teach OR Teachers) en Web Of Science	28
Figura 2. Premisas del modelo JD-R (adaptado de Bakker et al., 2023).	31
Figura 3. Modelo JD-R (extraído de Bakker et al., 2023).	32
Figura 4. Número total de centros por año y tipo de centro (público/privado) en España.	63
Figura 5. Número total de centros por año y tipo de centro (público/privado) en Murcia.	64
Figura 6. Frecuencia del tipo de enseñanza impartida en España.	64
Figura 7. Frecuencia del tipo de enseñanza impartida en España en centros públicos.	65
Figura 8. Frecuencia del tipo de enseñanza impartida en España en centros privados.	65
Figura 9. Frecuencia del tipo de enseñanza impartida en la Región de Murcia.	66
Figura 10. Frecuencia del tipo de enseñanza impartida en la Región de Murcia en centros públicos.	67
Figura 11. Frecuencia del tipo de enseñanza impartida en la Región de Murcia en centros privados.	67
Figura 12. Frecuencia del profesorado en activo en España.	68
Figura 13. Frecuencia del profesorado en activo en la Región de Murcia.	68
Figura 14. Frecuencia del profesorado mujer en activo en centros públicos y privados en España.	69
Figura 15. Frecuencia del profesorado hombre en activo en centros públicos y privados en España.	70
Figura 16. Frecuencia del profesorado mujer en activo en centros públicos y privados en la Región de Murcia.	70
Figura 17. Frecuencia del profesorado hombre en activo en centros públicos y privados en la Región de Murcia.	71
Figura 18. Frecuencia del profesorado en activo según su edad en	72

España.

Figura 19. <i>Frecuencia del profesorado en activo en centros públicos según su edad en España.</i>	 72
Figura 20. <i>Frecuencia del profesorado en activo en centros privados según su edad en España.</i>	 73
Figura 21. <i>Frecuencia del profesorado en activo según su edad en la Región de Murcia.</i>	 73
Figura 22. <i>Frecuencia del profesorado en activo en centros públicos según su edad en la Región de Murcia.</i>	 74
Figura 23. <i>Frecuencia del profesorado en activo en centros privados según su edad en la Región de Murcia.</i>	 74
Figura 24. <i>Frecuencia del profesorado en activo en centros públicos según la etapa donde imparten docencia en España.</i>	 76
Figura 25. <i>Frecuencia del profesorado en activo en centros privados según la etapa donde imparten docencia en España.</i>	 76
Figura 26. <i>Frecuencia del profesorado en activo en centros públicos según la etapa donde imparten docencia en la Región de Murcia.</i>	 77
Figura 27. <i>Frecuencia del profesorado en activo en centros privados según la etapa donde imparten docencia en la Región de Murcia.</i>	 77
Figura 28. <i>Redes de síntomas para las dimensiones del DASS-21 en función del conglomerado observado en los datos.</i>	 85
Figura 29. <i>Redes dirigidas acíclicas de síntomas para las dimensiones del DASS-21 en función del conglomerado observado en los datos.</i>	 89

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 1. <i>Resumen de las variables sociodemográficas evaluadas en los estudios 2 y 3.</i>	 53
Tabla 2. <i>Comparación de medias para Burnout, Ansiedad, Depresión, Estrés y entre hombres y mujeres.</i>	 79
Tabla 3. <i>Comparación de medias para Burnout, Ansiedad, Depresión, Estrés y en función de la edad.</i>	 80
Tabla 4. <i>Comparación de medias para burnout, Ansiedad, Depresión, Estrés y en función del tipo de enseñanza impartida.</i>	 81
Tabla 5. <i>Correlaciones parcializadas por género, edad y tipo de enseñanza impartida para las variables de burnout, Ansiedad, Depresión, Estrés.</i>	 82
Tabla 6. <i>Comparación de puntuaciones para el primer (1) y el segundo (2) conglomerado en las escalas, y sus correspondientes dimensiones, CESQT-PE y DASS-21.</i>	 84
Tabla 7. <i>Estadísticos de centralidad, influencia esperada y conglomeración local para los ítems de cada dimensión de la escala DASS-21 en función del conglomerado observado.</i>	 87

ÍNDICE DE ANEXOS.

Anexo 1. <i>Informe favorable del Comité de Ética de la UCAM.</i>	 143
--	------------------

I – INTRODUCCIÓN

I - INTRODUCCIÓN

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN

La salud laboral es una disciplina dedicada a promover y proteger el bienestar físico y psicológico de los distintos profesionales. Abarca la prevención de lesiones y enfermedades laborales, la mejora de la productividad y la satisfacción, así como la atención de los riesgos para la salud específicos de cada profesión. Su importancia reside en el impacto directo sobre el bienestar de los profesionales y de las propias organizaciones (World Health Organization [WHO], 2022). La conciencia social sobre esta disciplina ha favorecido la proliferación de agencias internacionales especializadas en salud laboral como, por ejemplo, la Administración de Seguridad y Salud Ocupacional de los Estados Unidos (OSHA), con sede en Europa (EU-OSHA), El Instituto Nacional de Seguridad y Salud Ocupacional (NIOSH) o, en España, la Red Española para la Seguridad y Salud en el Trabajo (RESST).

El alcance de los estudios sobre salud laboral se ha ampliado en los últimos años para tratar de abarcar también problemas de salud mental. La Organización Mundial de la Salud considera que los trastornos de salud mental pueden generar vulnerabilidad en los profesionales y pérdidas millonarias a las organizaciones (WHO, 2023). Sin embargo, la eficacia de las intervenciones en salud mental en el lugar de trabajo sigue siendo un tema de investigación en curso, y se reclaman estudios más rigurosos para corroborar los beneficios de estos programas (Amani y Ong, 2025). Es importante señalar que la responsabilidad sobre la salud laboral no es exclusiva de las organizaciones, y requiere también la participación de los profesionales. Ambas partes deben colaborar en estrategias que mitiguen los riesgos y promuevan el bienestar.

Los problemas de salud laboral son particularmente pronunciados en ciertos grupos profesionales, entre los que destacan los profesionales de la salud, (Moll, 2014), los cuerpos de seguridad (Albuerne et al., 2013), trabajadores/as sociales (Araya et al., 2023) o docentes (Agyapong et al., 2022), entre otros.

El presente estudio se centra en investigar la salud laboral en profesionales de la docencia a través de diversos estudios donde se describen algunos factores contextuales de la profesión en España y en la Región de Murcia y, además, se

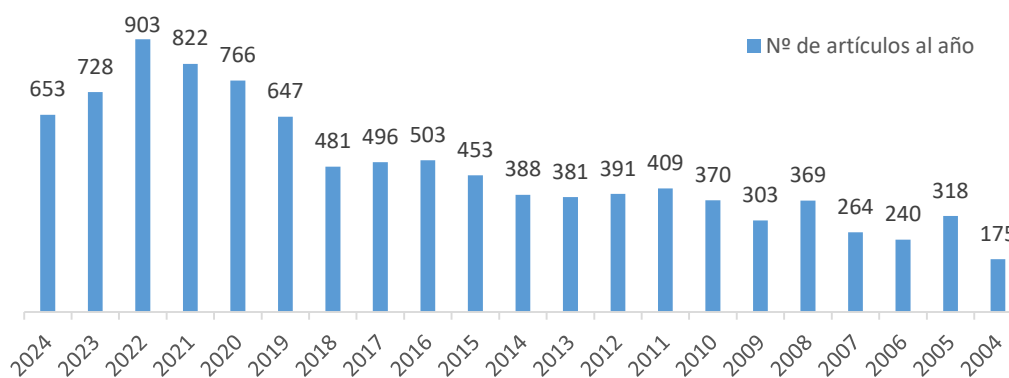
comparan indicadores de salud mental entre diversos subgrupos pertenecientes a la profesión. Finalmente, se explora mediante análisis de redes un modelo explicativo de salud laboral en este grupo profesional.

1.2. SALUD LABORAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

La preocupación por la salud laboral en el ámbito educativo ha ido en aumento. Esto se evidencia con las publicaciones realizadas en los últimos 20 años, aumentando de 175 en 2004 a 903 en 2022, 728 en 2023 y 653 en 2024 (Véase figura 1).

Figura 1.

Resultados de la búsqueda ((TS=(workplace health OR Occupational Health)) AND TS=(Teach OR Teachers) en Web Of Science.



Agyapong et al. (2022), en una revisión de esta bibliografía señala la carga laboral como una de las principales variables que influyen en la salud laboral en el contexto educativo. Tradicionalmente, se ha medido la carga laboral como el número de horas invertidas diariamente. Sin embargo, la literatura señala como factores relevantes en el contexto educativo el número de estudiantes en el aula, el tipo de enseñanza que se imparte, el rendimiento estudiantil, el tipo de centro, la percepción de recursos, el número de gestiones a realizar o la percepción de falta de progreso de los estudiantes, entre otras variables (Creagh et al., 2023). Por lo tanto, se entiende la carga laboral como una consecuencia de los nuevos roles adquiridos por el profesorado, que van más allá de simplemente educar, asociándose a problemas físicos y psicológicos (Domagalska, et al., 2021; Granados et al., 2019; Ozamiz-Etxeberria et al., 2021; Suárez-Martel y Martín-Santana, 2019; Vizoso-Gómez, 2022). De entre las consecuencias más estudiadas, destacan los síntomas de ansiedad, depresión (Battams et al., 2014; Peele y Wolf,

2020), estrés (Agyapong et al, 2022) o *burnout* (Alvites-Huamaní, 2019; Chavarría et al., 2017; Ferradás et al., 2019).

Cabe destacar que la idiosincrasia del propio sistema educativo puede afectar a la carga laboral y, por lo tanto, a la salud laboral de los profesionales. En este sentido, el sistema educativo español es un sistema plural donde coinciden multitud de realidades. A modo ilustrativo, y atendiendo tanto a la distribución realizada por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, como a la regulación recogida en la Ley Orgánica de Educación en España (LOE) de 2006 y la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) de 2020; los centros españoles no universitarios se dividen en centros públicos y privados. Estos, a su vez, se dividen en función del ciclo educativo, por un lado, se agrupan dentro de la Educación Obligatoria las enseñanzas de Educación Infantil (3-6 años), Educación Primaria (6 a 12 años) y Educación Secundaria (12-16 años). En cambio, las no obligatorias serían las enseñanzas de Bachillerato (16-18 años) y Formación Profesional (16 o más años).

1.2.1. Modelos explicativos de salud laboral en el ámbito educativo.

Es fundamental conocer los modelos explicativos de salud laboral en el ámbito educativo, ya que facilitan el desarrollo de estrategias efectivas para evaluar, mitigar los riesgos y mejorar las condiciones laborales. El origen de estos modelos se basa en la medicina ocupacional y han evolucionado para integrar, además de la propia salud física, la salud mental, la competencia cultural y los factores ambientales que afectan las experiencias diarias de los profesionales de la educación (Dinos et al., 2017; Lucchini et al., 2018).

Contribuciones históricas de pioneros como Bernardino Ramazzini (considerado el padre la medicina ocupacional) y Alice Hamilton (primera investigadora en profundizar en “oficios de riesgo”) sentaron las bases para la comprensión contemporánea de la salud en el lugar de trabajo (Franco y Franco, 2001; Hamilton, 1984). Sus esfuerzos sirvieron tanto para establecer las bases sobre la relación entre los entornos laborales y los resultados en materia de salud, como para desarrollar metodologías de observación directa y aprendizaje experiencial en el área. Los modelos más recientes incluyen la salud mental a estos planteamientos, introduciendo términos como estrés o *burnout* y haciendo

énfasis en estrategias de promoción de la salud (Shelvis et al., 2016). Estas iniciativas enfatizan la necesidad de una adaptación contextual para la correcta evaluación e intervención basada en evidencia. Esto maximizaría la precisión del diagnóstico y permitiría abordar las creencias y valores de salud específicos de varias subculturas (Vitrano y Micheli, 2024).

Concretamente en el ámbito educativo, la salud laboral ha señalado la necesidad de incorporar este enfoque contextual desde una perspectiva multidisciplinar (Dinos et al., 2017). Se han planteado diversos enfoques para abordar la salud laboral en este contexto. En primer lugar, aquellos enfoques basados en la evaluación de procesos. Estos modelos sugieren un enfoque integral, incorporando datos cualitativos y cuantitativos para profundizar en la complejidad de las distintas instituciones. En segundo lugar, estarían las propuestas que hacen hincapié en el apoyo gerencial, para una correcta evaluación e implementación de intervenciones. Estos modelos se basan en que aproximadamente la mitad de los profesionales sienten un déficit de apoyo por parte de su institución. En tercer lugar, se situarían las propuestas enfocadas en identificar los factores que pueden perjudicar la salud laboral, preparando a los profesionales para el cambio o mejora de su situación (McQuiston et al., 2003; Pascarella, et al., 2021).

Aunque se han ejemplificado tres perspectivas, existen otros muchos enfoques, como aquellos modelos centrados en el desempeño y compromiso ocupacional, las que hacen énfasis en déficits cognitivos, etc. (Polatajko et al., 2007). De entre todas estas propuestas, la teoría de Demandas y Recursos Laborales (JD-R, Bakker et al., 2023), se ha convertido en uno de los modelos predominantes en lo relativo a bienestar en el entorno laboral. Este presupuesto teórico se fundamenta en 9 premisas clave interrelacionadas (Figura 2). En primer lugar, posiciona la clasificación del entorno laboral en demandas (factores que requieren esfuerzo físico, mental o emocional sostenido, por ejemplo, carga de trabajo excesiva o ambigüedad en el rol) y recursos laborales (elementos con efecto positivo que facilitan el logro de objetivos, reduciendo el impacto de las demandas y estimulando el crecimiento, por ejemplo, retroalimentación o apoyo de los compañeros/as). En segundo lugar, los procesos de deterioro de la salud (derivado de demandas excesivas) y el proceso motivacional (satisfacción de necesidades psicológicas básicas). En tercer lugar, los efectos multiplicadores y de

interacción, introduciendo el efecto de amortiguación (recursos laborales que disminuyen el malestar) y de potenciación (en momentos de alta demanda, los recursos laborales aumentan su impacto en la motivación). En cuarto lugar, la relación recíproca entre recursos personales (autoeficacia, optimismo, resiliencia...) y laborales (recursos percibidos, bienestar laboral percibido...). En quinto lugar, los recursos personales como moduladores del efecto del estrés. En sexto lugar, el *job crafting*, entendido como la iniciativa voluntaria de los profesionales a modificar las demandas, recursos y percepciones sobre el entorno laboral. En séptimo lugar, el ciclo de demanda impulsado por el *engagement*, es decir, cuando los profesionales están comprometidos, buscan otras opciones y desafíos y fortalecen sus recursos personales. En octavo lugar, la autodesvalorización como estrategia de autorregulación negativa, lo que puede derivar en comunicación deficiente, evitación o comportamientos conflictivos. En último lugar, el ciclo de pérdida derivado del estrés no gestionado o lo que es lo mismo, un estrés mayor que deriva en mayor autodesvalorización, a su vez en más demanda y, finalmente, en más estrés, potenciando y reiniciando el ciclo.

Figura 2.

Premisas del modelo JD-R (adaptado de Bakker et al., 2023).

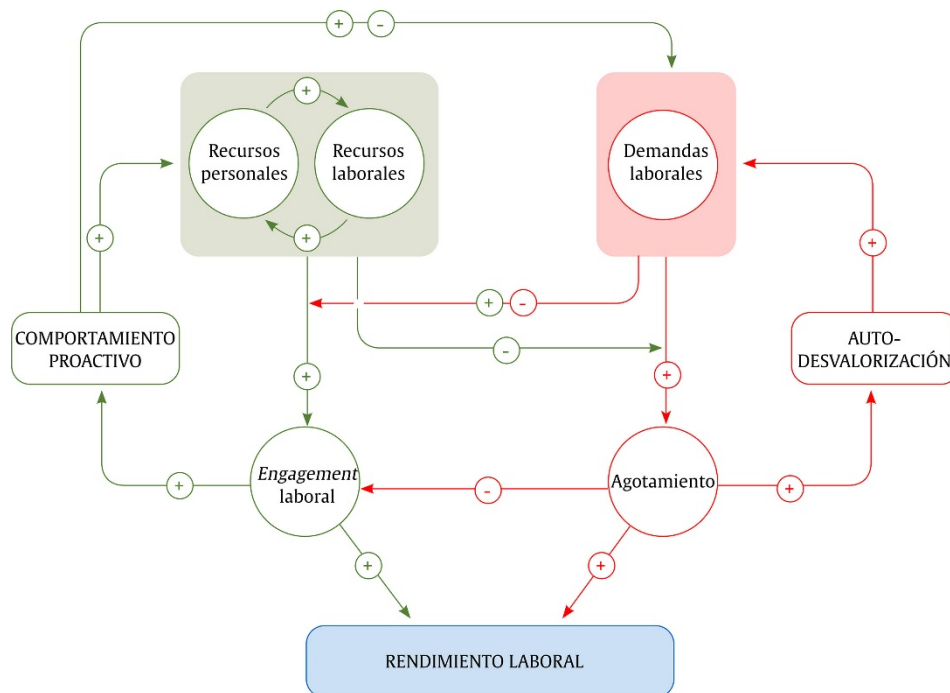


Este enfoque aporta cuatro innovaciones especialmente relevantes en el campo de la evaluación del bienestar laboral. Por un lado, el enfoque centrado en la persona y el contexto, considerando las condiciones laborales como algo cambiante y que fluctúa diariamente. A su vez, las variables individuales de los empleados juegan un papel fundamental en cómo reaccionan a estas fluctuaciones, haciendo un análisis micro del bienestar laboral. En este mismo sentido, no se considera al profesional como un ente aislado, sino como parte de

equipos y organizaciones que influyen en el bienestar (macro). Además de esto, el modelo enfatiza el papel activo del profesional en la percepción y rediseño de su entorno laboral a través del *job crafting*; la gestión proactiva de la creatividad, la propia energía física y mental y; el diseño lúdico del trabajo mediante el juego o el humor. Finalmente, el modelo incluye los recursos del trabajo y el hogar, reconociéndolos como elementos más allá del entorno laboral que influyen en este. En este sentido, la familia o eventos significativos ajenos al puesto de trabajo pueden tener una influencia notable en el bienestar laboral (Figura 3).

Figura 3.

Modelo JD-R (extraído de Bakker et al., 2023).



1.3. EVIDENCIA SOBRE SALUD LABORAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Los riesgos para la salud en el ámbito educativo abarcan una gran variedad de factores físicos y psicosociales, pudiendo afectar negativamente a los profesionales. Comprender estos riesgos es fundamental para implementar

sistemas eficaces de gestión y de protección de la salud en las instituciones educativas. Los profesionales están expuestos a diversos riesgos físicos, (equipos, materiales y herramientas) y a factores ambientales (iluminación, temperatura y ruido), que pueden provocar lesiones o enfermedades. Cabe añadir, además, el riesgo biológico por la exposición a diferentes enfermedades o infecciones, tal y como pasó con la COVID-19 (Belinda y Wei, 2024).

Múltiples estudios han señalado los riesgos psicosociales a los que están expuestos los profesionales de la educación. El sometimiento a largas jornadas laborales, la presión o las exigencias del entorno pueden contribuir a un deterioro de la salud mental (Felszeghi, 2022). Entre las principales consecuencias estudiadas en la bibliografía estarían el estrés, *burnout*, ansiedad o depresión. En términos generales, la evidencia parece señalar que estas variables suelen ir asociadas a factores de género, edad, conciliación, implicación emocional y social, reconocimiento social, demandas adicionales de gestión o responsabilidad, carga y demanda laboral, horas lectivas, ratio estudiantes o apoyo administrativo, entre otras (Alvites-Huamani, 2019; Battams et al., 2014; Faye-Dumanget et al. 2015; Iglesias et al., 2018; Skaalvik y Skaalvik, 2017; Ma et al., 2022; Mearns y Cain, 2003; Montgomery y Rupp, 2005; Vizoso-Gómez, 2022). El presente manuscrito se centra en la evaluación de los aspectos psicosociales relacionados con estrés, *burnout*, ansiedad y depresión en población docente por lo que, a continuación, se destinará un apartado específico a cada una de las principales variables estudiadas en la bibliografía.

1.3.1. Ansiedad en el ámbito educativo

La ansiedad es un estado emocional complejo que se caracteriza por sentimientos de aprensión, nerviosismo y miedo, que a menudo se manifiestan junto a otros síntomas como taquicardia y sudoración. A diferencia del miedo, que es una respuesta adaptativa a una amenaza identificable, la ansiedad es típicamente un estado emocional desadaptativo sin una causa clara (DSM-5-TR; American Psychiatric Association [APA], 2022). Una exposición prolongada a estos síntomas puede afectar seriamente el funcionamiento diario de una persona (Cole, 2014). Es por esto por lo que, aunque la ansiedad se considera como una reacción general ante situaciones amenazantes (Ahmed et al., 2009), suele

dividirse en dos constructos relacionados. Por un lado, ansiedad rasgo, que hace alusión a la forma generalizada de enfrentarse a las distintas situaciones. Por otro lado, la ansiedad estado, que hace referencia a como se afrontan distintas situaciones en un momento y lugar concreto (Spielberger et al., 1982; Turnipseed, 1998).

Por su parte, el término "trastorno de ansiedad" abarca un espectro de afecciones, entre ellas el trastorno de ansiedad generalizada, el trastorno de pánico, el trastorno de ansiedad social o fobias específicas, cada una de ellas con su idiosincrasia particular (DSM-5-TR; APA, 2022). Los trastornos de ansiedad son un problema de salud pública que afecta a millones de personas en todo el mundo y reduce considerablemente la calidad de vida de las personas. Las implicaciones sociales de los trastornos de ansiedad son profundas, especialmente porque los factores estresantes modernos, incluidas las presiones económicas y los desafíos en las relaciones, aumentan la necesidad de estrategias efectivas de salud mental (Ahmed et al., 2023).

La prevalencia de los trastornos de ansiedad ha aumentado notablemente en las últimas décadas, y los estudios indican que las tasas varían en diferentes poblaciones. La disparidad en las tasas de prevalencia también puede estar influida por factores metodológicos y variaciones en los criterios de diagnóstico entre los estudios. Por ejemplo, las medidas de autoinforme, aunque ampliamente utilizadas, pueden arrojar cifras de prevalencia diferentes en comparación con las entrevistas de diagnóstico (Fernández-Montalvo y Echeburúa, 2006). Concretamente en profesionales de la docencia, Ma et al. (2022) realizó un metaanálisis con 54 estudios concluyendo que la ansiedad está presente en el 36.3% del profesorado. Del mismo modo, Silva et al., (2021) en un trabajo similar realizado con 6 estudios, sitúa la prevalencia de la ansiedad entre el 10% y el 49.4%. Por su parte, Pohl et al., (2021) y Capone y Petrillo (2020) señalaban prevalencias variables entre el 0.6% a 85.7%, con una mediana del 30.7%.

Estudios recientes sugieren que la percepción de los profesionales sobre su salud mental está influida por diversos factores sociodemográficos, como el género, factores institucionales como el tipo de centro o factores ambientales como la experiencia docente y la carga de trabajo (Ma et al., 2022). A pesar de esto, también se observa falta de consenso en el tipo de influencia de estas variables sociodemográficas. Algunos estudios concluyen que el profesorado

femenino tiene mayor nivel de síntomas (p. ej. Capone y Pretillo, 2020; Kidger et al., 2016) mientras que otros consideran que no hay diferencias en esta variable (Beer y Beer, 1992). En función de la edad, algunos autores han considerado que tienen mayor riesgo de sufrir ansiedad el profesorado joven (Othman y Sivasubramaniam, 2019) mientras que otros consideran que el profesorado con más años de experiencia tiene mayor riesgo (Lee y Lai, 2020). Teniendo en cuenta el tipo de enseñanza, múltiples estudios han señalado la importancia de la carga laboral para la salud psicológica tanto en profesorado de Educación Primaria como en Secundaria (p. ej. Cao et al., 2023; Mahan et al., 2010; Aydin, 2021). Esto también se ha visto en otro tipo de funciones docentes como en puestos de gestión o en grupos de educación especial (p. ej. Díaz-Moreno y Martínez-Basteiro, 2019; Srivastava y Sharma, 2017).

1.3.2. Depresión en el ámbito educativo

Al igual que la ansiedad, la depresión es un diagnóstico psicológico muy frecuente entre los docentes (Beteille et al., 2020). La depresión, conocida clínicamente como trastorno depresivo mayor, se caracteriza por una tristeza persistente, desesperanza, disminución del interés en actividades que antes resultaban placenteras y otros síntomas como cambios significativos en el apetito o el peso, problemas del sueño, fatiga, sentimientos de inutilidad o culpa excesiva y dificultad para concentrarse o tomar decisiones (Wu et., 2024). El trastorno abarca varios tipos, incluido el trastorno depresivo persistente, el trastorno afectivo estacional o el trastorno disfórico premenstrual, entre otros. Cada uno de ellos caracterizado por síntomas y desencadenantes distintos (DSM-5-TR; APA, 2022).

Es uno de los problemas de salud mental más prevalentes en todo el mundo, con una estimación de entre 210 a 251 millones de personas afectadas (Barbosa y Oliveira, 2025). En población adulta, la prevalencia se sitúa aproximadamente en uno de cada cinco personas, manifestándose con mayor frecuencia en mujeres y adultos jóvenes (20 años) (Lee et al., 2023). En el ámbito laboral, los síntomas asociados a la depresión pueden afectar significativamente la productividad o el absentismo (Sun et al., 2025). Las condiciones del lugar de

trabajo o la carga laboral pueden influir en la salud mental de los profesionales, posicionándose como un factor esencial en el estudio de la salud laboral.

Concretamente en profesionales de la docencia, la prevalencia se sitúa en aproximadamente uno de cada cuatro profesionales (Agyapong et al., 2022), aunque otros estudios indican que aproximadamente el 49% de los docentes en ciertas regiones experimentan síntomas asociados con depresión (Talibali et al., 2023). Factores como el género o el nivel educativo contribuyen a la vulnerabilidad de estos profesionales. En general, el ámbito laboral es un riesgo para la salud mental de los docentes, en parte derivado de la alta exigencia y responsabilidad asociada al puesto (Ha et al., 2025). Los docentes que sufren depresión pueden tener dificultades para apoyar a sus estudiantes de manera eficaz, lo que a su vez puede afectar al rendimiento y la salud, generando un perjuicio bidireccional (Rubeis et al., 2024). Aunque, como se ha mencionado anteriormente, en profesionales de la docencia, los más jóvenes y las mujeres tienen más probabilidades de sufrir síntomas depresivos, otros estudios no reportan este tipo de diferencias en función del género o la edad (Agyapong et al., 2024). Al igual que con la ansiedad, una explicación de estas diferencias podría ser las distintas escalas utilizadas entre estudios y/o los factores contextuales (organización, cultura...). El nivel en el que imparten docencia los profesionales también parece estar asociado a la aparición de síntomas relacionados con la depresión. En este sentido, los profesionales de Educación Secundaria parecen tener un alto riesgo (Sánchez-Pujalte et al., 2023), inclusive más que sus homólogos de Educación Primaria (Ozamiz-Etxeberria et al., 2021) o Universitaria (Lizana y Lera, 2022; Santamaría et al., 2021).

1.3.3. Estrés en el ámbito educativo

El estrés puede surgir en el desarrollo de la vida cotidiana. Sin embargo, su aparición es más aguda cuando se asocia con el entorno laboral (Agyapong et al., 2022). El estrés se define como una respuesta normal a eventos perturbadores o amenazantes, que, bajo una alta demanda o una demanda prolongada, puede volverse patológico (Moreno et al., 2004). Se considera que hay estrés cuando la demanda percibida excede la capacidad de la persona para manejarla (Di Carlo et al., 2021). Por su parte, el estrés laboral hace referencia al malestar psicológico

asociado a las condiciones laborales generales (Warr y Wall, 1975). Algunos trastornos clínicos están altamente asociados a la aparición de estrés, como el trastorno de estrés agudo o el trastorno de adaptación, entre otros (DSM-5-TR; APA, 2022).

La docencia es, por naturaleza, una profesión exigente debido a las tareas administrativas, los desafíos de la gestión del aula y las complejidades emocionales de las interacciones con los estudiantes. Esta situación puede generar una percepción de aumento de la carga y demanda laboral y, en última instancia, mayor percepción de estrés (Battams et al., 2014). Además, García-Carmona et al. (2019), concluyó que los ingresos insatisfactorios, la presión laboral, altos ratios de alumnado, instalaciones inadecuadas y la falta de oportunidades de capacitación o promoción eran fuentes de estrés en los docentes.

El estrés laboral, por tanto, es un factor de riesgo para la salud de los docentes, pudiendo afectar al funcionamiento diario y el equilibrio emocional, y asociándose a otros síntomas relacionados con la ansiedad y la depresión (Seo et al., 2017). El estrés prolongado en los docentes afecta a su salud laboral y se asocia a abandono físico o psicológico del entorno laboral y a enfermedades cardiovasculares o problemas psicosomáticos, entre otros (Watts y Short, 1990). Al mismo tiempo, el estrés se asocia con varios problemas organizacionales como la falta de satisfacción laboral, el absentismo y la baja productividad (Martínez-Monteagudo et al., 2019). Se estima que entre el 50% y el 60% de las bajas laborales en la Unión Europea son causadas por el estrés (Farfán et al., 2019).

En una encuesta realizada por la EU-OSHA (2022), el 25% de los trabajadores europeos percibe estrés excesivo, el 51% normaliza el estrés como parte de su desempeño laboral y, prácticamente el 80% de los encuestados, consideran el estrés un riesgo o preocupación de su puesto de trabajo. En el ámbito docente, la prevalencia oscila en función de los estudios realizados, encontrándose artículos que la sitúan en torno al 8% y otros que la elevan al 87.1% (Agyapong et al., 2022).

Los factores sociodemográficos parecen ser relevantes para la manifestación de estrés laboral en el ámbito docente (Ptáček et al., 2019). Por un lado, algunos estudios sugieren que las mujeres docentes experimentan mayores niveles de estrés (Desouky y Allam, 2017; Okebukolal, 1992; Klassen, 2010), aunque no hay un consenso claro al respecto (Othman y Sivasubramaniam, 2019; Beer y Beer,

1992; Hadi et al., 2009). En función de la edad, la percepción de estrés parece aumentar con los años de experiencia (Martínez-Monteagudo et al., 2019). En lo relativo al tipo de enseñanza, se han reportado mayores niveles de estrés en docentes de Secundaria y/o Bachillerato en comparación a los de Primaria y/o Infantil (Tomé, 2021).

1.3.4. Burnout en el ámbito educativo

El *burnout* es un constructo íntimamente relacionado con el entorno laboral, especialmente en profesiones con carácter interpersonal, como la educación (Maslach y Leiter, 2016; Nil et al., 2010). En términos generales, el *burnout* se define como la incapacidad o falta de recursos para satisfacer las demandas laborales (Bianchi et al., 2015; Maslach et al., 2001; Weber y Jaekel-Reinhard, 2000). Es un fenómeno complejo, que involucra aspectos individuales, organizacionales e institucionales (Capone et al., 2019).

En 1986, Maslach y Jackson definieron el *burnout* como un síndrome tridimensional, compuesto por agotamiento emocional, despersonalización o actitud cínica hacia los demás y, déficit de realización personal con sentimientos de incompetencia y/o fracaso laboral. Por un lado, el agotamiento hace referencia a la falta de energía o fatiga crónica resultante de las demandas laborales excesivas. Por otro lado, la despersonalización o cinismo, es la respuesta negativa, insensible o apática hacia el trabajo. Finalmente, el déficit de eficacia profesional hace alusión a los sentimientos de incompetencia, falta de logro o de productividad en el trabajo. Como se ha mencionado, la relación entre estas tres dimensiones evidencia que el *burnout* no es un síndrome unificado, sino tridimensional (Bianchi et al., 2015; West et al., 2009). De estos tres componentes, Schaufeli y Salanova (2007) consideraron el agotamiento emocional y el cinismo (o despersonalización) como las características más importantes y centrales del *burnout*. Esta idea ha sido respaldada recientemente (Pinel-Martínez et al., 2019).

Aunque se ha acumulado mucha evidencia alrededor de este síndrome, especialmente en los campos de la medicina y la psicología (Neckel et al., 2017; Rotenstein et al., 2018; Schonfeld y Chang, 2017), el *burnout* no dispone de un diagnóstico unificado y válido para todos los contextos (Bianchi et al., 2019; Mirkovic y Bianchi, 2019), aunque está codificado como una categoría nosológica

en la CIE-11 (código QD85; WHO, 2022). Algunos autores afirman que el *burnout* es una manifestación de la ansiedad o depresión en el contexto laboral, sin embargo, metaanálisis recientes concluyen que son constructos robustos e independientes, determinando que esa asociación se debe a que tienen características comunes, pueden estar interconectados y son comórbidos (Koutsimani et al., 2019). Salvagioni et al. (2017), en una revisión realizada, concluyeron que el *burnout* era un predictor de múltiples problemas físicos, psicológicos y ocupacionales como hipercolesterolemia, diabetes tipo 2, enfermedad coronaria, hospitalización por trastornos cardiovasculares, dolor musculoesquelético, fatiga prolongada, dolores de cabeza, problemas gastrointestinales, problemas respiratorios, insomnio, síntomas depresivos, hospitalización por trastornos mentales, síntomas de mala salud psicológica, insatisfacción laboral, absentismo o discapacidad.

En el ámbito educativo, el *burnout* ha sido señalado como un factor muy influyente en la salud de los profesionales (Cuadrado et al., 2022) siendo uno de los más perjudiciales para estos (Schoeps et al., 2021). Su aparición puede atribuirse a múltiples factores, inclusive en las primeras experiencias laborales de prácticas o en el comienzo de la formación universitaria (Clarà et al., 2022; Edwards et al., 2010; Faye-Dumanget et al., 2015; Valencia y Delgado, 2016). Varios estudios en todo el mundo sugieren que alrededor de un tercio de los docentes en servicio presentan altos niveles de *burnout* (Clarà et al., 2022). Entre los factores más influyentes destacan un elevado número de horas lectivas, ratio profesional-estudiantes, bajo reconocimiento social, alta responsabilidad, implicación emocional y social del trabajo, déficit de conciliación familiar y horas extraordinarias para realizar apoyo administrativo o tutorías con las familias (Alvites-Huamaní, 2019; Faye-Dumanget et al., 2015; Iglesias et al., 2018; Mearns y Cain, 2003; Montgomery y Rupp, 2005; Skaalvik y Skaalvik, 2017; Vizoso-Gómez, 2022).

Variables sociodemográficas como el género o la edad influyen en la aparición de *burnout*, aunque, de nuevo, no hay un consenso claro en la bibliografía debido a las escalas utilizadas, factores geográficos u organizativos (Akin, 2019; Baka, 2015; Bianchi et al., 2021; Hodge et al., 1994; Kinnunen et al., 1994; Li et al., 2020; Okwaraji y Aguwa, 2015; Ptáček et al., 2019; Ratanasiripong et al., 2021; Zhang et al., 2014) En lo relativo al género, por un lado, algunos estudios

consideran que las profesionales mujeres tienen mayor riesgo de sufrir *burnout* o alguno de sus síntomas relacionados (Beer y Beer, 1992; Kinnunen et al., 1994; Zhang et al., 2014). Por otro lado, estos mismos resultados se han reportado en hombres (Wu et al., 2016). Esta situación parece evidenciar la necesidad de concebir metodologías innovadoras y neutrales para evaluar el *burnout* en función del género. En lo que respecta a la edad, se estima que la probabilidad de sufrir *burnout* aumenta con la edad. Por ejemplo, los docentes mayores de 30 años parecen estar en mayor riesgo, aunque algunos autores sugieren que los síntomas pueden disminuir al alcanzar la mediana edad (Agyapong et al., 2022). En esta línea, se ha hipotetizado que los docentes más jóvenes tienen mayor entusiasmo por la profesión, mientras que los más veteranos y veteranas podrían experimentar mayor aburrimiento (Ptáček et al., 2019) y por lo tanto mayor *burnout* (Biron et al., 2008). En contraposición, también se hipotetiza que los profesionales con mayor experiencia dispongan de un mayor aprendizaje sobre las características de los estudiantes, más recursos de gestión del aula y más herramientas para prevenir y abordar el *burnout* (Okwaraji y Aguwa, 2015). También parece existir asociación entre *burnout* y la materia o grado que se imparte (Kinnunen et al., 1994; Shukla y Trivedi, 2008). Aunque esta variable ha sido estudiada y es muy relevante en docentes de Educación Primaria (Martínez et al., 2020; Okwaraji y Aguwa, 2015) y de Educación Secundaria (Okwaraji y Aguwa, 2015; Pohl et al., 2021), se ha planteado la hipótesis de que realmente es la dificultad de los grupos de estudiantes o las materias impartidas las que explicarían la aparición del síndrome de *burnout* (Aparisi et al., 2019).

II – JUSTIFICACIÓN

II - JUSTIFICACIÓN

La salud laboral en el contexto educativo y docente es un fenómeno de especial interés en el ámbito asistencial y de investigación. Las condiciones laborales de este sector profesional han sido ampliamente señaladas como un factor de riesgo para la salud, destacando especialmente síntomas relacionados con estrés, ansiedad, depresión y *burnout* (Agyapong et al., 2022; 2024). La bibliografía coincide que estas variables pueden estar moderadas por la influencia de otras muchas, entre las que destacan las variables personales (género, edad, implicación, docencia impartida...), contextuales (horas extra, tutorías, gestión...) o las organizacionales (tipo de centro, apoyo administrativo, ratio de estudiantes...) (Domagalska, et al., 2021; Granados et al., 2019; Ozamiz-Etxeberria et al., 2021; Suárez-Martel y Martín-Santana, 2019; Vizoso-Gómez, 2022).

A nivel global, aunque las cifras oscilan según los estudios que se consulten, se estima que entre el 10% y el 85.7% de los profesionales de la docencia sufren ansiedad, entre el 15% y el 59% sufren depresión, entre el 50.6% y el 100% sufren estrés y, aproximadamente, el 33% sufren *burnout* (Capone y Petrillo, 2020; Clará et al., 2022; Desouky y Allam, 2017; Ma et al., 2022; Pohl et al., 2021; Silva et al., 2021). Estos evidencian la necesidad de ampliar estudios que evalúen el contexto y la salud del personal docente teniendo en cuenta el entorno en el que se desarrolla la actividad laboral, dada la influencia de las variables contextuales y organizacionales.

En general, se ha propuesto la necesidad de profundizar en el fenómeno desde un enfoque multifacético que explore el estado actual de los docentes y sus condiciones laborales, el posible impacto que puede tener esto en su salud o la influencia de los posibles síntomas mostrados. Este tipo de enfoque puede facilitar el desarrollo e implementación de estrategias eficaces para fomentar el bienestar psicológico mediante la propuesta de políticas integrales de salud mental y apoyo profesional (Jespersen et al., 2023).

Aunque los recursos para evaluar e intervenir en *burnout*, el estrés, la ansiedad y la depresión entre los profesionales de la educación están en aumento (Seo et al., 2017), estos problemas siguen siendo uno de los principales riesgos

para la salud de este grupo profesional (Szigeti et al., 2017). En consecuencia, se plantean tres estudios que abordan la problemática desde distintas perspectivas. En primer lugar, y dada la importancia de las variables contextuales, es preciso esbozar un mapa de las condiciones laborales de los profesionales en España. Es decir, evidenciar alguna de las variables críticas que la bibliografía asocia a la aparición de *burnout*, estrés, ansiedad y depresión, como son el género, la edad o el tipo de docencia impartida, entre otros factores. En segundo lugar, es preciso seguir aportando evidencia que permita clarificar las discrepancias observadas en la bibliografía en el estudio de las diferencias de estos síntomas en función de las variables sociodemográficas señaladas. Por último, el análisis de redes ha demostrado que las relaciones topológicas entre los síntomas psicopatológicos (Borsboom et al., 2011) son análogas a las observadas en otros sistemas complejos naturales y artificiales (Watts y Strogatz, 1998). Estos modelos sugieren que los trastornos psicológicos se caracterizan por redes de síntomas altamente cohesionadas, mientras que el bienestar psicológico se asocia con redes en las que los síntomas están relativamente desconectados (Borsboom, 2017; Borsboom y Cramer, 2013; Fonseca-Pedrero, 2017, 2018). Teniendo en cuenta esto, se plantea un tercer estudio que explora mediante análisis de redes la relación entre *burnout*, ansiedad, estrés y depresión.

Los resultados incluidos en la presente tesis doctoral pretenden dar respuesta a una serie de necesidades identificadas en la bibliografía. En primer lugar, es preciso facilitar tanto la evolución como el estado actual de las condiciones laborales, dentro de lo registrado por el sistema, tanto a nivel nacional como en el contexto donde se desarrolla el resto de los estudios de la tesis doctoral, la Región de Murcia. En segundo lugar, en el estudio de Rodríguez-Fragoso et al. (2025), se exploran, en una muestra de docentes de la Región de Murcia, las diferencias en *burnout*, estrés, ansiedad y depresión en función de variables sociodemográficas críticas señaladas en la bibliografía, como el género, la edad o el tipo de docencia impartida, pretendiendo así aportar claridad a la controvertida evidencia disponible. En tercer lugar, en el estudio de Ruiz-Ruano et al. (2025) se somete esta misma muestra a un análisis de redes para identificar grupos de profesionales que diferirían en su patrón de *burnout*. Esta visión integradora, desde lo macro a lo micro, permitirá tener una visión global de la salud laboral de los profesionales de la docencia.

III – OBJETIVOS

III - OBJETIVOS

Esta tesis plantea un enfoque desde lo macro a lo micro. Para ello, como objetivo general se plantea por una parte la descripción del contexto sociolaboral de los profesionales de la educación a nivel nacional y regional. Por otra parte, se plantea, en una muestra representativa, la exploración de las principales consecuencias sobre la salud mental observadas en la bibliografía. Específicamente, los objetivos se organizan en:

- Ob.1. Descripción de las variables contextuales de los profesionales de la docencia en España y en la Región de Murcia en los últimos 5 años.
 - o Ob.1.1- Cuantificar el número de centros activos, tipo de centro (público o privado), profesionales en activo según género, edad y tipo de enseñanza impartida y ratio estudiante/profesorado en España.
 - o Ob.1.2- Identificar el número de centros activos, tipo de centro (público o privado), profesionales en activo según género, edad y tipo de enseñanza impartida y ratio estudiante/profesorado en La Región de Murcia.
- Ob.2. Explorar las puntuaciones en ansiedad, estrés, depresión y *burnout* en una muestra representativa de docentes de la Región de Murcia.
 - o Ob.2.1. Evaluar las puntuaciones en ansiedad, estrés, depresión y *burnout*.
 - o Ob.2.2. Determinar las diferencias en las puntuaciones en ansiedad, estrés, depresión y *burnout* en función del género.
 - o Ob.2.3. Comparar las puntuaciones en ansiedad, estrés, depresión y *burnout* en función de la edad.
 - o Ob.2.4. Profundizar en las diferencias en las puntuaciones en ansiedad, estrés, depresión y *burnout* teniendo en cuenta el tipo de enseñanza impartida.
 - o Ob.2.5. Explorar la correlación entre las puntuaciones en ansiedad, estrés, depresión y *burnout*.

- Ob.3. Analizar el papel de la ansiedad, estrés y depresión en los síntomas de *burnout* mediante análisis de redes de síntomas.
 - o Ob.3.1. Identificar el perfil al que pertenecen los distintos subgrupos compuestos por profesionales de la docencia.
 - o Ob.3.2. Profundizar en las redes de síntomas de ansiedad, depresión y estrés dentro de cada subgrupo detectado.

IV - MATERIAL Y MÉTODO

IV - MATERIAL Y MÉTODO

4.1. DISEÑO.

Los tres estudios se enmarcan en los diseños no experimentales de corte transversal con distintas estrategias de análisis de datos. El primer estudio *“Análisis descriptivo del contexto laboral de los docentes en España y la Región de Murcia”* (estudio 1) asume una estrategia descriptiva porque pretende ofrecer información sobre las características específicas de la población estudiada en un momento particular. El segundo estudio *“Salud laboral en el contexto educativo: un estudio descriptivo y correlacional”* (estudio 2) y el tercer estudio *“Redes de síntomas en docentes que sufren síndrome de desgaste ocupacional”* (estudio 3) asumen una doble estrategia. Por un lado, descriptiva y por otro, asociativa ya que también pretende determinar la relación entre ciertas variables relevantes para cada grupo de estudio (Ato et al., 2013).

4.2. PARTICIPANTES.

En lo relativo al estudio 1, los datos fueron obtenidos en la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Se obtuvo información completa de todos los centros españoles hasta el año 2022 (los datos del curso 2022-2023 están en avance y con carencias en la información incluida). Estos datos serán descritos con profundidad en el apartado de resultados.

En lo que respecta al estudio 2 y 3, la muestra estuvo compuesta por 257 docentes de centros educativos públicos y privados de la Región de Murcia (España). De todos ellos, 186 fueron mujeres (72.4%) y 71 hombres (27.6%). La edad media de los participantes fue de 42.58 años ($DT = 9.8$) y estuvo comprendida entre los 24 y 64 años. El rango de edad más común fue de 31-40 años (34.2%), seguido de 41-50 años (28%), 51 o más (26.1%) y, finalmente, de 24-30 años (11.7%). Respecto al estado civil, la mayor parte de la muestra (57.9%), reportó vivir en matrimonio. De todos los participantes, el 35.4% indicó no tener hijos, mientras que el 64.6% restante indicó tener uno o más hijos. La mayor parte de los participantes encuestados indicó disponer de una licenciatura (37.4%), diplomatura (36.2%) o estudios de grado (8.7%). Por otro lado, el 15.6% de las personas que participaron en el estudio tenían un máster universitario de especialización y el 1.9% indicaron disponer de un doctorado. La mayor parte de los participantes tenían como función principal la docencia en el ámbito de la educación primaria (el 35.4%) o secundaria (el 26.5%). Un 9.3% de los participantes, por su parte, impartían docencia en educación infantil y un 1.2% indicaron que también prestaban servicios de orientación psicopedagógica en sus centros. Atendiendo a las funciones de gestión, el 9.7% de los participantes indicó que desempeñaban tareas de dirección en sus centros, el 7% de secretaría y el 4.3% indicó asumir la jefatura de estudios (tabla 1).

Tabla 1.

Resumen de las variables sociodemográficas evaluadas en los estudios 2 y 3.
Adaptado de Rodríguez-Fragoso et al. (2025).

Variable	<i>n</i>	%
Género		
Mujer	186	72.4
Hombre	71	27.6
Intervalo de edad		
24-30	30	11.7
31-40	88	34.2
41-50	72	28
51 o más	67	26.1
Estado civil		
Casado/a	149	57.9
Soltero/a	47	18.3
Divorciado/a	11	4.3
Divorciado/a en otra relación	4	1.6
Pareja en convivencia	24	9.3
Pareja sin convivencia	20	7.8
Viudo/a	2	0.8
N.º Hijos		
0	91	35.4
1	35	13.6
2	101	39.3
3	26	10.1
4	3	1.2
5 o más	1	0.4
Nivel de estudios		
Formación profesional	2	0.3
Diplomatura	93	36.2
Grado	21	8.7
Licenciatura	96	37.4
Máster	40	15.6
Doctorado	5	1.9
Tipo de enseñanza impartida		
Educación Infantil	27	9.3
Educación Primaria	91	35.4
Educación Secundaria	71	26.5
Otro (orientación, gestión, dirección...).	68	28.8

4.3. INSTRUMENTOS

En el estudio 1, se utilizó el registro oficial facilitado por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación. Se obtuvieron datos de centros que imparten docencia tanto en su ciclo obligatorio como no obligatorio, tipo de enseñanza impartida en estos centros, el carácter público o privado de los centros, el profesorado en activo, tipo de docencia impartida (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Catedrático de Educación Secundaria, Técnico de Formación Profesional, Agregado auxiliar, Titular o profesorado de Religión), género del profesorado, edad (<30 años, 30-39 años, 40-49 años, 50-59 años) y estudiantes matriculados. Los datos fueron consultados tanto para España como la Región de Murcia, contexto donde se llevaron a cabo el resto de los estudios de esta investigación.

Para los estudios 2 y 3, la recogida de datos se realizó a través de un formulario electrónico que se dividió en dos secciones principales, a saber, una primera parte destinada a información sociodemográfica con cuestiones sobre género, edad, estado civil, número de hijos, nivel de estudios alcanzado y la función que el participante desempeñaba en su centro de trabajo. En la segunda sección se incluyeron cuestionarios para evaluar el *burnout*, síntomas de ansiedad, depresión y estrés mediante las escalas que se describen a continuación.

4.3.1. Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT).

El Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT, Gil-Monte, 2019; Gil-Monte et al., 2023) evalúa cogniciones, emociones y actitudes relacionadas con el síndrome de desgaste ocupacional. El instrumento está compuesto por 20 ítems con un formato de respuesta de cinco alternativas. Los/as evaluados/as deben indicar la frecuencia con que se experimentan las ideas que expresan los ítems (0: *nunca*; 1: *raramente, algunas veces al año*; 2: *a veces, algunas veces al mes*; 3: *frecuentemente, algunas veces por semana*; 4: *muy frecuentemente, todos los días*). Los ítems del CESQT se agrupan en cuatro

subescalas que evalúan sendos componentes del desgaste ocupacional: a) Ilusión por el Trabajo (cinco ítems), evaluando el deseo por alcanzar metas laborales y realización personal, b) Desgaste Psíquico (cuatro ítems), que evalúa la presencia de agotamiento emocional y físico a consecuencia del desempeño laboral y la relación con los compañeros/as de trabajo, c) Indolencia (seis ítems), que evalúa indiferencia y cinismo hacia los clientes (estudiantes), y d) Culpa (cinco ítems), que evalúa sentimientos de culpa ante las actitudes y comportamientos negativos hacia las personas con las que se relaciona en el trabajo. Los ítems de la dimensión de Ilusión por el Trabajo son inversos y, por tanto, para obtener una puntuación global de desgaste ocupacional hay que invertir la puntuación de estos ítems antes de combinarlos con el resto. En este trabajo se utilizó la versión CESQT-PE para evaluar los componentes del desgaste emocional en profesionales de la educación (Gil-Monte et al., 2009). La consistencia interna global observada en este trabajo para la escala en su totalidad ($\omega = .85$, IC 95% [.77, .9], $\alpha = .88$, IC 95% [.85, .9]) y para las dimensiones de Ilusión por el Trabajo ($\omega = .91$, IC 95% [.89, .93], $\alpha = .91$, IC 95% [.89, .93]), Indolencia ($\omega = .77$, IC 95% [.71, .81], $\alpha = .76$, IC 95% [.7, .81]), Culpa ($\omega = .81$, IC 95% [.76, .85], $\alpha = .8$, IC 95% [.75, .85]) y Desgaste Psíquico ($\omega = .87$, IC 95% [.84, .9], $\alpha = .87$, IC 95% [.84, .9]) son equiparables a las obtenidas en otros países así como en profesionales del gremio de la educación (Gil-Monte et al., 2009; Gil-Monte et al., 2023).

4.3.2. Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21).

Para evaluar el nivel de depresión, de ansiedad y de estrés del personal docente que participó en el estudio se utilizó la versión española abreviada (Daza et al., 2002) de la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21) de Lovibond y Lovibond (1995). La escala consta de 21 ítems de síntomas emocionales negativos sobre los que se ha de responder indicando con qué frecuencia se ha experimentado el síntoma que describe cada uno de los ítems en la última semana (0: *no se aplica nada en mí*, 1: *se aplica a mí durante parte del tiempo*, 2: *se aplica a mí durante una buena parte del tiempo*, y 3: *se aplica mucho en mí la mayor parte del tiempo*). Estos ítems se agrupan en tres factores que evalúan ansiedad, depresión y estrés. La subescala de ansiedad evalúa la activación que se produce en el sistema nervioso autónomo, valorando el efecto que se produce en la musculatura esquelética, considerando la ansiedad situacional y teniendo en cuenta la

experiencia subjetiva de ansiedad. La subescala de depresión evalúa los síntomas de anhedonia, falta de iniciativa, indefensión, disforia, desinterés, autodesprecio y devaluación de la vida. Por último, la subescala de estrés evalúa los síntomas de irritabilidad, dificultad para relajarse, activación nerviosa, la impaciencia y la facilidad para agitarse. La consistencia interna observada en esta investigación para la escala considerada globalmente ($\omega = .93$, IC 95% [.91, .95], $\alpha = .93$, IC 95% [.9, .95]) así como para las subescalas de estrés ($\omega = .88$, IC 95% [.85, .9], $\alpha = .87$, IC 95% [.83, .9]), ansiedad ($\omega = .82$, IC 95% [.73, .87], $\alpha = .82$, IC 95% [.73, .87]) y depresión ($\omega = .86$, IC 95% [.79, .9], $\alpha = .86$, IC 95% [.8, .9]) son equiparables a las estimaciones observadas en población general (Antúnez y Vinet, 2012; Bados et al., 2005; Fonseca-Pedrero et al., 2010) o en profesionales del ámbito educativo (Martínez-Monteagudo et al., 2019).

4.4. PROCEDIMIENTO

Para el estudio 1, los datos fueron recogidos en la web oficial de la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación (<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>), el 6 de marzo de 2024.

Para el estudio 2 y 3, la recogida de datos se realizó utilizando un formulario electrónico que se remitió a los participantes potenciales por correo electrónico personalizado. Antes de remitir los cuestionarios a los participantes potenciales, se contactó con la Consejería de Educación de la Región de Murcia para informar sobre el proyecto de investigación y para solicitar las autorizaciones pertinentes. También se contactó con la Dirección General de Planificación Educativa y Recursos Humanos de dicha Consejería para recopilar información sobre los centros educativos (215 privados y 531 públicos en el momento de la recogida de información), con el ánimo de estimar el tamaño poblacional de la comunidad docente y para realizar las estimaciones pertinentes del tamaño muestral requerido para el estudio. Se remitieron tres mensajes de invitación para participar en los estudios mencionados. La primera solicitud de participación se separó de la última en 45 días y la segunda invitación para participar en el estudio se ubicó en el punto intermedio entre estas dos fechas. En los correos electrónicos enviados se facilitó información general sobre los objetivos del estudio, se informó del carácter anónimo de las respuestas emitidas y se incluyó un enlace que dirigía al participante al formulario electrónico donde, en primer lugar, apareció el texto del consentimiento informado, el cual debían de aceptar para continuar con el proceso. En la segunda sección del formulario se presentaron las instrucciones para responder a las preguntas y en la tercera sección se recogió la información demográfica, así como las respuestas a las escalas anteriormente mencionadas.

Antes del inicio de la recogida de datos se realizaron cálculos sobre los tamaños muestrales necesarios para conseguir una muestra representativa de la población estudiada teniendo en consideración los factores limitantes de la investigación y su idiosincrasia (Prieto y Herranz, 2005). Dos criterios fueron tenidos en cuenta, a saber, el tamaño de los conglomerados latentes que pudiese haber en los datos (se estimaron tamaños muestrales asumiendo una potencia

estadística ($1-\beta$) del 80%, una varianza intergrupar seis veces mayor que la intragrupo y con $\alpha = 0.05$ para obtener estimaciones muestrales lo más conservadoras posibles) y considerando el tamaño de cada estrato con afijación al cuerpo docente (León y Montero, 2003). No se procedió a iniciar ninguna actividad relacionada con la recogida de datos hasta que no se obtuvo el informe favorable del Comité de Ética de la UCAM (Universidad Católica de Murcia) (Anexo I) y todo el proceso se guió por las directrices éticas planteadas por el Código de Conducta de la APA (American Psychological Association) (2017) y la declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013). Del total de respuestas recibidas se obviaron 22 formularios por presentar defectos de contenido o forma.

4.5. ANÁLISIS DE DATOS

Para el estudio 1, se calcularon estadísticos descriptivos tales como frecuencia, porcentaje, medias y ratios.

Para el estudio 2, se calcularon estadísticos descriptivos tales como frecuencia, porcentaje, media y desviación típica. Se exploraron los supuestos de homogeneidad de la varianza y normalidad de la distribución según las pruebas de Levene y Saphiro-Wilk. De estos dos supuestos, no se cumplía el referente a homogeneidad de varianzas, por lo que se aplicó la prueba *U* de Mann Whitney para las comparaciones entre dos grupos y la *H* de Kruskal Wallis para las comparaciones entre más de dos grupos. Además, se calcularon la correlación parcializada según género, edad y etapa de enseñanza.

Para el estudio 3, los datos obtenidos con la escala CESQT- PE fueron utilizados para identificar conglomerados de participantes. Siguiendo las recomendaciones de Hair et al. (2014), se tipificaron las puntuaciones de los ítems de la escala antes de utilizar el procedimiento de *k*-medias de identificación de conglomerados (Hartigan y Wong, 1979) utilizando las distancias euclídeas como medida de similitud. La determinación del número óptimo de conglomerados se realizó con la versión 3.0.1 del paquete *NbClust* (Charrad et al., 2014) de R. Para estimar los modelos de red no dirigida se utilizó el algoritmo *EBICglasso* implementado en la versión 1.9.2 del paquete *qgraph* (Epskamp et al, 2012) de R. Este mismo paquete también fue utilizado para la estimación de los estadísticos de centralidad (grado, cercanía e intermediación) y de influencia esperada de los nodos de las redes estimadas. Los coeficientes de conglomeración local para cada nodo de las redes se calcularon utilizando el estadístico propuesto por Watts y Strogatz (1998). Los estadísticos de densidad y transitividad para los grafos no dirigidos se estimaron utilizando la versión 1.2.11 del paquete *igraph* (Kolaczyk y Csárdi, 2020) de R. Al trazar los grafos no dirigidos se hizo uso del algoritmo de Fruchterman y Reingold (1991) para que los nodos se distribuyesen uniformemente en el plano, se minimizasen los cruces de las aristas y para hacer las longitudes de las aristas uniformemente proporcionales a la magnitud de asociación que se establece entre los nodos. Por último, los grafos dirigidos acíclicos estimados para explorar el sentido de las relaciones que se establecen entre los síntomas de ansiedad, depresión y estrés se estimaron usando la versión

4.7 del paquete *bnlearn* (Scutari, 2010) de *R*. Los modelos de red dirigida acíclicos se estimaron siguiendo las recomendaciones planteadas por Briganti et al. (2023) para estudiar redes de síntomas psicológicos. Todos los datos brutos o procesados, los archivos de código, las tablas, los gráficos incluidos en este artículo, así como la metainformación necesaria para utilizar e interpretar convenientemente todos los archivos están disponibles en el proyecto de la plataforma de ciencia abierta, *Open Science Framework*, (OSF) alojado en la web <https://osf.io/4cbsz>; doi: <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/4CBSZ>

V – RESULTADOS

V. RESULTADOS

5.1. ESTUDIO 1: ANÁLISIS DESCRIPTIVO

En las figuras 4 y 5, se recogen el total de centros que imparten docencia tanto en su ciclo obligatorio como no obligatorio en España. El promedio de centros en los últimos cinco años es de 32385.8, donde más del 69% son de carácter público (rango 69.22%-69.95%). En la Región de Murcia, el promedio de centros es de 802.8, donde el porcentaje de centros públicos oscila entre el 71.16% y el 73.49%.

Figura 4.

Número total de centros por año y tipo de centro (público/privado) en España.

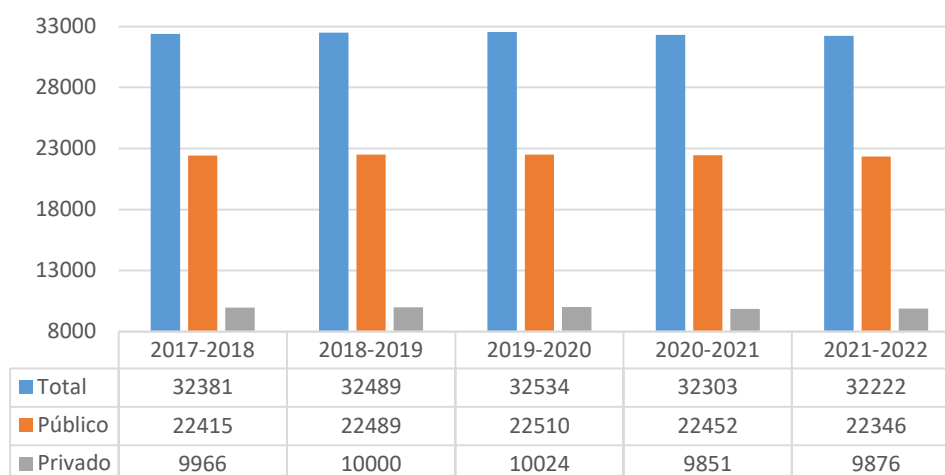
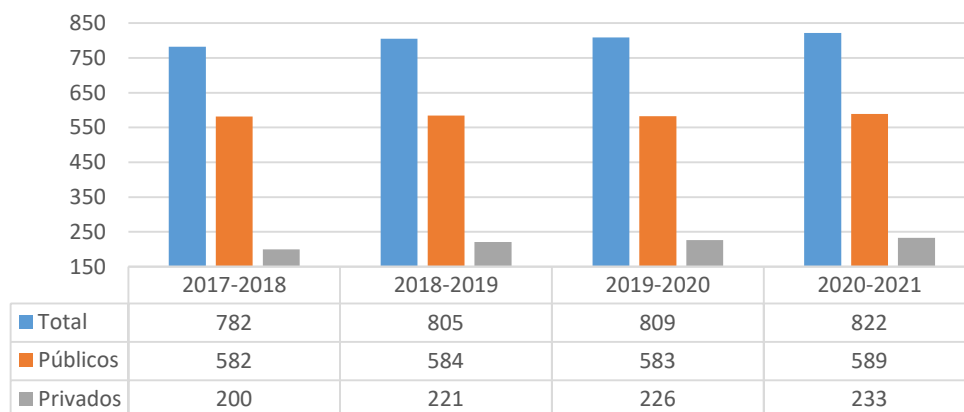


Figura 5.

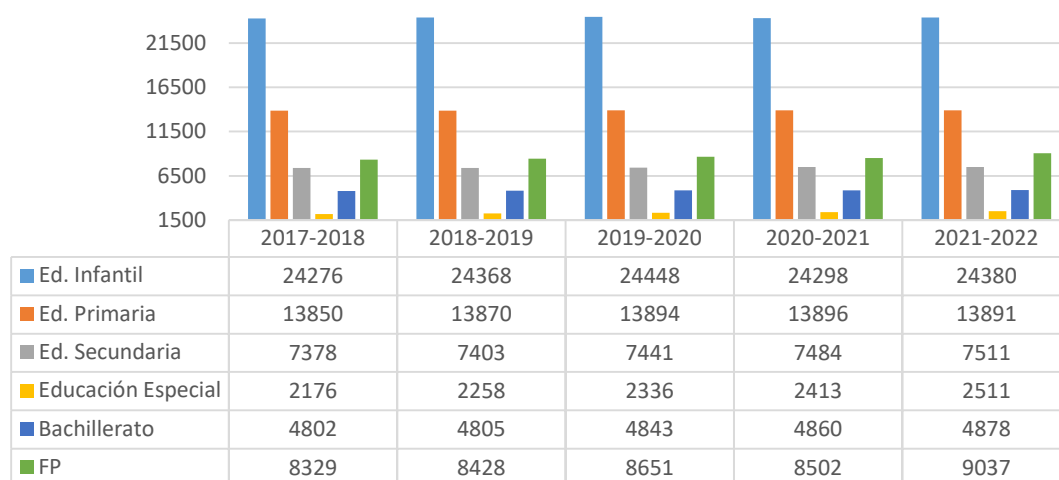
Número total de centros por año y tipo de centro (público/privado) en Murcia.



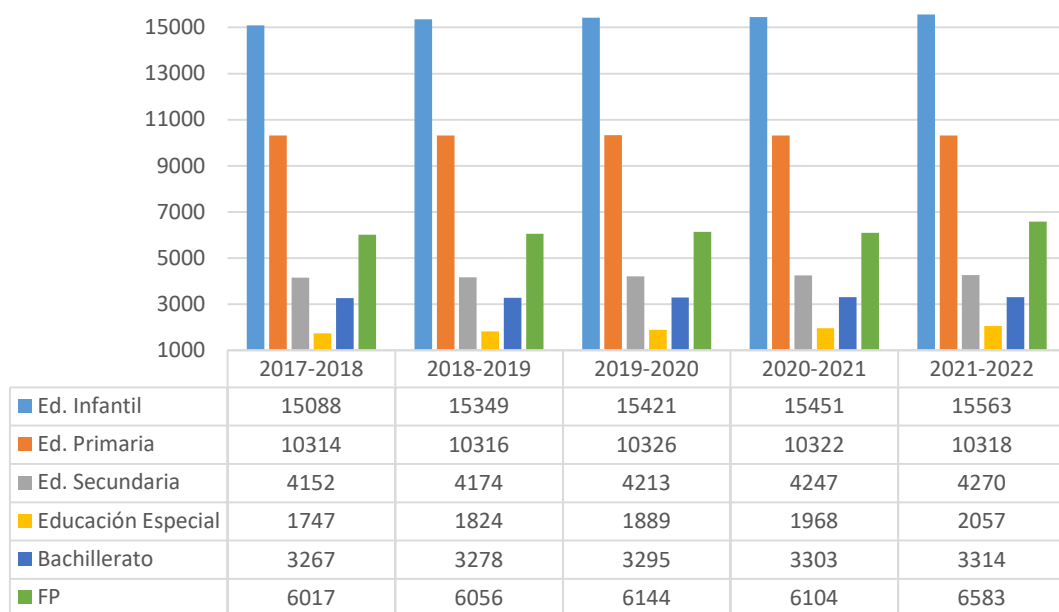
Atendiendo al tipo de enseñanza, a nivel nacional son más comunes los centros de enseñanza que imparten Educación Infantil ($M = 24354$), seguidos de Educación Primaria ($M = 13880$), Formación Profesional ($M = 8589.4$), Educación Secundaria ($M = 7443.4$), Bachillerato ($M = 4837.6$) y Educación Especial ($M = 2338.8$) (véase Figura 6). Esta proporción es similar tanto en centros públicos como en privado a excepción de la Educación Secundaria donde en los centros privados es más común que la Formación Profesional cuando en los públicos es a la inversa (véase figura 7 y 8).

Figura 6.

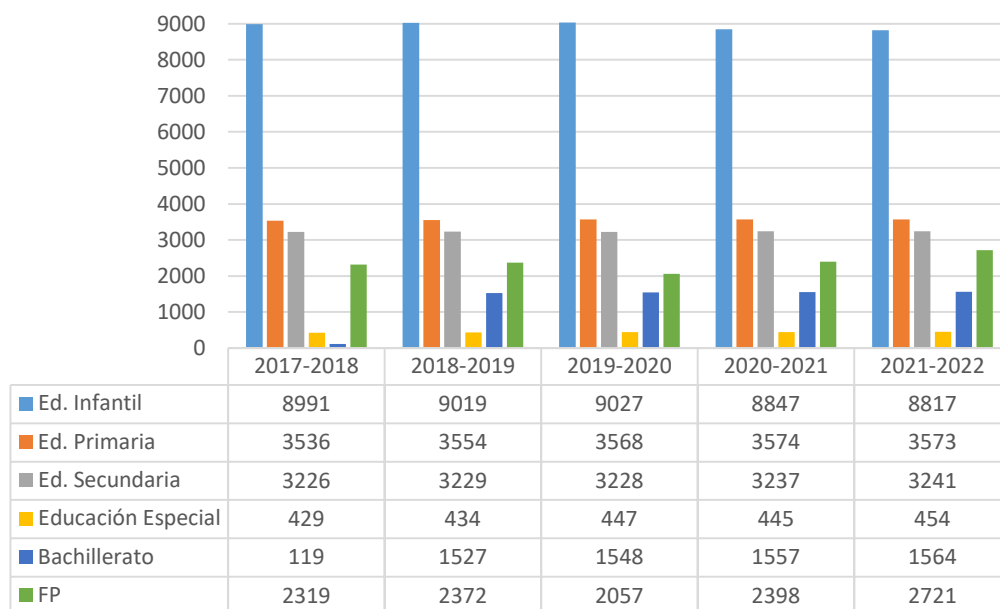
Frecuencia del tipo de enseñanza impartida en España.

**Figura 7.**

Frecuencia del tipo de enseñanza impartida en España en centros públicos.

**Figura 8.**

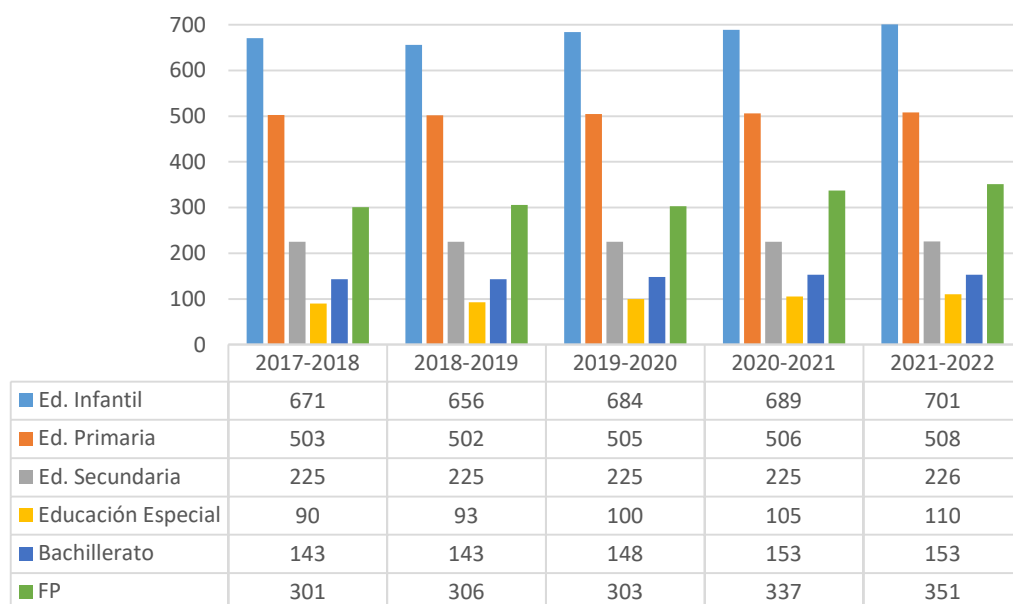
Frecuencia del tipo de enseñanza impartida en España en centros privados



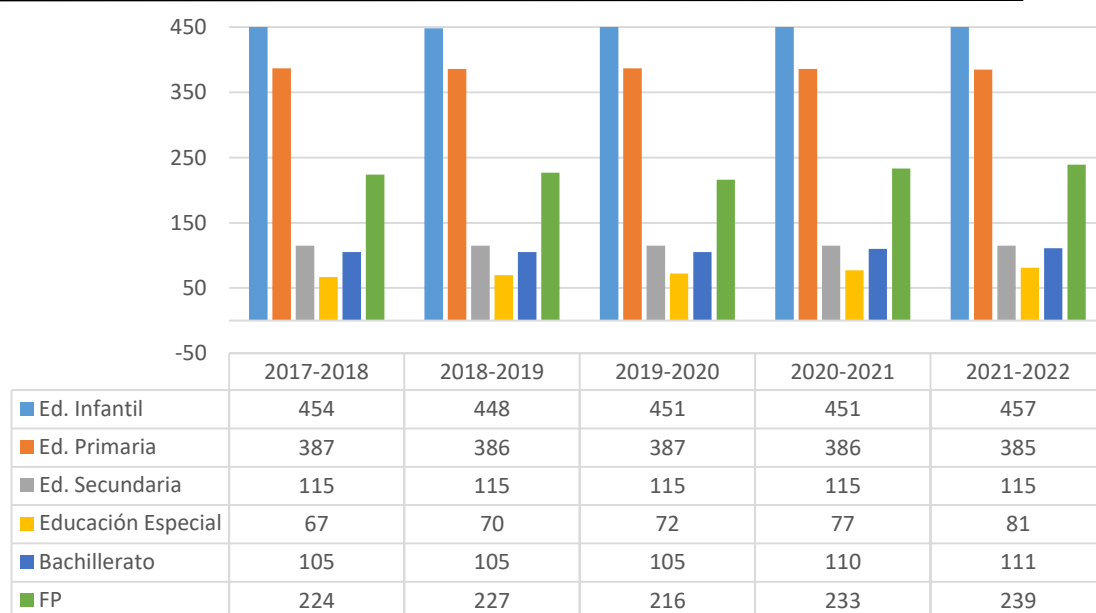
Atendiendo al tipo de enseñanza, al igual que sucede a nivel nacional, en la Región de Murcia son más comunes los centros de enseñanza que tienen Educación Infantil ($M = 680.2$), seguidos de Educación Primaria ($M = 504.8$), Formación Profesional ($M = 319.6$), Educación Secundaria ($M = 225.2$), Bachillerato ($M = 148$) y Educación Especial ($M = 99.6$) (véase Figura 9). Igualmente, en los centros privados es más común la Educación Secundaria que la Formación profesional (véase figura 10 y 11).

Figura 9.

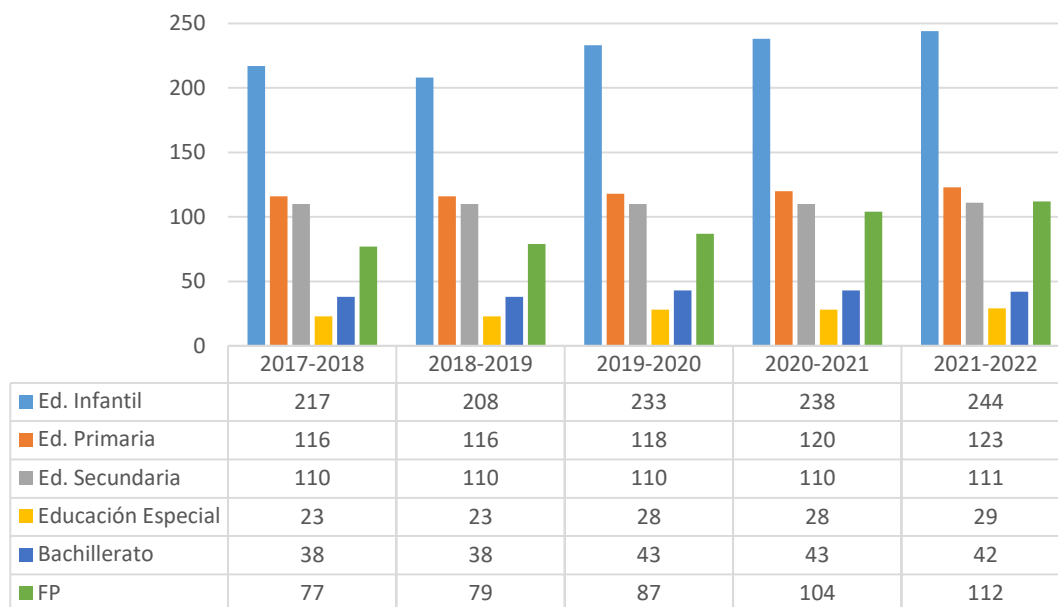
Frecuencia del tipo de enseñanza impartida en la Región de Murcia

**Figura 10.**

Frecuencia del tipo de enseñanza impartida en la Región de Murcia en centros públicos

**Figura 11.**

Frecuencia del tipo de enseñanza impartida en la Región de Murcia en centros privados



En lo relativo al profesorado en España, la media de los últimos 5 años es de 783716.2 profesionales en activo, donde aproximadamente el 72.30% son de

centros públicos (figura 12). En la Región de Murcia, la media de profesorado en activo es de 26190.8, perteneciendo a centros públicos el 74.10% (figura 13).

Figura 12.

Frecuencia del profesorado en activo en España

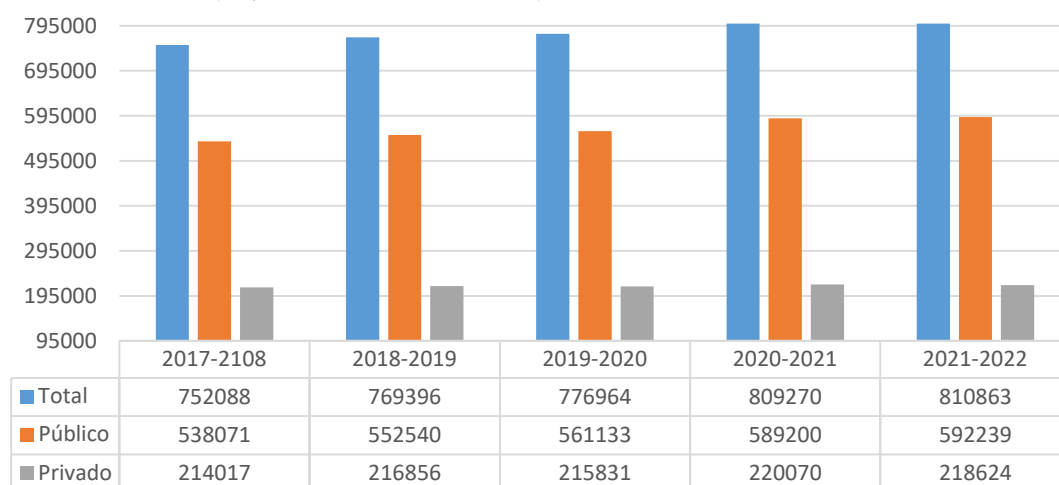
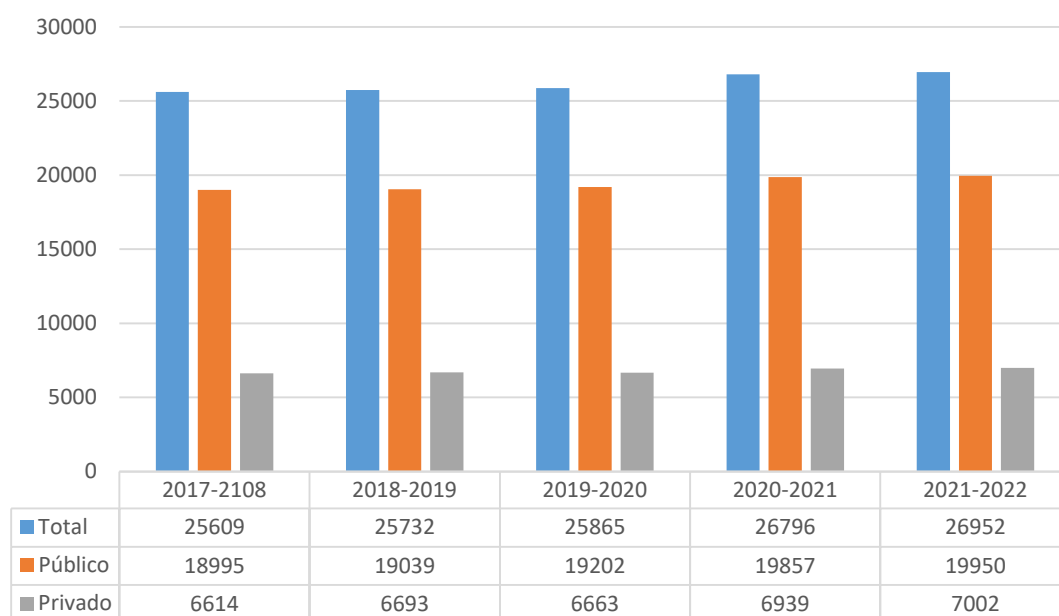


Figura 13.

Frecuencia del profesorado en activo en la Región de Murcia



Atendiendo a la frecuencia del profesorado según género, en los últimos 5 años son más frecuentes las docentes mujeres (mujeres M=555918.4, hombres M=227797.8) a nivel nacional. Esto se replica tanto en centros públicos (mujeres M=403216, hombres M=163420.6) como privados (mujeres M=152702.4, hombres M=64377.2) (véase figura 14 y 15). Lo mismo puede observarse en la Región de Murcia (mujeres M= 18557.6, hombres M= 7633.2) tanto en centros públicos (mujeres M= 13747, hombres M= 5661.6) como privados (mujeres M= 4810.6, hombres M= 1971,6) (véase figuras 16 y 17).

Figura 14.

Frecuencia del profesorado mujer en activo en centros públicos y privados en España

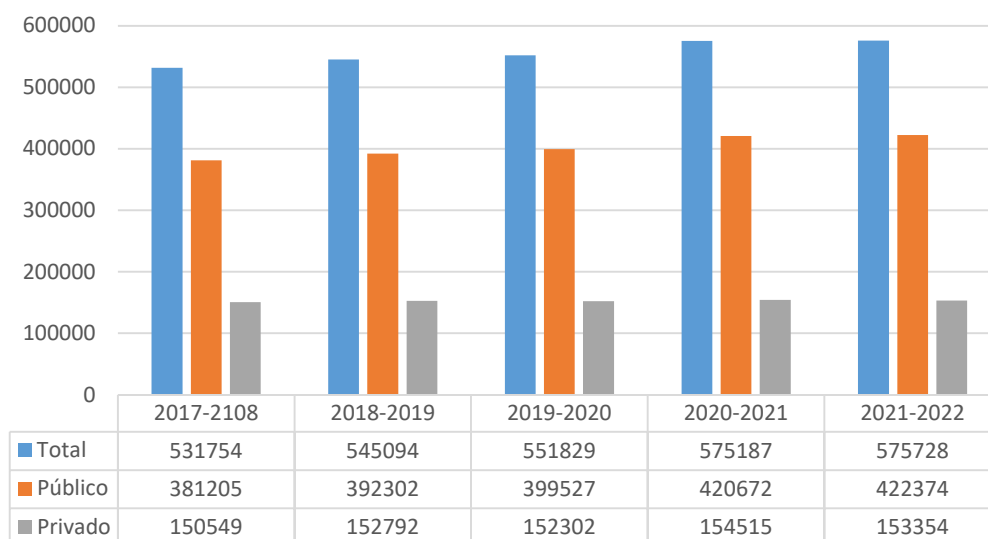
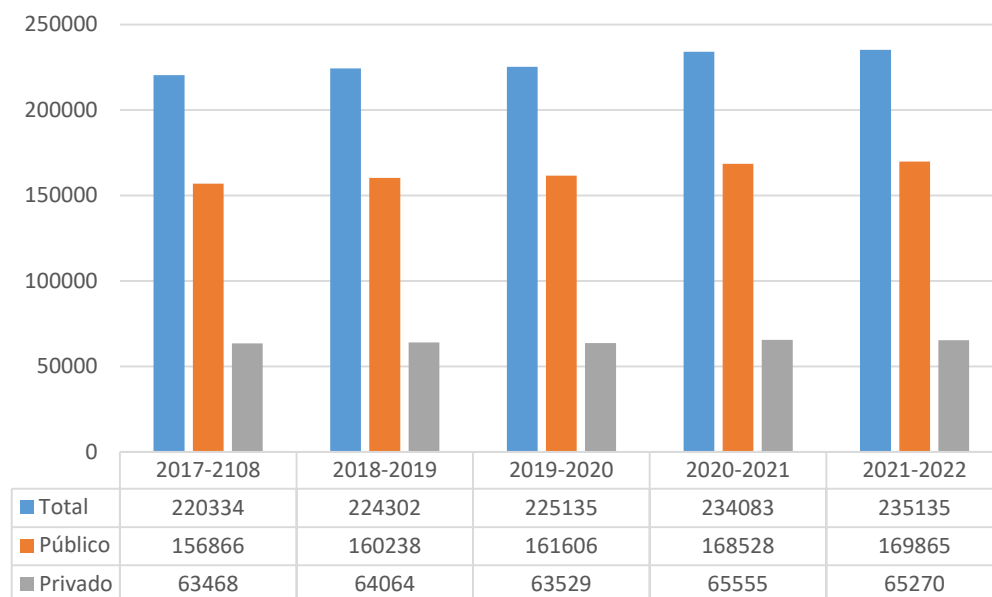


Figura 15.

Frecuencia del profesorado hombre en activo en centros públicos y privados en España

**Figura 16.**

Frecuencia del profesorado mujer en activo en centros públicos y privados en la Región de Murcia

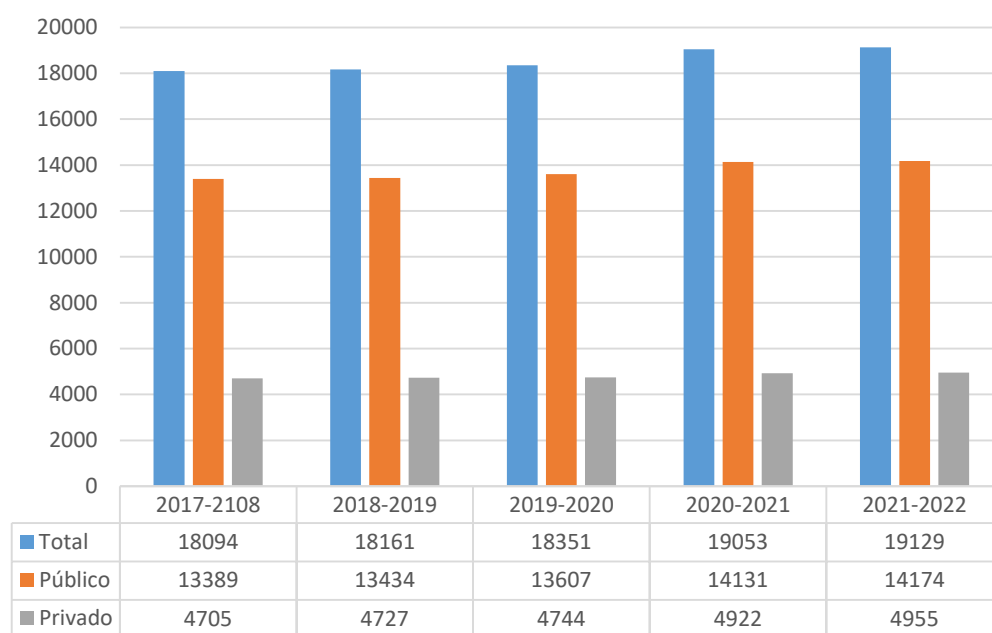
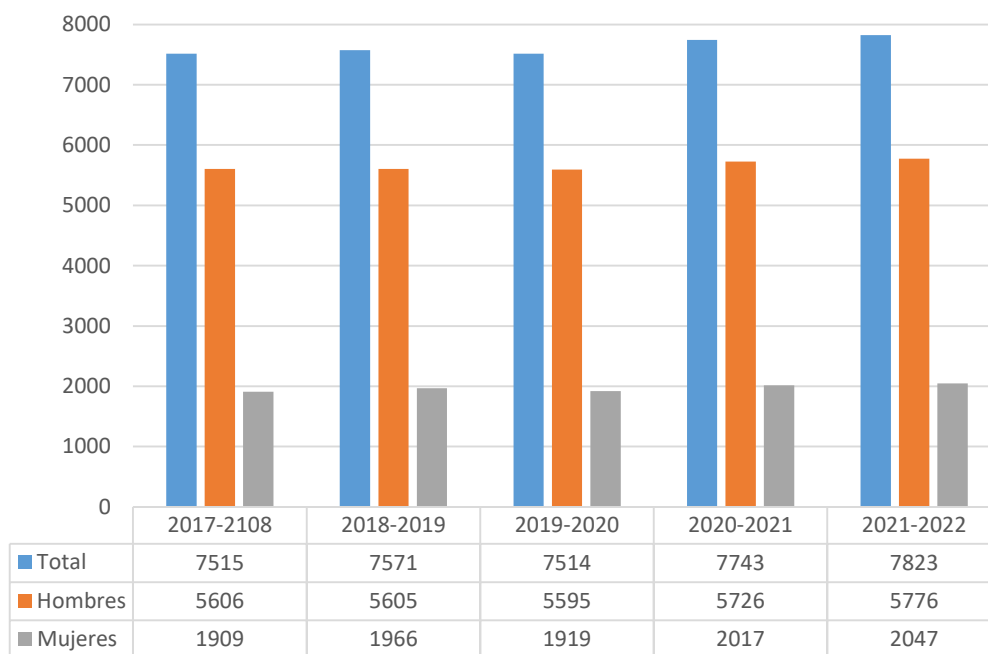


Figura 17.

Frecuencia del profesorado hombre en activo en centros públicos y privados en la Región de Murcia



En lo relativo a la edad, a nivel nacional es más común el profesorado entre 40 y 49 años ($M=241704.8$), seguidos de aquellos entre 50 y 59 ($M=201597$), los/as de 30 a 39 ($M=186742.8$), los/as menores de 30 ($M=57176.2$) y, finalmente, los/as mayores de 60 ($M=43553.6$) (figura 18). En los centros públicos se observa el mismo patrón (40-49 años $M=178482.6$, 50-59 años $M=157717.8$, 30-39 años $M=127634.2$), menores de 30 años $M=31032$, mayores de 60 años $M=28137.6$) mientras que en los centros privados se modifica levemente el patrón siendo más común también aquellos/as docentes entre 40 y 49 años ($M=63222.2$) seguido en este caso de aquellos/as entre 30 y 39 ($M=59108.6$), los/as de 50 a 59 ($M=43879.2$), los/as que tienen menos de 30 ($M=26144.2$) y los/as que tienen más de 60 ($M=15407$) (figura 19 y 20). En la Región de Murcia son más comunes los/as docentes de entre 40 a 49 años ($M=9465.2$), seguido de los/as 50 a 59 años ($M=6653$), los de 30 a 39 años ($M=6384.8$), los mayores de 60 años ($M=2197.8$) y, finalmente, los menores de 30 años ($M=1450.2$) (figura 21). En los centros públicos se observa el mismo patrón (40-49 años $M=7461$, 50-59 años $M=5545$, 30-39 años $M=4037$, mayores de 60 años $M=1726.2$, menores de 30 años $M=632.2$), mientras

que en los centros privados se observa un patrón notablemente distinto siendo más comunes los/as docentes entre 30-39 años ($M=2347.8$), seguido de los de 40 a 49 años ($M=2004.2$), los de 50 a 59 años ($M=1108$), los menores de 30 años ($M=818$) y los mayores de 60 años ($M=463.6$) (figura 22 y 23).

Figura 18.

Frecuencia del profesorado en activo según su edad en España

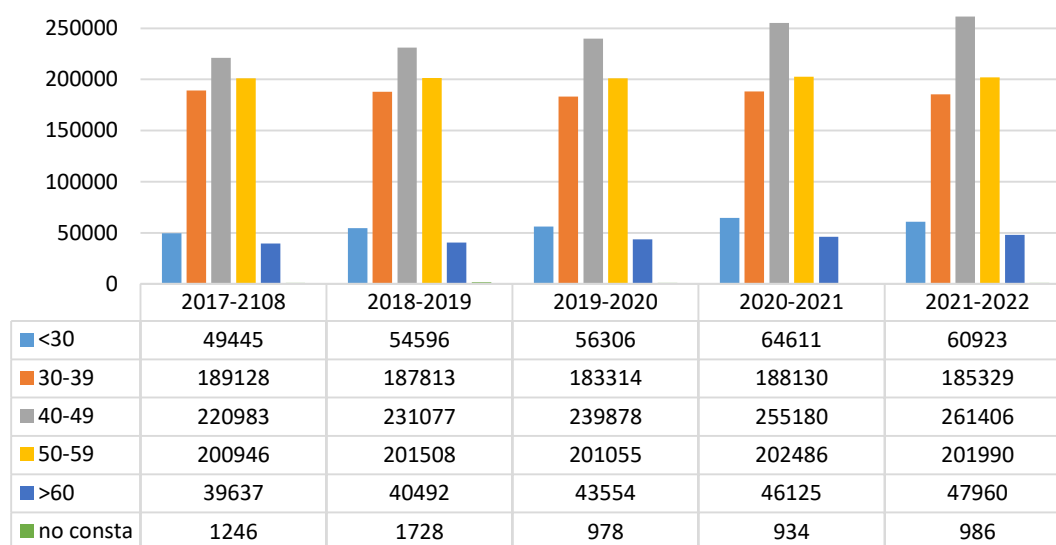


Figura 19.

Frecuencia del profesorado en activo en centros públicos según su edad en España

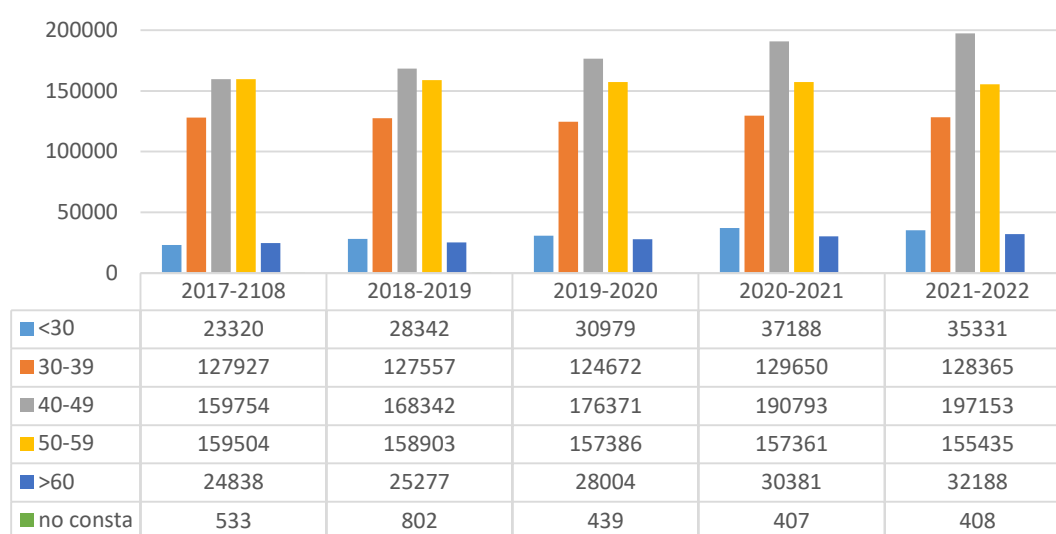


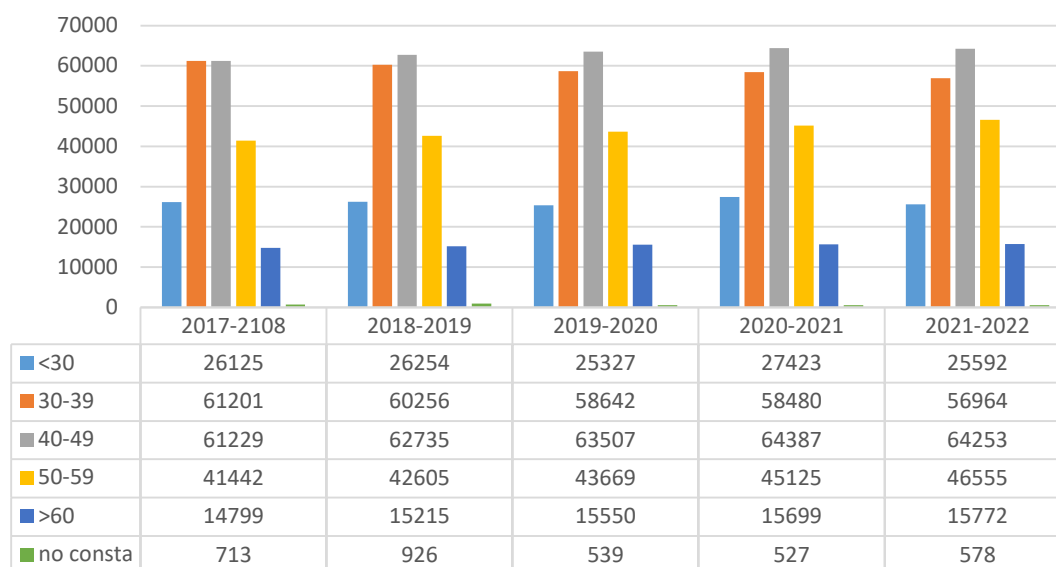
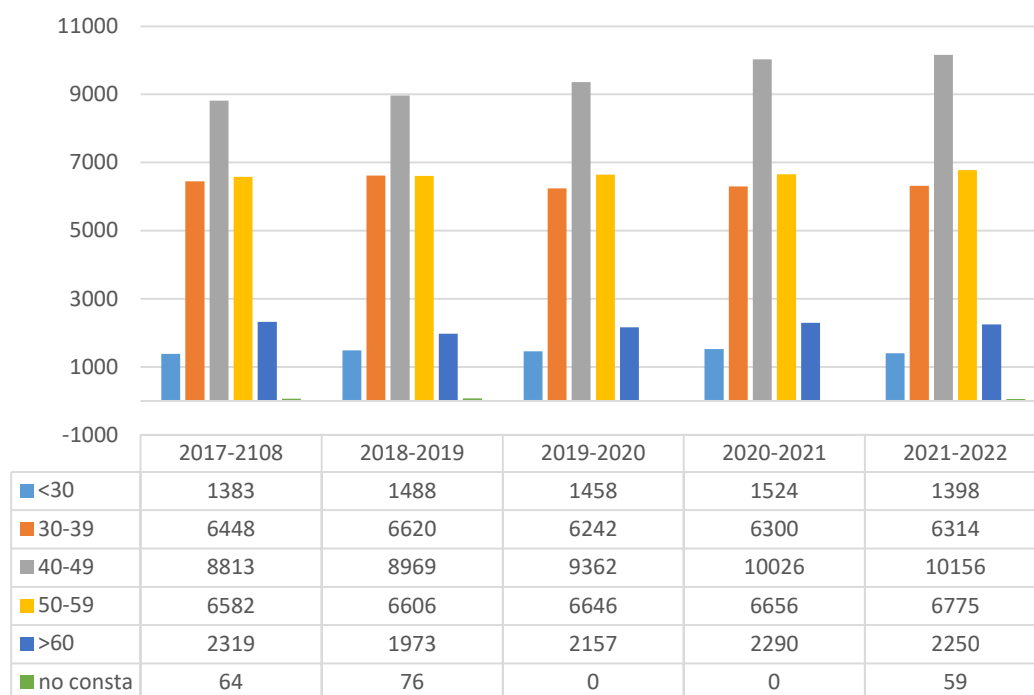
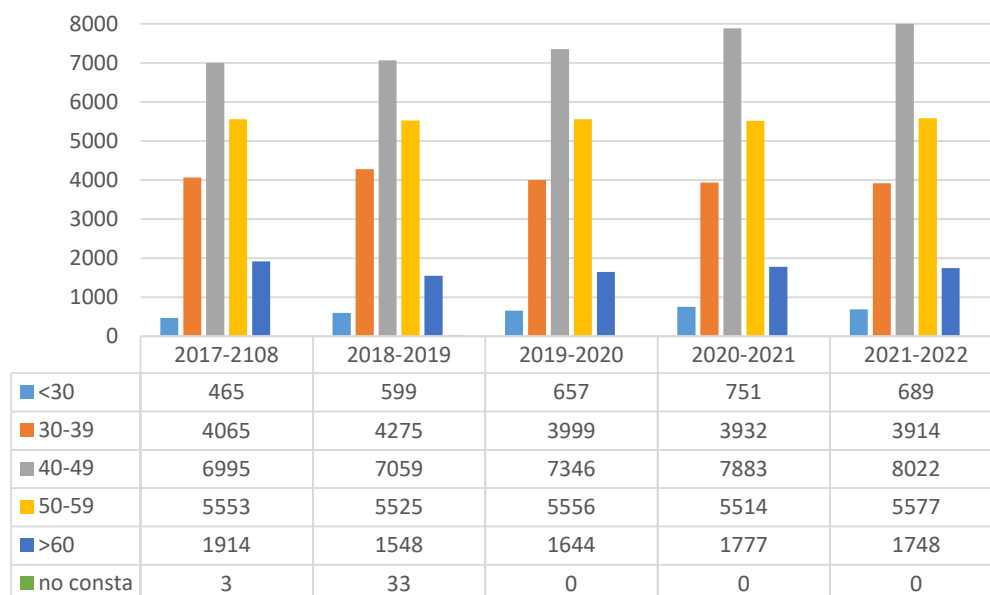
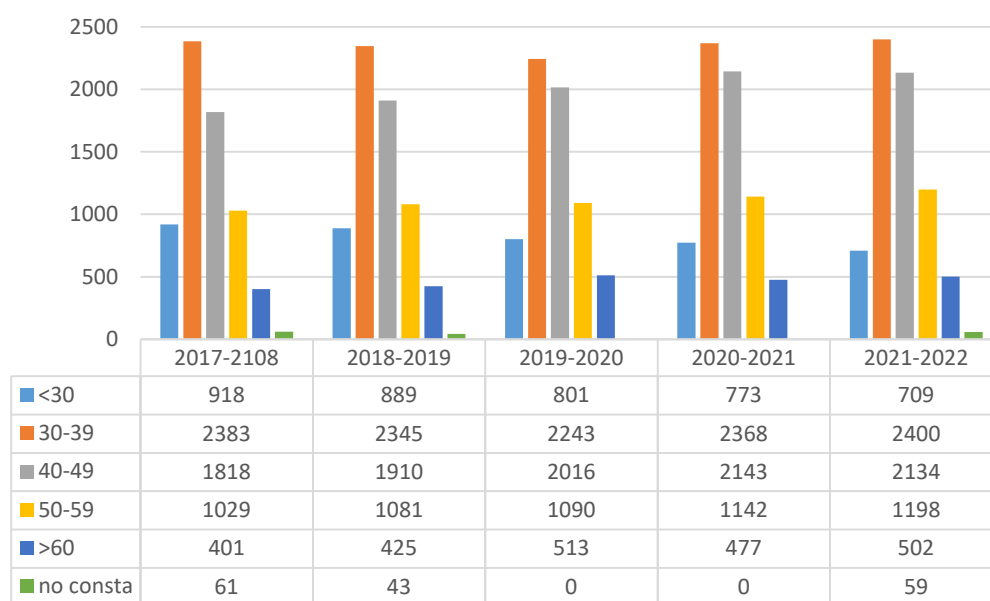
Figura 20.*Frecuencia del profesorado en activo en centros privados según su edad en España***Figura 21.***Frecuencia del profesorado en activo según su edad en la Región de Murcia.*

Figura 22.

Frecuencia del profesorado en activo en centros públicos según su edad en la Región de Murcia.

**Figura 23.**

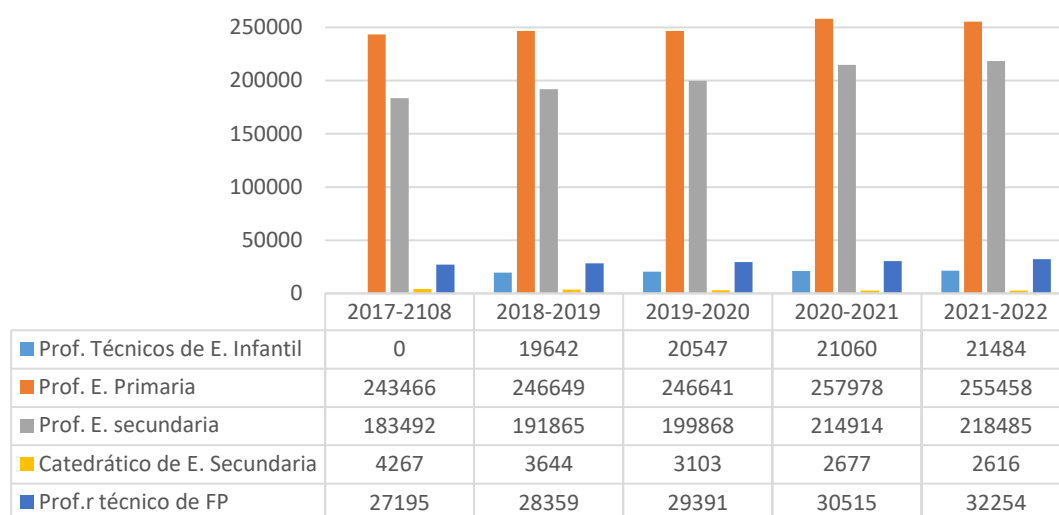
Frecuencia del profesorado en activo en centros privados según su edad en la Región de Murcia.



Atendiendo a la categoría profesional donde se encuadran los/as distintos/as profesionales, se observan datos perdidos en algunas categorías en los años 2017-2018, por lo que se calcularon las medias para los años comprendidos entre 2018-2019 y 2021-2022. En este sentido, a nivel nacional, en los centros son más comunes los/as docentes de Educación Primaria ($M=251681.5$), seguidos de los/as de Educación Secundaria ($M=206283$), los/las docentes de Formación Profesional ($M=30129.75$), los/as de Educación Infantil ($M=20683.25$), docentes de Religión ($M=12854.25$), otro tipo de profesorado ($M=5803$) y, finalmente, los docentes con el grado de catedráticos de Educación Secundaria ($M=3010$) (figura 24). En los centros privados son más comunes los/as docentes con la categoría de Profesor/a Maestro/a ($M=91780.25$), seguido de Profesor/a Titular ($M=74727.75$), Profesor/a técnico/a de Educación Infantil ($M=20205$), Docentes adjuntos agregados o auxiliares ($M=10510$), otros cuerpos docentes ($M=10456.5$), y el profesorado de religión ($M=715.5$) (figura 25). En los centros públicos de la Región de Murcia, son más comunes los/as docentes de Educación Primaria ($M=10452.75$), seguidos de Educación Secundaria ($M=6987.75$), docentes de Formación Profesional ($M=1001.25$), docentes de Religión ($M=717.5$), Educación Infantil ($M=222.25$), otro profesorado ($M=41.75$) y, finalmente, Catedráticos de Educación secundaria donde no había ningún caso. En los centros privados de la Región de Murcia, son más comunes los/as Profesores/as Maestros/as ($M=12908$), seguido de los/as Profesores/as Titulares ($M=11318$), los docentes Agregados o auxiliares ($M=1396$), los de Educación Infantil ($M=1314$), otro profesorado ($M=361$) y, finalmente, los docentes de religión donde no se observaron casos (figura 26 y 27).

Figura 24.

Frecuencia del profesorado en activo en centros públicos según la etapa donde imparten docencia en España

**Figura 25.**

Frecuencia del profesorado en activo en centros privados según la etapa donde imparten docencia en España

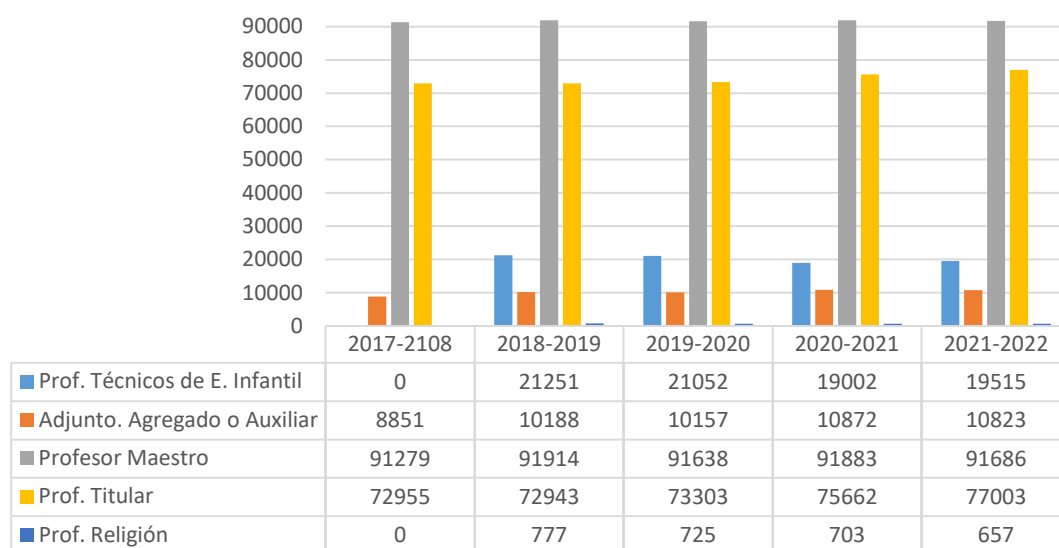
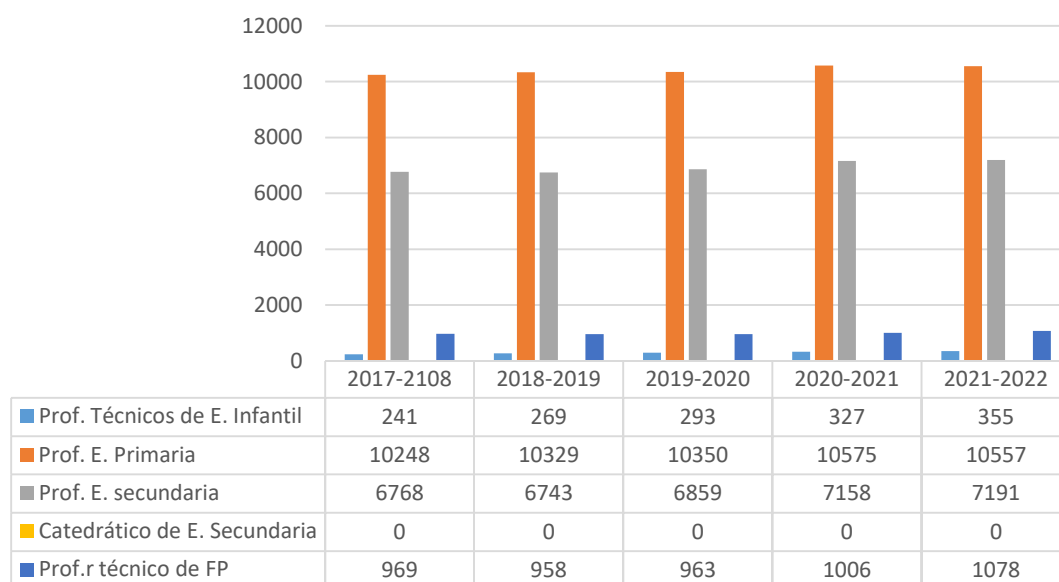
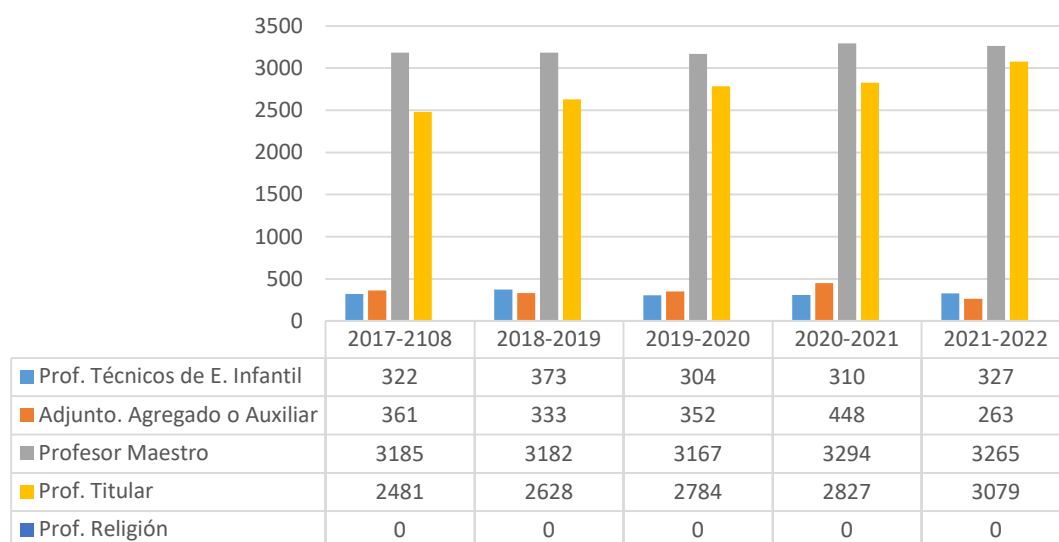


Figura 26.

Frecuencia del profesorado en activo en centros públicos según la etapa donde imparten docencia en la Región de Murcia

**Figura 27.**

Frecuencia del profesorado en activo en centros privados según la etapa donde imparten docencia en la Región de Murcia



En lo que respecta al número de estudiantes matriculados en enseñanzas no universitarias, la cifra total oscila entre 9129023 en el curso 2020-2021 a 9302593 en el curso 2019-2020. No se disponen de datos absolutos por comunidad autónoma. Atendiendo a la ratio de profesorado/estudiantes, a nivel nacional la ratio oscila entre 14.2 y 15 estudiantes por profesional. A nivel de la Región de Murcia, la ratio oscila entre 13.9 y 15.2 estudiantes por profesional.

5.2. ESTUDIO 2: ANÁLISIS DESCRIPTIVO-ASOCIATIVO.

Analizadas las diferencias de género (tabla 2) en las distintas variables estudiadas se observan puntuaciones significativamente superiores en mujeres en Desgaste Psíquico ($U = 4974.5$; $p = .002$), Depresión ($U = 5542.5$; $p = .041$), Ansiedad ($U = 4974.5$; $p = .002$) y Estrés ($U = 4505.5$; $p = .000$).

Tabla 2.

Comparación de medias para Burnout, Ansiedad, Depresión, Estrés entre hombres y mujeres. Adaptado de Rodríguez-Fragoso et al. (2025).

Variable	Total M (DT)	Hombres M (DT)	Mujeres M (DT)	u	p
CESQT	17.70 (8.18)	17.07 (8.30)	17.95 (8.15)	6089.5	.335
I. T.	16.19 (3.44)	15.55 (3.94)	16.44 (3.21)	5804	.130
D. P.	7.28 (3.43)	6.14 (2.90)	7.72 (3.52)	4974.5	.002
Indolencia	6.62 (3.71)	6.48 (3.78)	6.67 (3.69)	6308.5	.579
Culpa	4.79 (2.81)	4.55 (2.61)	4.88 (2.88)	6010	.262
DASS-21	10.02 (9.19)	6.83 (6.26)	11.23 (9.83)	4653	.000
Depresión	2.21 (3.00)	1.73 (2.54)	2.39 (3.15)	5542.5	.041
Ansiedad	2.60 (3.21)	1.50 (1.77)	3.01 (3.52)	4804.5	.001
Estrés	5.21 (4.05)	3.59 (2.95)	5.83 (4.25)	4505.5	.000

Nota: I. T. = Ilusión por el trabajo, D. P. = Desgaste psíquico.

En función de la edad (tabla 3), se observan puntuaciones significativamente superiores en Ilusión por el Trabajo en los menores de 30 años en comparación con los mayores de 51 ($U = 8.10$; $p = .04$). En las puntuaciones totales de la escala DASS-21, se observan puntuaciones significativamente superiores en el grupo de menores de 30 en comparación a profesionales que tienen entre 41 y 50 años ($h = 10.39$; $p = .02$). En concreto, en la variable Estrés, se observan puntuaciones significativamente superiores en menores de 30 años en comparación a profesionales mayores de 51 años. Además, las puntuaciones de las personas entre 31 y 41 años son significativamente superiores en profesionales de 41 años o más ($h = 15.39$; $p = .00$).

Tabla 3.

Comparación de medias para Burnout, Ansiedad, Depresión, Estrés en función de la edad. Adaptado de Rodríguez-Fragoso et al. (2025).

	G.1: <30 M (DT)	G.2: 31-40 M (DT)	G.3: 41-50 M (DT)	G.4: >51 M (DT)	<i>h</i>	<i>p</i>	Pos hoc
CESQT	15.90 (6.07)	17.41 (7.88)	18.57 (9.19)	17.99 (8.27)	1.87	.60	
I. T.	17.48 (2.83)	16.39 (3.12)	15.67 (4.00)	15.81 (3.35)	8.10	.04	1>4
D. P.	6.94 (2.97)	7.75 (3.52)	7.25 (3.41)	6.94 (3.59)	2.65	.45	-
Indolencia	6.19 (3.34)	6.30 (3.82)	6.99 (3.87)	6.85 (3.59)	1.55	.67	-
Culpa	4.62 (2.70)	4.58 (2.86)	5.28 (3.03)	4.61 (2.52)	2.72	.44	-
DASS-21	10.56 (6.80)	12.07 (10.19)	8.60 (7.89)	8.75 (10.00)	10.39	.02	2>4
Depresión	1.78 (2.26)	2.54 (3.10)	1.90 (2.62)	2.36 (3.57)	1.57	.67	-
Ansiedad	2.57 (2.19)	3.32 (4.00)	2.28 (2.52)	2.07 (3.15)	6.02	.11	-
Estrés	6.21 (3.54)	6.21 (4.33)	4.42 (3.77)	4.31 (3.94)	15.39	.00	1,2 > 4 2>3

Nota: I. T. = Ilusión por el Trabajo, D. P. = Desgaste Psíquico.

En función del tipo de enseñanza impartida (tabla 4), se observan diferencias significativas en la variable *Burnout* con puntuaciones superiores en profesionales de Educación Secundaria en comparación con los de Educación Primaria y Otros cargos ($h = 14.47$; $p = .02$). En Ilusión hacia el Trabajo, se hallaron puntuaciones significativamente superiores en los grupos de Educación Infantil, Primaria y Otros en comparación al grupo de Educación Secundaria ($h = 16.97$; $p = .02$).

En las puntuaciones totales de la escala DASS-21, se observa una puntuación significativamente superior en el grupo de Educación Infantil en

comparación al grupo de Otros ($h = 8.51$; $p = .04$). Este mismo patrón se observa en las puntuaciones de la subescala de Estrés ($h = 12.86$; $p = .01$).

Tabla 4.

Comparación de medias para Burnout, Ansiedad, Depresión, Estrés en función del tipo de enseñanza impartida. Adaptado de Rodríguez-Fragoso et al. (2025).

	G.1: E. I. M (DT)	G.2: E. P. M (DT)	G.3: E. S. M (DT)	G.4: Otros M (DT)	h	p	Pos hoc
CESQT	14.81 (8.29)	17.90 (8.62)	20.15 (8.01)	16.04 (7.04)	14.47	.00	3>1,4
I. T.	17.48 (3.04)	16.44 (3.51)	15.06 (3.26)	16.54 (3.44)	16.97	.00	1,2,4 > 3
D. P.	6.52 (3.77)	7.41 (3.57)	8.06 (3.23)	6.62 (3.18)	7.59	.06	-
Indolencia	5.78 (3.66)	6.93 (3.87)	7.15 (3.73)	5.97 (3.38)	6.78	.08	-
Culpa	4.48 (2.74)	4.70 (2.74)	4.87 (3.04)	4.94 (2.71)	0.18	.98	-
DASS-21	12.44 (13.49)	11.60 (9.74)	9.24 (7.59)	7.74 (7.25)	8.51	.04	1>4
Depresión	2.52 (4.09)	2.41 (3.37)	2.14 (2.39)	1.88 (2.55)	1.54	.67	-
Ansiedad	3.52 (5.11)	3.01 (3.36)	2.44 (2.62)	1.84 (2.37)	4.59	.20	-
Estrés	6.41 (4.83)	6.19 (4.28)	4.66 (3.60)	4.01 (3.44)	12.86	.01	1>4

Nota: I. T. = Ilusión por el Trabajo, D. P. = Desgaste Psíquico, E. I. = Educación Infantil, E. P. = Educación Primaria, E. S. = Educación Secundaria.

Respecto al estudio de las correlaciones (tabla 5), la variable *Burnout* correlacionó significativa y positivamente con Desgaste Psíquico, Indolencia, Culpa, Depresión, Ansiedad y Estrés (rango de r entre .16 y .79). Destacan en este sentido las correlaciones entre *Burnout*, Depresión ($r = .52$, $p > .00$), Ansiedad ($r = .41$, $p > .00$) y Estrés ($r = .54$, $p > .00$).

Por su parte, las puntuaciones totales de la escala DASS-21 correlacionaron significativa y positivamente con *Burnout*, Desgaste Psíquico, Indolencia y Culpa,

(rango de r entre .13 y .91). Significativa y negativamente correlaciona con Ilusión por el Trabajo ($r = -.36$, $p > .00$).

Tabla 5.

Correlaciones parcializadas por género, edad y tipo de enseñanza impartida para las variables de Burnout, Ansiedad, Depresión, Estrés. Adaptado de Rodríguez-Fragoso et al. (2025).

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.CESQT	1								
2. I. T.	-.76**	1							
3. D. P.	.78**	-.41**	1						
4. Ind.	.79**	-.39**	.43**	1					
5. Culpa	.36**	-.14*	.31**	.39**	1				
6. DASS-21	.55**	-.36**	.56**	.38**	.27**	1			
7. Depres	.52**	-.40**	.46**	.35**	.23**	.87**	1		
8. Ansiedad	.41**	-.24**	.43**	.30**	.17**	.90**	.72**	1	
9. Estrés	.54**	-.33**	.59**	.36**	.29**	.91**	.66**	.72**	1

*Nota: I. T. = Ilusión por el trabajo, D. P. = Desgaste psíquico, Ind. = Indolencia, ** = $p < .001$*

5.3. ESTUDIO 3: ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS Y REDES.

El análisis de conglomerados identificó dos grupos de docentes. Tal y cómo se muestra en la Tabla 6, el primer conglomerado de participantes (clúster 1, $n = 138$) obtiene valores significativamente más bajos que el segundo conglomerado (clúster 2, $n = 119$) en la puntuación total del CESQT-PE, en la dimensión de Indolencia, en la dimensión de Culpa y en la dimensión de Desgaste Psíquico. Sin embargo, el clúster 1 obtiene una puntuación significativamente mayor de Ilusión por el Trabajo al compararlo con el clúster 2. Este patrón de puntuaciones observado en el clúster 2 es congruente con un perfil de docentes que muestra síndrome de *burnout*. Como se puede observar en la Tabla 6, el clúster 2 es también el que obtiene significativamente mayores puntuaciones globales en la escala DASS-21, en Estrés, Ansiedad y Depresión. También se observa que las personas incluidas en el clúster 2 tienen mayor edad ($M = 44.38$, $DT = 9.39$) que las del cluster 1 ($M = 41.02$, $DT = 9.91$), $t(252.74) = -2.78$, $p = .006$, $d = 0.35$, $r = .17$, contraste bilateral. Sin embargo, no existen diferencias entre ambos clústeres en el número de hijos ($t(253.43) = -0.81$, $p = .48$, $d = 0.10$, $r = .05$, contraste bilateral), en el nivel de ingresos ($t(180.18) = 0.30$, $p = .76$, $d = 0.05$, $r = .02$, contraste bilateral), en el género ($\chi^2 = 0.89$, $p = .34$, $V = .07$), en el estado civil ($\chi^2 = 3.53$, $p = .62$, $V = .12$), en el nivel de estudios ($\chi^2 = 7.67$, $p = .18$, $V = .17$), en el haber cursado el máster del profesorado ($\chi^2 = 0.12$, $p = .72$, $V = .03$), en el rol que asume el docente en su centro ($\chi^2 = 9.8$, $p = .20$, $V = .20$), ni en función del cuerpo docente al que pertenece el participante ($\chi^2 = 11.21$, $p = .13$, $V = .21$).

Tabla 6.

Comparación de puntuaciones para el primer y el segundo conglomerado en las escalas, y sus correspondientes dimensiones, CESQT-PE y DASS-21. Adaptado de Ruiz-Ruano et al.(2025).

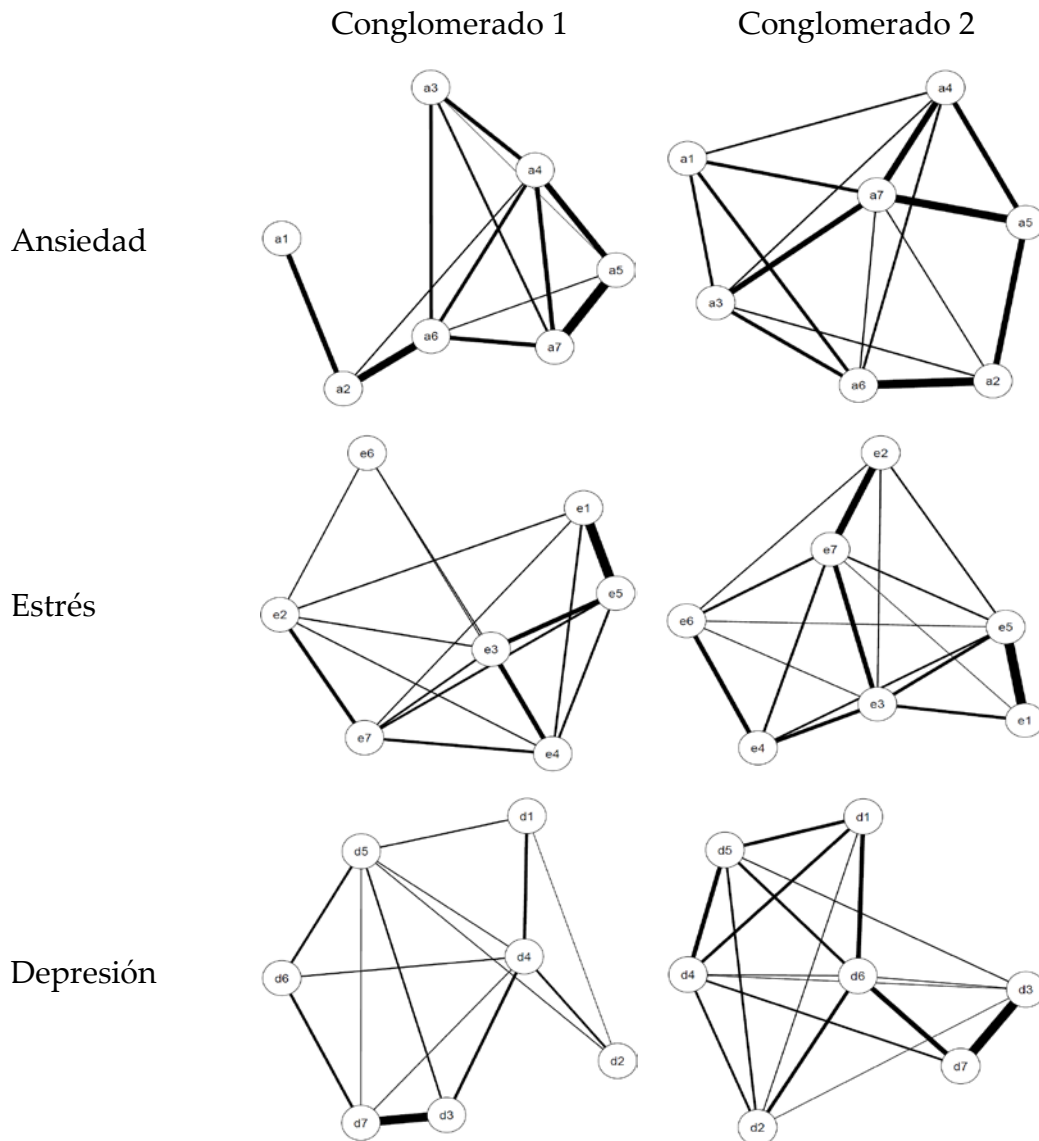
	Cluster 1	Cluster 2					
	M (DT)	M (DT)	t	gl	p	d	r
CESQT	15.57 (5.21)	30.53 (6.8)	-19.56	219.26	< .001	2.64	.80
I. T.	24.4 (3.95)	16.41 (5.61)	13.00	207.55	< .001	1.8	.67
Indolencia	4.54 (2.46)	9.03 (3.43)	-11.89	210.35	< .001	1.64	.63
Culpa	3.73 (2.52)	6.02 (2.63)	-7.09	245.97	< .001	0.9	.41
D. P.	5.46 (2.59)	9.39 (3.06)	-11.00	232.32	< .001	1.44	.59
DASS-21	6.96 (6.02)	13.55 (10.84)	-5.90	178.16	< .001	0.88	.40
Estrés	3.92 (3.35)	6.71 (4.28)	-5.76	222.14	< .001	0.77	.36
Ansiedad	1.89 (2.06)	3.41 (4.01)	-3.73	170.36	< .001	0.57	.27
Depresión	1.15 (1.65)	3.43 (3.69)	-6.22	158.32	< .001	0.99	.44

Nota. Todos los contrastes estadísticos son bilaterales; I. T. = Ilusión por el Trabajo, D. P. = Desgaste Psíquico.

Como se puede apreciar en la Figura 28, las redes no dirigidas observadas en el clúster 2 para los síntomas de ansiedad, estrés y depresión contienen más enlaces (16, 17 y 17, respectivamente) que las observadas para el clúster 1 (13, 16, y 14, respectivamente). Esto implica que la densidad de enlaces en las redes del cluster 2 es mayor para los ítems de ansiedad (.76 frente a .62), para los de estrés (.80 frente a .76), así como para los de depresión (.81 frente a .67). Por su parte, el coeficiente de conglomeración para los ítems de ansiedad es mayor en el clúster 1 (.80 frente a .75). Sin embargo, el coeficiente de conglomeración es mayor para el clúster 2 en las redes de estrés (.81 frente a .76) y depresión (.81 frente a .67). indica que los síntomas de estrés y depresión tienden a estar más relacionados entre sí en el conglomerado que caracteriza a un perfil docente que sufre síntomas de desgaste emocional.

Figura 28.

Redes de síntomas para las dimensiones del DASS-21 en función del conglomerado observado en los datos. Extraído de Ruiz-Ruano et al.(2025).



Nota. El grosor de los enlaces es proporcional a la fuerza de asociación que se establece entre los nodos. Las letras a, d y e se refieren a ítems de ansiedad, depresión y estrés respectivamente; mientras que el número que las acompaña indica la posición de orden que ocupa el ítem en la escala DASS-21.

Como se observa en la Tabla 7, la red estimada para los ítems de Estrés para el clúster 2 tiene mayores valores promedio de grado, cercanía, intermediación e influencia esperada si se compara con la red estimada para el primer conglomerado. Esto implica que los docentes que muestran un perfil compatible con *burnout* presentan síntomas de estrés más conectados entre sí, más cercanos e influyentes sobre otros síntomas considerando la red observada. El hecho de que el coeficiente de conglomeración sea más elevado en el clúster 2 también sugiere que los síntomas de estrés tienden a formar clústeres de síntomas altamente relacionados. La red de depresión del segundo conglomerado también muestra mayores promedios de grado, de cercanía, de influencia esperada y de conglomeración que la red estimada para el clúster 1. El patrón se invierte si se considera la intermediación, pero ello puede ser explicado por la gran dispersión que existe en este estadístico de centralidad ya que los ítems seis *“Sentí que valía muy poco como persona”* (en el clúster 2) y tres *“Sentí que no tenía nada por qué vivir”* (en el clúster 1) presentan valores de intermediación muy elevados en comparación con el resto de los ítems. En la red de ansiedad se produce un fenómeno análogo con los estadísticos de intermediación que también puede ser explicado por la alta intermediación que presenta el ítem seis *“Sentí los latidos de mi corazón a pesar de no haber hecho ningún esfuerzo de mi físico”* en el primer conglomerado y por el hecho de que el ítem uno *“Me di cuenta que tenía la boca seca”* no se encuentra en ningún camino intermedio de la red. El promedio de conglomeración es también mayor en la red de ansiedad observada en el clúster 1, pero ello puede explicarse por el hecho de que el ítem uno *“Me di cuenta que tenía la boca seca”* no tiene ningún ítem adyacente excepto el ítem dos *“Se me hizo difícil respirar”*. En definitiva, estos resultados apuntan a que los síntomas de depresión y de ansiedad están más conectados, se encuentra más cerca unos de otros y se influyen mucho más unos a otros en el clúster de docentes que muestra un perfil psicológico compatible con el síndrome de desgaste ocupacional.

Tabla 7.

Estadísticos de centralidad, influencia esperada y conglomeración local para los ítems de cada dimensión de la escala DASS-21 en función del conglomerado observado. Adaptado de Ruiz-Ruano et al.(2025).

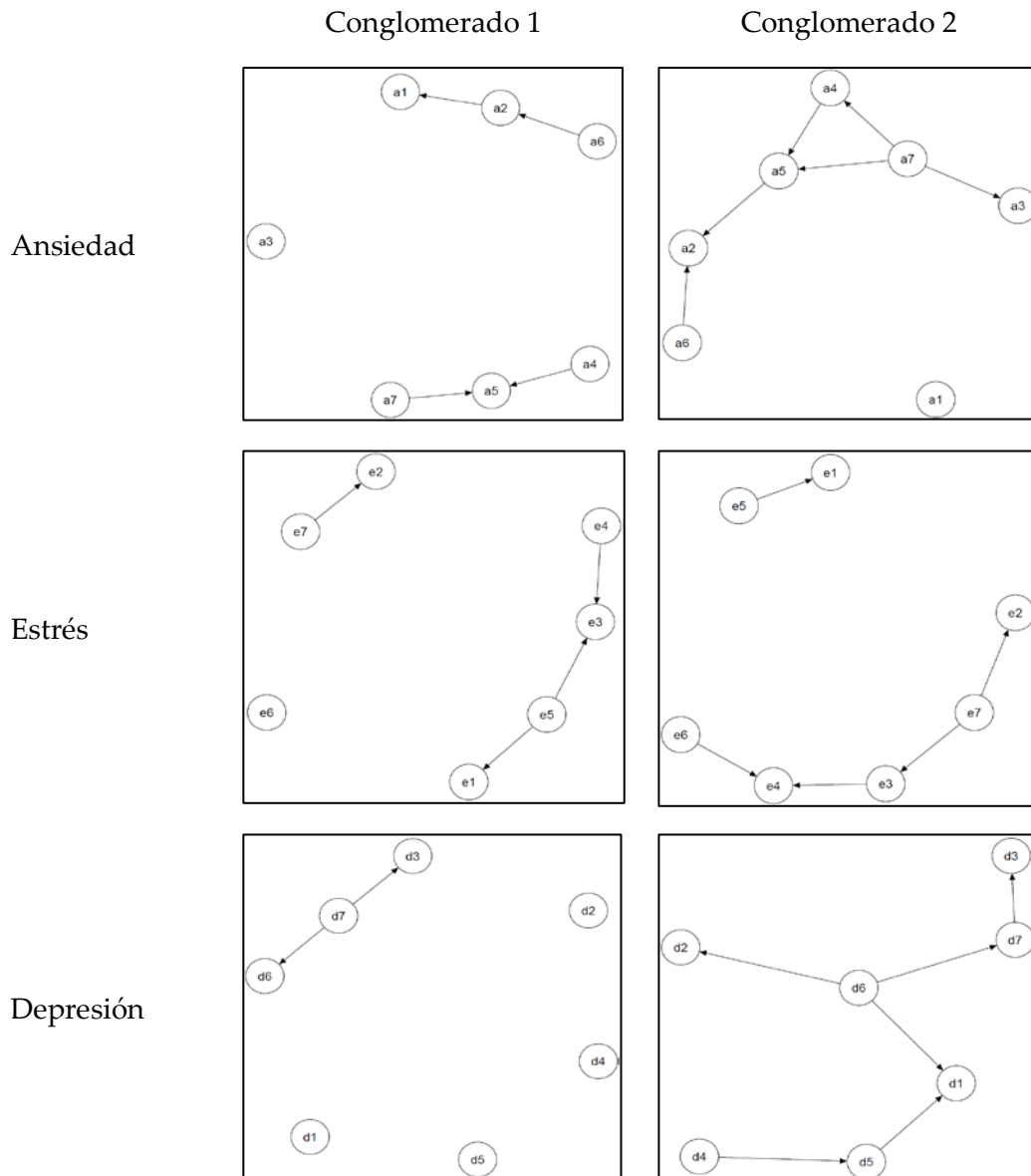
Ítems		1	2	3	4	5	6	7	M	DT
Cluster 1										
Ansiedad	G	1	3	4	5	4	5	4	3.71	1.38
	C	1.27	1.90	1.49	1.91	1.80	2.33	1.99	1.81	0.35
	I	0	10	0	2	0	16	6	4.86	6.20
	IE	0.19	0.54	0.36	0.72	0.64	0.76	0.78	0.57	.22
	WS	-	.33	1	.70	1	.70	1	.79	.27
Estrés	G	4	5	5	6	4	3	5	4.57	0.98
	C	1.66	1.50	1.92	1.75	1.87	0.78	1.78	1.61	0.39
	I	0	2	10	0	8	0	4	3.43	4.12
	IE	0.87	0.52	0.84	0.82	1.18	0.15	0.71	0.73	0.32
	WS	.83	.70	.70	.67	.83	1	.80	.79	0.12
Depresión	G	3	3	3	6	6	3	4	4	1.41
	C	1.58	1.54	2.35	2.11	1.44	1.58	2.15	1.78	0.42
	I	0	0	18	16	0	0	8	6	8.08
	IE	0.33	0.21	1.08	0.74	0.51	0.44	1.04	0.62	0.34
	WS	1	1	1	.53	.53	1	.83	.84	.22
Cluster 2										
Ansiedad	G	4	4	5	5	3	5	6	4.57	0.98
	C	2.02	2.60	2.45	2.28	3.11	2.46	3.21	2.59	0.43
	I	0	4	0	0	6	4	8	3.14	3.24
	IE	0.51	0.80	0.67	0.75	0.88	0.88	1.2	0.81	0.21
	WS	1	.67	.80	.70	.67	.80	.67	0.76	.12
Estrés	G	3	4	6	4	6	5	6	4.86	1.21
	C	1.93	2.00	3.01	2.24	2.03	1.81	2.60	2.23	0.43
	I	0	0	12	6	0	0	10	4	5.29
	IE	0.77	0.63	0.97	0.72	1.08	0.53	1.11	0.83	0.22
	WS	1	1	.73	1	.73	.90	.73	.87	.13
Depresión	G	4	5	5	6	5	6	3	4.86	1.07
	C	2.79	2.24	2.31	2.31	2.46	3.35	2.8	2.61	0.40
	I	2	0	0	0	0	14	10	3.71	5.82
	IE	0.74	0.55	0.81	0.80	0.86	1.10	1.11	0.85	0.20
	WS	1	.90	.80	.73	.90	.73	1	.87	.11

Nota. G: grado, C: cercanía, I: intermediación, IE: influencia esperada, y WS: coeficiente de conglomeración local. Las cercanías están expresadas en valores cien veces más grandes del valor original para facilitar la interpretación.

La Tabla 8 también pone de manifiesto que hay dos síntomas que destacan para la red de depresión estimada para el clúster 2. En concreto los síntomas evaluados por los ítems 6 *“Sentí que valía muy poco como persona”* y 7 *“Sentí que la vida no tenía ningún sentido”* son los que tienen valores más altos de influencia esperada, de intermediación y de cercanía. En la red de ansiedad del clúster 2 el síntoma más central (en términos de grado, cercanía, intermediación e influencia esperada) está referido a la experiencia subjetiva de ansiedad *“Tuve miedo sin razón”*, mientras que en la red de estrés el ítem *“sentí que estaba muy irritable”* es el que presenta un mayor grado de influencia esperada. La Figura 29 muestra que estos ítems pueden considerarse como los más centrales de las redes de síntomas que presentan las personas que se agrupan en el clúster 2. La relevancia de estos síntomas también se pone de manifiesto en los modelos de redes dirigidas acíclicas como puede apreciarse en la Figura 29.

Figura 29.

Redes dirigidas acíclicas de síntomas para las dimensiones del DASS-21 en función del conglomerado observado en los datos. Extraído de Ruiz-Ruano et al.(2025).



Nota. Las letras a, d y e se refieren a ítems de ansiedad, depresión y estrés respectivamente; mientras que el número que las acompaña indica la posición de orden que ocupa el ítem en la escala DASS-21.

En la Figura 29 y en la Tabla 7 se aprecia que las redes dirigidas acíclicas estimadas para el clúster 2 son las que presentan mayor número de enlaces dirigidos. Este resultado está en sintonía con lo que muestran los modelos de red no dirigidos (Tabla 6 y Figura 28) poniendo de manifiesto que en el grupo de docentes que presenta un perfil psicológico compatible con el síndrome de desgaste ocupacional los síntomas de ansiedad, depresión y estrés están más cohesionados. Los grafos dirigidos acíclicos, no obstante, al imponer más asunciones estadísticas sobre los grafos estimados, muestran redes de síntomas menos conectadas.

En cualquier caso, la Tabla 7 muestra que el promedio de nodos adyacentes, el promedio de la manta de Markov y el factor de ramificación promedio es también mayor para las redes estimadas en el clúster 2. Esto sugiere que los síntomas de ansiedad, estrés y depresión están más conectados en los grafos dirigidos estimados para el conglomerado de docentes que muestran un perfil psicológico compatible con *burnout*.

La red de síntomas depresivos para el clúster 2 es la más conectada ya que no presenta ningún nodo desconectado del resto. En la Figura 28 se pone de manifiesto, en consonancia con las redes no dirigidas (ver Tabla 7 y Figura 29) que el síntoma relativo al autodesprecio (*“sentí que valía muy poco como persona”*) es el más central del modelo. Tres arcos parten de este síntoma lo que sugiere que la devaluación de la vida (*“sentí que la vida no tenía ningún sentido”*), la anhedonia (*“No podía sentir ningún sentimiento positivo”*) y la falta de iniciativa (*“Se me hizo difícil tomar la iniciativa para hacer cosas”*) que se observa en el conglomerado compatible con el síndrome de agotamiento emocional dependería del autodesprecio.

La Figura 27 también sugiere que los síntomas de experiencia subjetiva de ansiedad (*“Tuve miedo sin razón”* y *“sentí que estaba a punto del pánico”*) forman un clúster con el ítem cuatro (*“Estaba preocupado por situaciones en las que podría tener pánico o podría hacer el ridículo”*) que podrían explicar la aparición de síntomas de ansiedad relativos a la activación del sistema nervioso autónomo (*“se me hizo difícil respirar”* y sus efectos sobre la musculatura esquelética (*“sentí que mis manos temblaban”*)).

Por último, el síntoma referido a la irritabilidad/sobre-reactividad (*“Sentí que estaba muy irritable”*) de la red de estrés puede considerarse el más central del

modelo dado que el reaccionar exageradamente ante ciertas situaciones (*"Reaccioné exageradamente en ciertas situaciones"*) y la activación nerviosa (*"sentí que tenía muchos nervios"*) dependerían de él.

La Figura 28 también pone de manifiesto que el par de ítems que evalúan la dificultad para relajarse (*"Se me hizo difícil relajarme"* y *"me costó mucho relajarme"*) forman un grupo independiente del resto.

VI – DISCUSIÓN

VI. DISCUSIÓN

Los estudios propuestos en este trabajo permiten tener una visión desde lo macro a lo micro en lo que respecta al contexto laboral de los docentes en España (macro) y en la Región de Murcia (micro). En este sentido, destaca el elevado número de centros públicos en comparación a los privados (69.2% de los centros en España son públicos, el 71.6% en la Región de Murcia). En general, se observa un aumento del profesorado en activo en los últimos cinco años (aumento de casi el 1%). En cuanto al número de profesionales en cada ciclo académico son más frecuentes los docentes de Educación Primaria y Secundaria. Por su parte, en la muestra obtenida, se observaron algunas diferencias en salud laboral en función del tipo de enseñanza impartida. Los profesionales de Educación Secundaria tienen una menor ilusión por el trabajo y una mayor sintomatología relacionada con *burnout*. Los profesionales de Educación Infantil reportaron mayores indicadores de depresión, estrés y ansiedad en su conjunto, aunque el estrés también destacó notablemente en el grupo de Educación Primaria.

El género parece tener una notable influencia en el contexto docente en España. Concretamente, siete de cada diez docentes en España y la Región de Murcia son mujeres. En nuestros resultados se observa que las mujeres sufren mayor desgaste psíquico, ansiedad, depresión y estrés que sus homólogos hombres.

En lo que respecta a la edad, entre el 65% y 70% de los profesionales tienen 40 años o más, tanto a nivel nacional como regional, aunque, en esta última, la proporción de menores de 30 es algo superior. La edad también parece estar relacionada con algunas de las variables de malestar psicológico. Concretamente, los profesionales menores de 30 años (los más jóvenes evaluados) muestran mayor ilusión por el trabajo. Por su parte, entre los 31 y los 40 años se acentúa la sintomatología relacionada con ansiedad, depresión y estrés, aunque esta última también es significativa en el grupo de más jóvenes.

En general, las puntuaciones obtenidas en ansiedad, depresión, estrés y *burnout* están altamente correlacionadas. Se exploró el papel de la ansiedad, depresión y estrés en la aparición de *burnout*. En esta línea, se observan dos

grupos profesionales, uno con baja y otro con alta sintomatología en *burnout* que difieren significativamente en el resto de las variables en el mismo sentido. Específicamente, tras explorar el análisis de redes, se observa que la depresión, la ansiedad y el estrés son característicos de los profesionales con mayores puntuaciones *burnout*, ya que los nodos muestran más conexiones entre si y están más cercanos. Destaca la influencia mutua que podrían estar ejerciendo los síntomas relacionados con depresión y la ansiedad, siendo un rasgo característico de este grupo.

A nivel internacional, se ha evidenciado la asimetría del personal docente en función del género y la edad congruente con nuestros resultados. Aunque hay variantes entre los distintos países, en general, existe una tendencia a la sobrerrepresentación del profesorado femenino y de mayor edad en muchas regiones (Vo et al., 2023; Heinz et al., 2023) lo que a su vez podría derivar en distintas formas de interacción y enfoques pedagógicos (Cáceres-Reche et al., 2022). Esta situación plantea importantes interrogantes sobre sus implicaciones para las prácticas educativas y la posible necesidad de estrategias específicas que garanticen la diversidad y la igualdad para los estudiantes. La experiencia y formación recibida de los profesionales complica aún más el planteamiento de estrategias para mejorar la enseñanza y requiere una comprensión matizada de cómo estos elementos interactúan dentro de diversos contextos educativos (Cáceres-Reche et al., 2022; Ismail et al., 2018). Abordar la disparidad dentro del profesorado es fundamental para alinear el sistema educativo con las necesidades de una población estudiantil cada vez más diversa. Las estrategias dirigidas a mejorar la inclusión, el desarrollo profesional y los sistemas de apoyo para profesionales de la educación son esenciales para fomentar un entorno de aprendizaje positivo y eficaz que beneficie tanto al profesorado como al alumnado (Evans y Acosta, 2023)

La proporción de estudiantes y, por lo tanto, de profesorado en función del tipo de enseñanza impartida varía notablemente según el contexto geográfico. Por ejemplo, en Estados Unidos la mayoría de los estudiantes de Educación Infantil son atendidos en centros públicos, lo que aumenta el porcentaje de los mismos en este tipo de centros (National Center for Education Statistics, 2025). A nivel europeo son más comunes los estudiantes de Educación Primaria, aunque hay notables variaciones entre los países miembros (Fleck, 2023). Por lo tanto, las

características del centro pueden influir notablemente en el ratio profesional-estudiante.

En aulas con una alta proporción de estudiantes, se observa una menor interacción individualizada, lo que podría perjudicar la atención personalizada y la retroalimentación (Davier y Meissel, 2016). En nuestros resultados se observa una ratio de entre 13.9 y 15 estudiantes por profesional. En Europa estos datos oscilan entre 7.1 en Luxemburgo y 16.5 en Países Bajos (OECD, 2018). En promedio, los centros privados suelen tener mayor ratio profesional-estudiante (OCDE, 2020), posiblemente derivado de su inclinación a aumentar los beneficios (UNESCO, 2017 Según un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016), los estudiantes que asisten a escuelas privadas tienden a obtener mejores resultados. Esta variabilidad en los entornos educativos podría influir en el rendimiento y la participación estudiantil en distintos grupos demográficos y ubicaciones geográficas. El rendimiento observado a nivel internacional de los centros privados y la mayor ratio que estos tienen parecen arrojar datos contradictorios, lo que refuerza la necesidad de investigar más a fondo cómo la tipología del centro y la ratio de estudiantes interactúan para influir en el rendimiento académico. Este enfoque es crucial, ya que la variabilidad en los contextos geográficos y demográficos podría estar ocultando factores clave que, si se comprenden mejor, podrían permitir intervenciones más eficaces en los sistemas educativos.

Recientemente, Agyapong et al. (2022), señalaron como variables especialmente influyentes en la salud laboral de los profesionales de la docencia el género, la edad, el estado civil y los años de experiencia, así como factores organizacionales como la carga laboral, la ratio de estudiante-profesorado, la satisfacción laboral, el tipo de materia impartida y la falta de apoyo institucional. Estos factores contribuyen al desarrollo de estrés, *burnout*, ansiedad y/o depresión. El *burnout* en el ámbito docente podría estar provocada por una demanda excesiva de los propios profesionales (Shukla et al., 2008), favoreciendo el malestar emocional, estrés o insatisfacción laboral (Desouky y Allam, 2017, Charbonnea et al., 2005). Putwain y von der Embse (2019) afirman que la percepción de *burnout* puede influir en la presión laboral percibida. En esta línea, en nuestros resultados se observan correlaciones positivas y significativas entre

burnout, ansiedad, depresión y estrés. Resultados similares han sido reportados en otros estudios Agyapong et al. (2022)

En lo relativo al género, se observan puntuaciones similares tanto en hombres como en mujeres, aunque esto no debe confundirse con ausencia de *burnout*. Estudios previos han señalado como un grupo de vulnerabilidad para sufrir *burnout* a las mujeres (Kinnunen et al., 1994; Zhang et al., 2014; Beer y Beer, 1992), mostrándose aquí una discrepancia con nuestros resultados, lo que señala la necesidad de aumentar el número de estudios que profundicen en estas cuestiones. En lo que respecta a ansiedad y depresión, nuestros resultados arrojan puntuaciones significativamente superiores en mujeres para las dos variables. Estos resultados concuerdan con los mostrados en otros estudios (Ma et al., 2022). Las diferencias de género en estas variables han sido ampliamente estudiadas. En un metaanálisis realizado por Farhane-Medina et al., (2022) concluye que generalmente las mujeres muestran mayores puntuaciones en depresión y ansiedad. Por consiguiente, los resultados obtenidos apoyan esta hipótesis, no siendo el sector educativo una excepción al respecto. El estrés ha sido señalado como el indicador de salud mental más relevante en el profesorado (Guerrero-Barona et al., 2018), siendo una de las profesiones con niveles más altos (von der Embse, Ryan, Gibbs y Mankin, 2019). En relación con lo anterior, se observan puntuaciones altas para ambos géneros, aunque son significativamente superiores en mujeres. En estudios previos, el género no fue un predictor significativo del estrés (Jepson y Forrest, 2006; Katsantonis, 2020) por lo que sería interesante profundizar en estas discrepancias en estudios posteriores.

Trabajos previos han reportado la influencia de la edad del profesorado en la presencia o no de *burnout*. Por ejemplo, Granados, et al. (2017), concluyen que los profesionales entre 30 a 49 años tienen mayor riesgo, mientras que Martínez-Monteagudo et al., (2019) consideran que son los de 45 a 50 años. Cabe señalar en este punto que el *burnout* puede atribuirse a múltiples factores, incluidas las primeras experiencias laborales de prácticas o el comienzo de la formación universitaria (Clarà et al., 2022; Valencia y Delgado, 2016). En esta línea, algunos autores afirman que la importancia reside en los años de experiencia más que en la edad del docente (Ptáček et al., 2019). También es probable que los profesionales más experimentados tengan mejores habilidades de gestión del aula y las herramientas necesarias para ayudarles a prevenir y abordar el *burnout*. Esta

compleja situación señala la necesidad de aumentar la evidencia disponible que permita discernir cuales son las variables más influyentes en esta línea. Se han reportado diversos resultados en lo relativo a la relación entre la edad y la sintomatología ansiosa-depresiva. Algunos estudios concluyen que existe mayor riesgo en profesionales jóvenes (Othman y Sivasubramaniam, 2019) mientras que otros consideran que el riesgo lo tienen los más mayores (Kinnunen et al., 1994). En esta línea, nuestros resultados parecen indicar que los profesionales que mayor riesgo tienen son aquellos de edad intermedia, comprendida entre los 31 y los 40 años. En lo relativo al estrés, se ha señalado a los más jóvenes como el grupo con mayor riesgo pero, a su vez, se ha asociado a peores condiciones laborales lo que podría estar explicando esta relación (Redín y Erro-Garces, 2020).

El tipo de enseñanza impartida también contribuye al *burnout* en docentes (Shukla y Trivedi, 2008). Es posible que los docentes de Educación Secundaria perciban una carga laboral superior, en parte derivada del tiempo necesario para la preparación de clases debido a la dificultad de la materia impartida (Agyapong et al., 2022). Otros estudios señalan que los profesionales que tienen a su cargo alumnos con necesidades especiales tienen mayor riesgo de sufrir este tipo de consecuencias (Díaz-Moreno y Martínez-Basteiro, 2019; Adera y Bullock, 2010). Basándonos en nuestros resultados, el tipo de enseñanza impartida también parece ser una variable influyente en la percepción de *burnout* de los profesionales. En la línea de lo sugerido por otros autores (Agyapong et al. 2022), el grupo que mayor riesgo mostró fueron los profesionales de Educación Secundaria, seguidos de los de Educación Primaria. En nuestros resultados no se observa puntuaciones elevadas en el grupo donde se incluyen a los docentes de Educación Especial, esto puede deberse a que estos docentes se agruparon con otros profesionales (p. ej. directivos) debido al reducido tamaño muestral disponible en nuestro estudio. El tipo de enseñanza también parece estar relacionado con los síntomas de ansiedad y depresión (Cao et al., 2023; Mahan et al., 2010; Aydin, 2021). Estos síntomas se asocian con una mayor percepción de demanda de enseñanza, planificación o la responsabilidad sobre el estudiante que parecen tener los profesionales de Educación Secundaria (Hasan et al., 2014). En nuestros resultados, los profesionales de Educación Infantil reportaron mayores indicadores de depresión, estrés y ansiedad en su conjunto, aunque el estrés también destacó notablemente en el grupo de Educación Primaria. Estas

discrepancias con lo obtenido en estudios previos podrían deberse a cuestiones específicas del puesto de trabajo (Peele y Wolf, 2020). Por ejemplo, Guerrero-Barona et al. (2018) concluyó que la falta de disciplina e interés de los estudiantes o la colaboración limitada de las familias, serían mejores predictores del estrés que el ciclo académico. En general, existe consenso en que una mejora del entorno laboral, especialmente lo relativo a lo institucional, podría desencadenar una mejora de la salud laboral del profesorado (Agyapong et al., 2022), pudiendo incluso reducir la discapacidad laboral asociada (Charbonneau et al., 2005; Lagerveld et al., 2010).

Existe una elevada comorbilidad de síntomas depresivos y ansiosos en profesionales docentes. Tanto la depresión como la ansiedad se relacionan con el estrés, en la línea de lo hallado en nuestros resultados y en la bibliografía (Rodríguez-Leonardo et al., 2018). Situaciones concretas, como el inicio del año escolar, se asocian además con un aumento de la ansiedad y la depresión percibida (Peele y Wolf 2020), en parte derivada de la sobrecarga y la demanda laboral, siendo estos los principales factores de riesgo para esta sintomatología en estos profesionales (Battams et al., 2014). A su vez, estos síntomas pueden afectar la salud, la vida personal o la productividad (Besse et al., 2015; Seritan, 2020), llegando incluso a afectar al apoyo emocional, la estimulación intelectual de los alumnos (Roberts et al., 2016; Whitaker et al., 2015) y en sus resultados académicos (Roberts et al., 2016).

La compleja interacción de los síntomas estudiados nos impulsó a explorar la influencia que el estrés, ansiedad y depresión tenían en la aparición del *burnout* en los profesionales de la docencia. El análisis de conglomerados realizado permitió identificar dos grupos de docentes. El primero de ellos (el conglomerado dos) se caracteriza por un patrón psicológico compatible con el síndrome de *burnout* (baja ilusión por el trabajo, alta indolencia, culpa, y desgaste psicológico) (Gil-Monte, 2019; Gil-Monte et al., 2023; Guseva Canu et al., 2021; Maslach, 2017; Maslach y Leiter, 2016, 2017; Schaufeli, 2017). El análisis de redes realizado habiendo segmentado por conglomerados de docentes apunta a que, como se hipotetizó inicialmente y en consonancia con la teoría (Borsboom, 2017; Borsboom et al., 2011; Borsboom y Cramer, 2013; Cramer et al., 2010; Fonseca-Pedrero, 2017, 2018; Schmittmann et al., 2013), las redes de síntomas no dirigidas de ansiedad, depresión y estrés están más cohesionadas (en términos de la densidad de enlaces

tanto no dirigidos como dirigidos) en el conglomerado cuyo perfil es compatible con el síndrome de *burnout*. Además, los estadísticos de conglomeración observados, así como los parámetros de centralidad de las redes no dirigidas (grado, cercanía, intermediación e influencia esperada), son congruentes con esto. El número de aristas dirigidas observadas, el número promedio de nodos adyacentes, el promedio de la manta de Markov y el factor de ramificación promedio en los grafos dirigidos acíclicos también es diferencial, en el mismo sentido, para ambos conglomerados.

Los resultados observados para las redes no dirigidas también sugieren que los síntomas de autodesprecio y de devaluación de la vida son los más centrales en los modelos de depresión observados en los docentes con perfiles psicológicos de *burnout*. Las redes dirigidas sugieren que el autodesprecio es un síntoma central para el conglomerado de docentes con un perfil compatible con el *burnout*. Este grafo de síntomas apunta a que, además, la anhedonia, la falta de iniciativa y la devaluación de la vida dependen del autodesprecio. Este último resultado es crítico para aproximarnos a la comprensión del rol que tienen los síntomas depresivos en el *burnout* (Battams et al., 2014; Capone y Petrillo, 2020; Ma et al. 2022; Silva et al., 2021; Pohl et al., 2021) y teniendo en cuenta que estos síntomas pueden considerarse predictores de los intentos de suicidio (p. e., Al-Halabí et al., 2022; Moya-Montoya et al., 2019), los resultados de este trabajo podrían tener un valor relevante para prevenir consecuencias fatales derivadas de la depresión en docentes. En cuanto a los modelos de ansiedad y estrés, las redes dirigidas sugieren que los síntomas de experiencia subjetiva de ansiedad y de irritabilidad/sobre-reactividad son los más centrales respectivamente. Estos hallazgos pueden considerarse críticos, además de para profundizar en la comprensión de la ansiedad y el estrés derivados de la actividad docente, para tomar decisiones estratégicas de cara a la intervención psicológica en docentes que sufren *burnout* (Agyapong et al., 2024; Manley et al., 2023).

El bienestar psicológico del docente es un componente clave para comprender el sistema educativo, así como para predecir su evolución en el tiempo. Los resultados de la presente investigación tienen utilidad para diseñar programas de intervención (tanto individuales como colectivos) para minimizar el riesgo en docentes. En primer lugar, sin redundar en lo anteriormente señalado, los resultados de este trabajo sugieren que el género, la edad o el tipo de docencia

impartida son factores influyentes en la salud laboral. Por consiguiente, podrían diseñarse programas de intervención preventiva psicosocial teniendo en consideración estos aspectos diferenciales. Desde esta perspectiva, los modelos de redes de síntomas estimados apuntan a que, en un sentido parecido a como lo hace el trabajo de Wu et al. (2023), el autodesprecio es un elemento central de los síntomas depresivos sobre el que podría trabajarse favoreciendo la aparición de sentimientos de autocompasión con el fin de mitigar tendencias depresivas entre los docentes. Tanto el *burnout*, como la ansiedad, el estrés y la depresión parecen síntomas comunes en personal docente (por ejemplo, Agyapong et al., 2022; Battams et al., 2014; Doménech, 1995; Granados et al., 2019; Hester et al., 2020; Ma et al., 2022; Mohzana et al., 2023). Dado que todos estos trastornos son comórbidos, el análisis de redes se considera adecuado para estudiar las relaciones entre los síntomas asociados a cada constructo (Cramer et al., 2010). La perspectiva del análisis de redes en psicopatología y su dinámica considera que un trastorno psicológico está caracterizado por una red altamente interconectada de síntomas (Borsboom, 2017; Borsboom y Cramer, 2013; Fonseca-Pedrero, 2017, 2018). Aunque el enfoque de redes fue introducido para modelar trastornos mediante grafos no dirigidos, Briganti et al. (2023) ha sugerido que los grafos dirigidos también son útiles para esta tarea. Las redes bayesianas y los grafos dirigidos acíclicos (DAG) se consideran apropiados para modelar trastornos psicológicos (Puga et al., 2007, 2015).

En términos generales, se puede concluir que el *burnout* es una variable de especial relevancia en la salud laboral de los profesionales docentes. Se ha sugerido que trabajar en la reducción de esta sintomatología podría prevenir otros problemas derivados en los centros educativos y reducir los gastos para la administración (Wu et al., 2016), evitando la intención de rotación, cambio de centro, o baja laboral de los profesionales que muestran mayor gravedad (Liu et al., 2021). La salud laboral de los docentes no solamente afecta a los profesionales sino a la comunidad al completo ya que podría afectar al número de conflictos, la calidad de la comunicación con los estudiantes o el desarrollo socioemocional inferior (King 2020). Esto indica que es crucial evaluar y cuidar el bienestar de los docentes (Chan, 2006; Durán, Extremera y Rey, 2004; Llorent, Zych y Varo-Millán, 2020; Mérida-López, Extremera y Sánchez, 2019; Mérida-López y Extremera, 2020). La capacitación de los docentes podría ser un complemento valioso, tanto

para aumentar la conciencia sobre esta problemática como para facilitar herramientas de gestión (Dinos et al., 2017). Reconocer los síntomas y las consecuencias es esencial para promover una comunicación abierta sobre la salud mental y mejorar la calidad de vida general de las personas afectadas (Javaid et al., 2023). Por ello, es preciso establecer los centros educativos como entornos seguros donde promover el bienestar de los profesionales, que, en última instancia, beneficia a toda la comunidad educativa (Braeunig et al., 2018; Sánchez-Pujalte et al., 2023).

Los resultados aquí expuestos pueden ser interpretados bajo el modelo JD-R de Bakker et al., (2023). En primer lugar, se pueden plantear intervenciones organizacionales que permitan rediseñar el trabajo del docente eliminando demandas innecesarias derivadas de burocracia, reuniones innecesarias o tareas administrativas. Deben reforzarse los recursos laborales ofreciendo espacios de colaboración pedagógica, tiempo de preparación o acceso a TICs, junto a la facilitación de autonomía de los profesionales en metodología, evaluación o gestión del aula. Además, debe potenciarse la conciliación favoreciendo el autocuidado y la desconexión digital. En esta línea, se propone fomentar la comunicación positiva de logros con la familia y ayudar a separar lo personal de lo laboral. En segundo lugar, se considera relevante plantear intervenciones que favorezcan el *job crafting* (modificación proactiva del entorno laboral), mediante nuevos enfoques de clases repetitivas, colaborando con otros profesionales o potenciar la conexión del desempeño laboral con el impacto social del mismo. Estas intervenciones, además, pueden ir enfocadas a favorecer la autoeficacia, la resiliencia ante el fracaso escolar o la presión externa y el optimismo profesional. En tercer lugar, los resultados expuestos pueden servir de justificación para rediseñar el entorno laboral, pero desde una perspectiva participativa entre la organización y el profesional. En esta línea, los profesionales podrían trabajar en sus propios horarios, roles, métodos, horas no lectivas e innovación pedagógica. Finalmente, los resultados evidencian la necesidad de favorecer recursos a los profesionales, especialmente a aquellos pertenecientes a los grupos de mayor riesgo señalados en el presente documento. Estos recursos pueden ir enfocados a desarrollar las habilidades emocionales, la comunicación, empatía, feedback constructivo, reconocimiento profesional, etc.

VII – CONCLUSIONES

VII - CONCLUSIONES

En respuesta al objetivo general de la tesis, se concluye que el contexto laboral de los docentes tanto a nivel nacional como de la Región de Murcia es complejo y variado. Además, se evidencia la influencia de la edad, género o docencia impartida para la percepción de salud en estos profesionales.

Específicamente, y en respuesta a nuestros objetivos específicos y en función de nuestros resultados, se exponen las siguientes conclusiones:

- En España, en los últimos 5 años, el número de centros activos ha ido en descenso (32381 en 2017 a 32222 en 2022). Son más comunes los centros públicos (rango 22346-22510) que los privados (rango 9851-10000). La docencia más comúnmente impartida es la Educación Infantil, seguida de Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato, FP y Educación Especial. El número total de docentes en activo en los últimos 5 años ha ido en aumento (752088 en 2017 a 810863 en 2022), siendo más común el profesorado mujer (en 2022 575728 frente a 235135). En función de la edad, son más comunes los docentes de entre 40-49 años, seguidos de los de 50-59, 30-39, menores de 30 y mayores de 60. La cifra total de Estudiantes la cifra total se encuentra en el rango 9129023-9302593 con una ratio 14.2-15 estudiantes por profesional.
- En la Región de Murcia, en los último 5 años, hay un aumento de centros activos (782 en 2017 a 822 en 2022). Son más comunes los centros públicos (rango 582-589) que los privados (rango 200-233). La docencia más comúnmente impartida es Educación Infantil, seguida de Educación Primaria, Secundaria, FP, Bachillerato y Educación Especial. El número total de docentes en activo en los últimos 5 años ha ido en aumento (25609 en 2017 a 26952 en 2022), siendo más común el profesorado mujer (en 2022 19129 frente a 7823). En función de la edad, son más comunes los docentes entre 40-49 años, seguidos de 50-59, 30-39, mayores de 60 y menores de 30. No se obtuvieron datos sobre el número total de Estudiantes matriculados en la Región de Murcia, aunque si de la ratio estudiante-profesional que oscila entre 13.9 y 15.2.

- Las profesionales mujeres muestran puntuaciones significativamente superiores a los hombres en desgaste psíquico, depresión, ansiedad y estrés.
- Los profesionales cuya edad es menor a 30 años mostraron puntuaciones significativamente superiores en Ilusión por el trabajo en comparación con los mayores de 51 años. Los profesionales de entre 31 y 40 años tienen puntuaciones significativamente superiores en las puntuaciones totales del DASS-21 (depresión, ansiedad y estrés) respecto de los docentes de más de 51 años. Los profesionales menores de 40 años tienen mayores puntuaciones de estrés en comparación con los mayores de 41.
- Los docentes de Educación Secundaria mostraron puntuaciones significativamente superiores en *burnout* en comparación a los de Educación Infantil y otros profesionales. A su vez, los docentes de Educación Secundaria muestran puntuaciones significativamente inferiores en Ilusión por el trabajo que sus homólogos de otros ciclos educativos. Por su parte, los profesionales de Educación Infantil mostraron puntuaciones significativamente superiores al grupo compuesto por otros profesionales en DASS-21 y su subescala de estrés.
- La ansiedad, la depresión, el estrés el *burnout* están significativa y positivamente correlacionados entre sí en nuestra muestra. Solamente se observan correlaciones negativas y significativas entre Ilusión por el trabajo y el resto de las variables evaluadas.
- Se obtuvieron dos perfiles de profesionales en función de la sintomatología evaluada relacionada con *burnout*. En este sentido, un primer grupo estaba caracterizado por baja puntuación en *burnout* y un segundo grupo estaba caracterizado por altas puntuaciones en *burnout*.
- El grupo con alta puntuación en *burnout* tenía, además, puntuaciones significativamente superiores en ansiedad, depresión y estrés. Respecto a las variables sociodemográficas, este grupo también tenía mayor edad.
- Los síntomas de estrés, ansiedad y depresión están más conectados, se encuentra más cerca unos de otros y se influyen mucho más unos a otros en el grupo de docentes que muestra un perfil psicológico compatible con el síndrome de desgaste ocupacional. *burnout*.

VIII - LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

VIII - LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

Los resultados y las conclusiones de este estudio han de ser tomados con cautela en cualquiera de los casos. En primer lugar, pese a que se han tenido en cuenta aspectos metodológicos críticos para estimar el tamaño de la muestra utilizada (la potencia estadística y el tamaño de los conglomerados latentes en los datos muestrales), los factores contextuales podrían estar influyendo en nuestros resultados, por lo que sería importante replicar estos estudios en otros contextos, corroborando que las diferencias observadas y los modelos de red estimados son semejantes a los que puedan observarse en muestras más grandes extraídas de diferentes poblaciones. Este estudio tiene un carácter marcadamente exploratorio y futuras investigaciones tendrían que orientarse en el sentido confirmatorio (Nosek, 2018) con el objetivo de transferir conocimiento útil a la sociedad para minimizar las consecuencias perniciosas de los síntomas depresivos, ansiosos y de estrés que sufren algunos miembros de la comunidad docente. También debe hacerse notar que los instrumentos usados para evaluar los síntomas de la ansiedad, el estrés y la depresión no deja de ser un instrumento de cribado (Lovibond y Lovibond, 1995). Aunque este instrumento es ampliamente usado a nivel mundial en contextos clínicos o no-clínicos y goza de buenas propiedades psicométricas (Medvedev, 2023), otros instrumentos podrían ser utilizados para modelar las redes de los síntomas estudiados.

A pesar de estas limitaciones, esta tesis cuenta con múltiples fortalezas. En primer lugar, los estudios permiten al lector situarse desde una perspectiva macro, es decir, nacional que le otorga una visión general del contexto en el que se desarrolla la actividad docente no universitaria en España. Estos datos han sido obtenidos directamente del estado, contando con tamaños muestrales de cientos de miles de profesionales. A su vez, se ha realizado un estudio enfocado en factores micro, contextualizado en la Región de Murcia, con el fin de complementar y conocer con mayor profundidad la idiosincrasia local de la salud laboral de los profesionales de la docencia. Estos estudios permiten profundizar en la relación entre la salud laboral y las variables sociolaborales y sociodemográficas. Asimismo, permite conocer como las redes de síntomas actúan específicamente en los profesionales de la docencia y como estas podrían

estar influenciando la percepción de *burnout* de estos docentes. Si bien es que estos resultados pueden favorecer el planteamiento de planes de prevención o intervención específicos diseñados para estos contextos, es preciso realizar estudios en esta y otras poblaciones que profundicen en los resultados aquí obtenidos. Por ejemplo, el planteamiento de estudios longitudinales permitiría profundizar en las relaciones causales entre *burnout*, ansiedad, estrés y depresión ya que se ha hipotetizado que podría existir una relación cíclica o bidireccional entre estas (Pina et al., 2022).

IX - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IX - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adera, B. A. y Bullock, L. M. (2010). Job stressors and teacher job satisfaction in programs serving students with emotional and behavioral disorders. *Emotional and behavioural difficulties*, 15(1), 5-14.
- Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo (2022). Tercera Encuesta europea de empresas sobre riesgos nuevos y emergentes (ESENER 2019): informe general sobre cómo se gestionan la seguridad y la salud en los lugares de trabajo europeos. Recuperado de: <https://osha.europa.eu/es/publications/esener-2019-overview-report-how-european-workplaces-manage-safety-and-health>
- Agyapong, B., da Luz Dias, R., Wei, Y. y Agyapong, V. I. O. (2024). Burnout among Elementary and High School teachers in three Canadian provinces: Prevalence and predictors. *Frontiers in Public Health*, 12, 1396461. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1396461>
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L. y Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: a scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Agyapong, B., Wei, Y., da Luz Dias, R., Orimalade, A., Brett-MacLean, P. y Agyapong, V. I. O. (2024). Psychological problems among elementary and high school educators in Canada: Association with sick days in the prior school year. *Frontiers in Psychology*, 15, 1442871. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1442871>
- Ahmed, I., Hazell, C. M., Edwards, B., Glazebrook, C. y Davies, E. B. (2023). A systematic review and meta-analysis of studies exploring prevalence of non-specific anxiety

- in undergraduate university students. *BMC Psychiatry*, 23(1), 240. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04645-8>
- Akin, M. A. (2019). An investigation into teacher burnout in relation to some variables. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 47–65. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.203.4>
- Albuérne, M. Y. G., Nieto, M. Á. P. y Carreño, A. A. (2013). Diferencias en riesgos psicosociales y estrés laboral percibido en los cuerpos de policía local atendiendo al género y la antigüedad. *Apuntes de Psicología*, 31(3), 291–298. <https://doi.org/10.55414/7dn1zw49>
- Alegre, E. M. y Labajo, J. K. M. (2023). The impact of work stress on the psychological well-being of public Elementary School teachers. *International Journal of Membrane Science and Technology*, 10(2), 719–727. <https://doi.org/10.15379/ijmst.v10i2.1305>
- Al-Halabí, S., García Haro, J. M. y Fonseca-Pedrero, E. (2022). La entrevista para la detección y prevención de la conducta suicida. En C. Perpiñá, I. Montoya-Castilla y S. Valero-Moreno (Eds.), *Manual de la entrevista psicológica* (pp. 385–408). Pirámide.
- Alvites-Huamaní, C. G. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 141–159. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393>
- Amani, A. A. y Ong, T. (2025). Access to employee assistance programs and employee wellbeing: A cross-sectional study of employees in Southeast Asia. *BMC Public Health*, 25(1), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-21358-7>

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.^a ed., revisión del texto). American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Publishing.
- Antoniou, A. S., Efthymiou, V., Polychroni, F. y Kofa, O. (2023). Occupational stress in mainstream and special needs Primary School teachers and its relationship with self-efficacy. *Educational Studies*, 49(1), 200–217. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1837080>
- Antón-Sancho, Á., Vergara, D., Medina, E. y Sánchez-Calvo, M. (2022). Digital pandemic stress in higher education in Venezuela. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12(12), 1878–1900. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12120132>
- Aparisi, D., Torregrosa, M. S., Inglés, C. J. y García-Fernández, J. M. (2019). Stress, burnout and health in a sample of Spanish teachers. *Advances in Higher Education*, 3(1), 1-11.
- Araya, P. M., Rodríguez, S. B., Cifuentes, R. I. y Suitt, K. G. (2023). Trabajo social en salud: tiempos de exclusión e incertidumbre. *Revista de Trabajo Social*, 98, 1–2. <https://doi.org/10.7764/rts.98.1-2>
- Ato, M., López-García, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), <https://doi.org/1038-1059.10.6018/analesps.29.3.178511>
- Aydin, S. (2021). A systematic review of research on teaching anxiety. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 730–761.

- Bados, A., Solanas, A. y Andrés, R. (2005). Psychometric properties of the Spanish version of Depression, Anxiety and Stress Scales (DASS). *Psicothema*, 17(4), 679–683.
- Baka, L. (2015). Does job burnout mediate negative effects of job demands on mental and physical health in a group of teachers? Testing the energetic process of job demands-resources model. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 28, 335–346. <https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.00323>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., Sanz-Vergel, A. y Rodríguez-Muñoz, A. (2023). La teoría de las demandas y recursos laborales: nuevos desarrollos en la última década. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 39(3), 157-167. <https://dx.doi.org/10.5093/jwop2023a17>
- Barbosa, I. y de Oliveira, E. R. (2025). Beyond image: Evaluating the perceived effectiveness of workplace mental health programs in the insurance sector. *BMC Public Health*, 25(1), 218. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-21302-9>
- Battams, S., Roche, A. M., Fischer, J. A., Lee, N. K., Cameron, J. y Kostadinov, V. (2014). Workplace risk factors for anxiety and depression in male-dominated industries: A systematic review. *Health Psychology and Behavioral Medicine: An Open Access Journal*, 2(1), 983–1008. <https://doi.org/10.1080/21642850.2014.955498>
- Beer, J., y Beer, J. (1992). Burnout and stress, depression and self-esteem of teachers. *Psychological Reports*, 71(3), 1331–1336. <https://doi.org/10.2466/pr0.1992.71.3f.1331>
- Belinda, A. y Wei, Y. (2024). A scoping review of the literature on interventions to reduce stress and burnout among teachers. *European Psychiatry*, 67(1), 206–207. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2024.444>

- Besse, R., Howard, K., Gonzalez, S. y Howard, J. (2015). Major depressive disorder and public school teachers: Evaluating occupational and health predictors and outcomes. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 20, 71–83.
- Beteille, T., Ding, E., Molina, E., Pushparatnam, A. y Wilichowski, T. (2020). *Three principles to support teacher effectiveness during COVID-19*. World Bank Group.
- Bianchi, R., Manzano-García, G. y Rolland, J.-P. (2021). Is burnout primarily linked to work-situated factors? A relative weight analytic study. *Frontiers in Psychology*, 11, 3975. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01879>
- Biron, C., Brun, J. P. y Ivers, H. (2008). Extent and sources of occupational stress in university staff. *Work*, 30, 511–522.
- Borsboom, D. (2017). A network theory of mental disorders. *World Psychiatry*, 16(1), 5–13. <https://doi.org/10.1002/wps.20375>
- Borsboom, D. y Cramer, A. O. J. (2013). Network analysis: An integrative approach to the structure of psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 91–121. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185608>
- Borsboom, D., Cramer, A. O. J., Schmittmann, V. D., Epskamp, S. y Waldrop, L. J. (2011). The small world of psychopathology. *PLoS ONE*, 6(11), e27407. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0027407>
- Braeunig, M., Pfeifer, R., Schaarschmidt, U., Lahmann, C. y Bauer, J. (2018). Factors influencing mental health improvements in schoolteachers. *PLoS ONE*, 13(10), e0206412. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206412>

- Briganti, G., Scutari, M. y McNally, R. J. (2023). A tutorial on Bayesian networks for psychopathology researchers. *Psychological Methods*, 28(4), 947–961. <https://doi.org/10.1037/met0000479>
- Briganti, G., Scutari, M., y McNally, R. J. (2023-2024). A tutorial on bayesian networks for psychopathology researchers. *Psychological Methods*, 28(4), 947-961. <https://doi.org/10.1037/met0000479>
- Cáceres-Reche, M. P., Tallón-Rosales, S., Ramos Navas-Parejo, M. y De la Cruz-Campos, J. C. (2022). Influence of sociodemographic factors and knowledge in pedagogy on the labor market insertion of education science professionals. *Education Sciences*, 12(3), 200. <https://doi.org/10.3390/educsci12030200>
- Cao, C. H., Liao, X. L., Jiang, X. Y., Li, X. D., Chen, I. H. y Lin, C. Y. (2023). Psychometric evaluation of the Depression, Anxiety, and Stress Scale-21 (DASS-21) among Chinese Primary and Middle School teachers. *BMC Psychology*, 11(1), 209. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01242-y>
- Capone, V. y Petrillo, G. (2020). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, 39(5), 1757–1766. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9878-7>
- Carroll, A., Forrest, K., Sanders-O'Connor, E., Flynn, L., Bower, J. M., Fynes-Clinton, S., York, A. y Ziaei, M. (2022). Teacher stress and burnout in Australia: Examining the role of intrapersonal and environmental factors. *Social Psychology of Education*, 25(2), 441–469. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09686-7>

- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese Secondary School teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1042–1054. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.005>
- Charbonneau, A., Bruning, W., Titus-Howard, T., Ellerbeck, E., Whittle, J., Hall, S., Campbell, J., Lewis, S. C. y Munro, S. (2005). The community initiative on depression: report from a multiphase work site depression intervention. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 47(1), 60-67. <https://doi.org/10.1097/01.jom.0000147211.63924.87>
- Charbonneau, A., Bruning, W., Titus-Howard, T., Ellerbeck, E., Whittle, J., Hall, S., Campbell, J., Lewis, S. C., y Munro, S. (2005). The community initiative on depression: Report from a multiphase work-site depression intervention. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 47(1), 60-67.
- Charrad, M., Ghazzali, N., Boiteau, V., y Niknafs, A. (2014). NbClust: An R package for determining the relevant number of clusters in a data set. *Journal of Statistical Software*, 61(6), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v061.i06>
- Chavarría, R., Colunga, F., Loria, J., y Peláez, K. (2017). Síndrome de burnout en médico-docentes de un hospital de segundo nivel en México. *Educación Médica*, 18(4), 254-261. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.09.001>
- Clarà, M., Vallés, A., Coiduras, J., Silva, P., Justiniano, B., López, T., Padula, B., Barril, J. P., Cavalcante, S., Chávez, J., Donoso, D., Marchán, P., Ramos, F. S., y Uribe, C. P. (2022). Unpacking the role of work demands in teacher burnout: Cognitive demands as a protective factor. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(57), 245-266. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i57.4374>
- Cole, A. H. (2014). Anxiety. En D. A. Leeming (Ed.), *Encyclopedia of psychology and religion* (pp. 95-99). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6086-2_38

- Cramer, A. O. J., Waldrop, L. J., van der Maas, H. L. J., y Borsboom, D. (2010). Comorbidity: A network perspective. *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2-3), 137-510. <https://doi.org/10.1017/S0140525X09991567>
- Creagh, S., Thompson, G., Mockler, N., Stacey, M., y Hogan, A. (2023). Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: A systematic research synthesis. *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2196607>
- Davies, M., y Meissel, K. (2016). The use of Quality Talk to increase critical analytical speaking and writing of students in three secondary schools. *British Educational Research Journal*, 42(2), 342-365.
- De Rubeis, V., Repchuck, R., Halladay, J., Cost, K. T., Thabane, L., y Georgiades, K. (2024). The association between teacher distress and student mental health outcomes: A cross-sectional study using data from the School Mental Health Survey. *BMC Psychology*, 12(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02071-3>
- Desouky, D., y Allam, H. (2017). Occupational stress, anxiety and depression among Egyptian teachers. *Journal of Epidemiology and Global Health*, 7(3), 191-198. <https://doi.org/10.1016/j.jegh.2017.06.002>
- Di Carlo, D. T., Montemurro, N., Petrella, G., Siciliano, G., Ceravolo, R., y Perrini, P. (2021). Exploring the clinical association between neurological symptoms and COVID-19 pandemic outbreak: A systematic review of current literature. *Journal of Neurology*, 268, 1561-1569. <https://doi.org/10.1007/s00415-020-09978-y>
- Díaz-Moreno, M., y Martínez-Besteiro, E. (2019). Análisis de los niveles de estrés en un grupo de maestros con alumnos diagnosticados con trastorno del espectro autista. *Revista Española de Discapacidad*, 7(2), 139-154. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.02.08>

- Dinos, S., Ascoli, M., Owiti, J. A., y Bhui, K. (2017). Assessing explanatory models and health beliefs: An essential but overlooked competency for clinicians. *BJPsych Advances*, 23(2), 106-114. <https://doi.org/10.1192/apt.bp.114.013680>
- Domagalska, J., Rusin, M., Razzaghi, M., y Nowak, P. (2021). Personality type D, level of perceived stress, insomnia, and depression among high school teachers in Poland. *Frontiers in Psychology*, 12, 626945. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.626945>
- Doménech, B. (1995). Introducción al síndrome “burnout” en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología Educativa*, 1(1), 63-78.
- Durán, A., Extremera, N., y Rey, L. (2004). Self-reported emotional intelligence, burnout and engagement among staff in services for people with intellectual disabilities. *Psychological Reports*, 95(2), 386-390.
- Elomaa, M., Eskelä-Haapanen, S., Pakarinen, E., Halttunen, L., y Lerkkanen, M. K. (2023). Work-related stress of elementary school principals in Finland: Coping strategies and support. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(4), 868-888. <https://doi.org/10.1177/17411432211010317>
- Epskamp, S., Cramer, A. O. J., Waldorp, L. J., Schmittmann, V. D., y Borsboom, D. (2012). qgraph: Network visualizations of relationships in psychometric data. *Journal of Statistical Software*, 48(4), 1-18. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i04>
- Espinoza-Díaz, I. M., Tous-Pallarés, J., Lucas-Mangas, S., Valdivieso-León, L., y Vigil-Colet, A. (2023). Psychological well-being of teachers: Influence of burnout, personality, and psychosocial climate. *Frontiers in Psychology*, 14, 1211280. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1211280>
- Evans, D. K., y Acosta, A. M. (2023). How to recruit teachers for hard-to-staff schools: A systematic review of evidence from low- and middle-income countries. *Economics of Education Review*, 95, 102430. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102430>

- Farfán, J., Peña, M., y Topa, G. (2019). Lack of group support and burnout syndrome in workers of the state security forces and corps: Moderating role of neuroticism. *Medicina*, 55(9), 536. <https://doi.org/10.3390/medicina55090536>
- Farhane-Medina, N. Z., Luque, B., Tabernero, C., y Castillo-Mayén, R. (2022). Factors associated with gender and sex differences in anxiety prevalence and comorbidity: A systematic review. *Science Progress*, 105, 1-30. <https://doi.org/10.1177/00368504221135469>
- Faye-Dumanget, C., Abdel-Halim, B., y Marjolet, M. (2015). Efecto del burnout y del estrés post-traumático en la empatía en el caso de los estudiantes educadores y enfermeros. *Revista Electrónica Medicina, Salud y Sociedad*, 5(2), 83-93.
- Felszeghi, S. (2022). Occupational health center as a novel model of health-care organization in tertiary educational setting. *Frontiers in Public Health*, 10, 866223. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.866223>
- Fernández-Montalvo, J., y Echeburúa, E. (2006). Uso y abuso de los autoinformes en la evaluación de los trastornos de personalidad. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(1), 1-12.
- Ferradás, M. D. M., Freire, C., García-Bértoa, A., Núñez, J. C. y Rodríguez, S. (2019). Teacher profiles of psychological capital and their relationship with burnout. *Sustainability*, 11(18), 5096. <https://doi.org/10.3390/su11185096>
- Fleck, A. (2023). How student-teacher ratios vary across the globe. *Statista*. Recuperado de <https://www.statista.com/chart/28158/student-teacher-ratio-in-selected-countries/>
- Fonseca-Pedrero, E. (2017). Análisis de redes: ¿Una nueva forma de comprender la psicopatología? *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 10(4), 206-215. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2017.06.004>

- Fonseca-Pedrero, E. (2018). Análisis de redes en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 39(1), 1-12. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2852>
- Franco, G. y Franco, F. (2001). Bernardino Ramazzini: The father of occupational medicine. *American Journal of Public Health*, 91(9), 1382.
- Freire, C., Ferradás, M. D. M., García-Bértoa, A., Núñez, J. C. y Valle, A. (2023). Teacher profiles based on burnout symptoms: Differences between educational stages and relationship with adaptive psychological functioning. *Revista de Psicodidáctica*, 28(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.07.002>
- Fruchterman, T. M. J., y Reingold, E. M. (1991). Graph drawing by force-directed placement. *Journal of Software: Practice and Experience*, 21(11), 1129-1164. <https://doi.org/10.1002/spe.4380211102>
- García-Carmona, M., Marín, M. D. y Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22, 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Gil-Monte, P. R. (2019). CESQT. Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (2.ª ed.). TEA.
- Gil-Monte, P. R. (2019). *Prevención y tratamiento del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): Programa de intervención*. Pirámide.
- Gil-Monte, P. R., Espejo, B., Checa, I., Gil-LaOrden, P., Angeline, J. K., Carlotto, M. S., Converso, D., Deroncele-Acosta, A., Figuirodo-Ferraz, H., Galarza, L., Gómez-Ortiz, V., Grau-Alberola, E., Labarthe, J., Llorca-Pellicer, M., Mekala, C., Misiolek-Marín, A., Román-Cao, E., Salas-Blas, E., Shoenenberger, S.,... y Viotti, S. (2023). Factor structure and measurement invariance of the Spanish Burnout Inventory among professionals across 17 countries and regions. *Applied Research in Quality of Life*, 18(2), 869-892. <https://doi.org/10.1007/s11482-022-10108-1>

- Granados, L., Aparicio Flores, P., Fernández-Sogorb, A. y García-Fernández, J. M. (2020). Depresión, ansiedad y estrés y su relación con el burnout en profesorado no universitario. *Revista Espacios*, 41(30), 11. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a20v41n30/a20v41n30p11.pdf>
- Granados, L., Aparisi, D., Inglés, C. J., Aparicio Flores, P., Fernández-Sogorb, A. y García-Fernández, J. M. (2019). ¿Predicen los factores de depresión, ansiedad y estrés la dimensión de la despersonalización y la baja realización personal en el profesorado? *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(1), 83-92. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i1.91>
- Guerrero Barona, E., Gómez del Amo, R., Moreno Manso, J. M., y Guerrero Molina, M. (2018). *Factores de riesgo psicosocial, estrés percibido y salud mental en el profesorado*. Colegio Oficial de Psicología de Madrid. <https://doi.org/10.5093/cc2018a2>
- Guseva Canu, I., Marca, S. C., Dell’Oro, F., Balázs, Á., Bergamaschi, E., Besse, C., Bianchi, R., Bislimovska, J., Koscec, A., Bugge, M., Busneag, I., Çağlayan, C., Cernițanu, M., Costa Pereira, C., Dernovšček, N., Droz, N., Eglite, M., Godderis, L., Gündel, H., ... Wahlen, A. (2021). Harmonized definition of occupational burnout: A systematic review, semantic analysis, and Delphi consensus in 29 countries. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 47(2), 95-107. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3935>
- Ha, C., Pressley, T. y Marshall, D. T. (2025). Teacher voices matter: The role of teacher autonomy in enhancing job satisfaction and mitigating burnout. *PLOS ONE*, 20(1), e0317471. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0317471>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.
- Hamilton, A. (1943). *Exploring the dangerous trades 1908-1914*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674424166.c6>

- Hammen, C. (1992). Life events and depression: The plot thickens. *American Journal of Community Psychology*, 20, 179-193. <https://doi.org/10.1007/BF00941766>
- Hartigan, J. A., y Wong, M. A. (1979). Algorithm AS 136: A k-means clustering algorithm. *Journal of the Royal Statistical Society Series C: Applied Statistics*, 28(1), 100-108. <https://doi.org/10.2307/2346830>
- Hasan, A. y Azad, M. (2014). A study of occupational stress of primary school teachers. *Educationia Confab*, 3(4), 11-19.
- Hasbullah, A. B. y Nasri, N. B. M. (2023). Relationship between work pressure (stress) and time management teachers in learning process at national secondary school. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(4), 1-11.
- Heinz, M., Keane, E. y Davison, K. (2023). Gender in initial teacher education: Entry patterns, intersectionality and a dialectic rationale for diverse masculinities in schooling. *European Journal of Teacher Education*, 46(1), 134-153. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1890709>
- Hemati, A. G., y Moradi, S. (2021). Job burnout in public and special school teachers. *Clinical Psychology and Special Education*, 10(2), 63-75. <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100205>
- Hester, O. R., Bridges, S. A. y Rollins, L. H. (2020). 'Overworked and underappreciated': Special education teachers describe stress and attrition. *Teacher Development*, 24(3), 348-365. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1767189>
- Hodge, G. M., Jupp, J. J. y Taylor, A. J. (1994). Work stress, distress and burnout in music and mathematics teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 65-76. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01085.x>

- Iglesias, S. L., Azzara, S. H., González, D., Ibar, C., Jamardo, J., Berg, G. A., Bargiela, M. M. y Fabre, B. (2018). Programa para mejorar el afrontamiento del estrés de los estudiantes, los docentes y los no docentes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. *Ansiedad y Estrés*, 24, 105-111. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2018.07.003>
- Ismail, R. A. M., Arshad, R. y Abas, Z. (2018). Can teachers' age and experience influence teacher effectiveness in HOTS. *International Journal of Advanced Studies in Social Science and Innovation*, 2(1), 144-158.
- Javaid, S. F., Hashim, I. J., Hashim, M. J., Stip, E., Samad, M. A. y Ahbabi, A. A. (2023). Epidemiology of anxiety disorders: Global burden and sociodemographic associations. *Middle East Current Psychiatry*, 30(1), 44. <https://doi.org/10.1186/s43045-023-00315-3>
- Jepson, E. y Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 183-197. <https://doi.org/10.1348/000709905X37299>
- Jespersen, A., Madden, R., Whalley, H. C., Reynolds, R., Lawrie, S. M., McIntosh, A. M. y Iveson, M. (2023). Socioeconomic status and depression – A systematic review. *MedRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2023.12.04.23299380>
- Jomud, P. D., Antiquina, L. M. M., Cericos, E. U., Bacus, J. A., Vallejo, J. H., Dionio, B. B., Bazar, J., Cocolan, J., y Clarin, A. S. (2021). Teachers' workload in relation to burnout and work performance. *International Journal of Educational Policy Research and Review*, 8(2), 45-55. <https://doi.org/10.15739/IJEPRR.21.007>
- Katsantonis, I. (2020). Factors associated with psychological well-being and stress: A cross-cultural perspective on psychological well-being and gender differences in a population of teachers. *Pedagogical Research*, 5(4), em0066. <https://doi.org/10.29333/pr/8235>

- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., King, M. y Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross-sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*, 192, 76-82. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.11.054>
- King, A. (2020). *Canadian teachers experiencing a mental health crisis* [Report]. Canadian Teachers' Federation. Recuperado de: <https://www.ctf-fce.ca/canadian-teachers-experiencing-a-mental-health-crisis/>
- Kinnunen, U., Parkatti, T., y Rasku, A. (1994). Occupational well-being among aging teachers in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38 (3-4), 315-332. <https://doi.org/10.1080/0031383940380312>
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *Journal of Educational Research*, 103, 342-350. <https://doi.org/10.1080/00220670903383069>
- Kolaczyk, E. D., y Csárdi G. (2020). *Statistical analysis of network data with R* (2nd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44129-6>
- Koutsimani, P., Montgomery, A. y Georganta, K. (2019). The relationship between burnout, depression, and anxiety: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 284. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00284>
- LaFaver, K., Miyasaki, J. M., Keran, C. M., Rheaume, C., Gulya, L., Levin, K. H., Jones, E., Schwarz, H., Molano, J., Hessler, A., Singhal, D., Shanafelt, T., Sloan, J., Novotny, P., Cascino, T., y Busis, N. A. (2018). Age and sex differences in burnout, career satisfaction, and well-being in US neurologists. *Neurology*, 91(20), e1928-e1941. <https://doi.org/10.1212/WNL.0000000000006497>
- Lagerveld, S. E., Bültmann, U., Franche, R.-L., Van Dijk, F., Vlasveld, M. C., van der Feltz-Cornelis, C. M., Bruinvels, D., Huijs, J., Blonk, R., van der Klink, J., y Van Der Klink, J. (2010). Factors associated with work participation and work

- functioning in depressed workers: A systematic review. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 20, 275-292. <https://doi.org/10.1007/s10926-009-9224-x>
- Lee, B., Wang, Y., Carlson, S. A., Greenlund, K., Lu, H., Liu, Y., Croft, J., Eke, P., Town, M., y Thomas, C. W. (2023). National, state-level, and county-level prevalence estimates of adults aged ≥ 18 years self-reporting a lifetime diagnosis of depression—United States, 2020. *MMWR. Morbidity and Mortality Weekly Report*, 72(24), 641-648. <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/wr/mm7224a1.htm>
- Lee, M. y Lai, C. (2020). Mental health level and happiness index among female teachers in Malaysia. *Annals of Tropical Medicine and Public Health*, 23, 231-304. <https://doi.org/10.36295/ASRO.2020.231304>
- León, O. G., y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. McGraw-Hill
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Li, S., Li, Y., Lv, H., Jiang, R., Zhao, P., Zheng, X., Wang, L., Li, J., y Mao, F. (2020). The prevalence and correlates of burnout among Chinese preschool teachers. *BMC Public Health*, 20, 160. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-8287-7>
- Liao, J., Wang, X. Q. y Wang, X. (2023). The effect of work stress on the well-being of primary and secondary school teachers in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2), 1154. <https://doi.org/10.3390/ijerph20021154>

- Liu, F., Chen, H., Xu, J., Wen, Y. y Fang, T. (2021). Exploring the relationships between resilience and turnover intention in Chinese high school teachers: Considering the moderating role of job burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 6418. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126418>
- Lizana, P. A. y Lera, L. (2022). Depression, anxiety, and stress among teachers during the second COVID-19 wave. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 5968. <https://doi.org/10.3390/ijerph19105968>
- Llorent, V. J., Zych, I. y Varo-Millán, J. C. (2020). The skill of learning to learn at university: Proposal for a theoretical model. *Educación XX1*, 23(1), 297-318. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23687>
- Lovibond, P. F. y Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335-343. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-U](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-U)
- Lucchini, R. G., McDiarmid, M., Van der Laan, G., Rosen, M., Placidi, D., Radon, K., Ruchirawat, M., Kurtz, L., y Landrigan, P. (2018). Education and training: Key factors in global occupational and environmental health. *Annals of Global Health*, 84(3), 436-442. <https://doi.org/10.29024/aogh.2328>
- Ma, K., Liang, L., Chutiyami, M., Nicoll, S., Khaerudin, T. y Ha, X. V. (2022). COVID-19 pandemic-related anxiety, stress, and depression among teachers: A systematic review and meta-analysis. *Work*, 73(1), 3-27. <https://doi.org/10.3233/WOR-220062>
- Mahan, P. L., Mahan, M. P., Park, N. J., Shelton, C., Brown, K. C. y Weaver, M. T. (2010). Work environment stressors, social support, anxiety, and depression among secondary school teachers. *AAOHN Journal*, 58(5), 197-205. <https://doi.org/10.1177/216507991005800504>

- Manley, H., Tu, E. N., Reardon, T. y Creswell, C. (2023). The relationship between teachers' day-to-day classroom management practices and anxiety in primary school children: A systematic review. *Review of Education*, 11(11), e3385. <https://doi.org/10.1002/rev3.3385>
- Martínez, J. P., Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., Fernández-Sogorb, A. y García-Fernández, J. M. (2020). Profiles of burnout, coping strategies and depressive symptomatology. *Frontiers in Psychology*, 11, 591. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00591>
- Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C. J., Granados, L., Aparisi, D. y García-Fernández, J. M. (2019). Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers. *Personality and Individual Differences*, 142, 53-61. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.036>
- Maslach, C. (2017). Finding solutions to the problem of burnout. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 69(2), 143-152. <https://doi.org/10.1037/cpb0000090>
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory* (2.^a ed.). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15, 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Maslach, C., y Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15, 103–111.
- McCullough, S. N., Granger, K. L., Sutherland, K. S., Conroy, M. A., y Pandey, T. (2022). A preliminary study of BEST in CLASS–elementary on teacher self-efficacy, burnout, and attributions. *Behavioral Disorders*, 47(2), 84–94.

- McQuiston, T., Coleman, P., Wallerstein, N., Marcus, A., Morawetz, P., y Ortlieb, D. (2003). Evaluating health and safety training: A case study in chemical workers hazardous waste worker education. *Encyclopaedia of Occupational Health and Safety*, 18. Recuperado de <https://www.iloencyclopaedia.org/part-iii-48230/education-and-training/case-studies/item/91-evaluating-health-and-safety-training-a-case-study-in-chemical-workers-hazardous-waste-worker-education>
- Mearns, J., y Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress & Coping*, 16(1), 71–82.
- Medvedev, O. N. (2023). Depression anxiety stress scales (DASS-21) in international contexts. En C. Krägeloh, M. Alyami, y O. Medvelev (eds.). *International Handbook of Behavioral Health Assessment*, (pp. 1-15). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89738-3_15-1
- Mérida-López, S., Extremera, N., y Sánchez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: Impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*, 74–97.
- Mérida-López, S., y Extremera, N. (2020). Cuando la falta de compromiso ocupacional del profesorado novel no es suficiente para explicar la intención de abandono: ¡la inteligencia emocional importa! *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 52–58.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024, marzo). *Estadísticas del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Enseñanzas no universitarias*. Recuperado de: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria.html>

- Mohzana, M., Tawil, M. R., Sakti, B. P., Ramli, A., y Lubis, F. M. (2023). The influence of workload, demographic factors and hardiness on teachers' work stress. *Journal on Education*, 5(4), 15631–15636.
- Moll, S. E. (2014). The web of silence: A qualitative case study of early intervention and support for healthcare workers with mental ill-health. *BMC Public Health*, 14, 1–13. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-138>
- Montgomery, C., y 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. <https://doi.org/10.2307/4126479>
- Moreno, L., Martín, J., Rubio, S., y Díaz, E. (2004). Factores psicosociales en el entorno laboral, estrés y enfermedad. *Edupsykhé. Revista de Psicología y Educación*, 3, 95–108.
- Moreno, M. D., y Besteiro, E. M. (2019). Análisis de los niveles de estrés en un grupo de maestros con alumnos diagnosticados con trastorno del espectro autista. *Revista Española de Discapacidad*, 7(2), 139–154.
- Mota, A. I., Lopes, J., y Oliveira, C. (2021). Burnout in Portuguese teachers: A systematic review. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 693–703.
- Moya-Montoya, L. P., Ruiz-Ruano, A. M., y López-Puga, J. (2019). El suicidio en la Región de Murcia analizado con Factores de Bayes. En Consejo General de la Psicología en España (Ed.), *Libro de capítulos del IV Congreso Nacional de Psicología* (pp. 304–311). Consejo General de la Psicología en España.
- National Center for Education Statistics. (2025). *Digest of Education Statistics, 2025: Chapter 2. Elementary and secondary education* (NCES 2025-002) [Informe]. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Recuperado de: <https://nces.ed.gov/pubs2017/2017019.pdf>

- Nguyen, T. D., y Kremer, K. P. (2022). Burned out and dissatisfied? The relationships between teacher dissatisfaction and burnout and their attrition behavior. *The Elementary School Journal*, 123(2), 203–227.
- Nil, R., Jacobshagen, N., Schächinger, H., Baumann, P., Höck, P., Hättenschwiler, J., y Holsboer-Trachsler, E. (2010). Burnout – An analysis of the status quo. *Schweizer Archiv für Neurologie und Psychiatrie*, 161, 72–77.
- Nosek, B. A., Ebersole, C. R., DeHaven, A. C., y Mellor, D. T. (2018). The preregistration revolution. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(11), 2600–2606. <https://doi.org/10.1073/pnas.1708274114>
- Nova, J. A. D. (2020). El síndrome de burnout y su prevalencia en las mujeres docentes. *Praxis Investigativa ReDIE: Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 12(23), 14–31.
- OCDE. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- OECD. (2018). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD. (2020). *Health at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/4dd50c09-en>
- Okebukola, P. A. (1992). The concept of schools village and the incidence of stress among science teachers. *Human Relations*, 45(8), 735–751.
- Okwaraji, F., y Aguwa, E. (2015). Burnout, psychological distress and job satisfaction among secondary school teachers in Enugu, South East Nigeria. *African Journal of Psychiatry*, 18, 198.

- Othman, Z., y Sivasubramaniam, V. (2019). Depression, anxiety, and stress among secondary school teachers in Klang, Malaysia. *International Medical Journal*, 26(1), 71–74.
- Ozamiz-Etxebarria, N., Idoiaga Mondragon, N., Bueno-Notivol, J., Pérez-Moreno, M., y Santabárbara, J. (2021). Prevalence of anxiety, depression, and stress among teachers during the COVID-19 pandemic: A rapid systematic review with meta-analysis. *Brain Sciences*, 11(9), 1172. <https://doi.org/10.3390/brainsci11091172>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Santamaría, M. D., Mondragón, N. I., y Santxo, N. B. (2021). Estado emocional del profesorado de colegios y universidades en el norte de España ante la COVID-19. *Revista Española de Salud Pública*, 95, e1–e12.
- Pascarella, G., Rossi, M., Montella, E., Capasso, A., De Feo, G., Botti, G., Monturi, P., Triassi, M., D’Auria, S., y Morabito, A. (2021). Risk analysis in healthcare organizations: Methodological framework and critical variables. *Risk Management and Healthcare Policy*, 14, 2897–2911. <https://doi.org/10.2147/RMHP.S309098>
- Peele, M., y Wolf, S. (2020). Predictors of anxiety and depressive symptoms among teachers in Ghana: Evidence from a randomized controlled trial. *Social Science & Medicine*, 253, 112957. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.112957>
- Pina, D., Vidal-Alves, M., Puente-López, E., Luna-Maldonado, A., Luna Ruiz-Cabello, A., Magalhães, T., Llor-Esteban, B., Ruiz-Hernández, J. A., y Martínez-Jarreta, B. (2022). Profiles of lateral violence in nursing personnel of the Spanish public health system. *PLoS ONE*, 17(5), e0268636. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0268636>
- Pohl, M., Feher, G., Kapus, K., Feher, A., Nagy, G. D., Kiss, J., Fejes, É., Horvath, L., y Tibold, A. (2021). The association of Internet addiction with burnout, depression, insomnia, and quality of life among Hungarian high school teachers. *International*

- Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 438.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19010438>
- Polatajko, H. J., Townsend, E. A., y Craik, J. (2007). *Enabling Occupation II: Advancing an Occupational Therapy Vision of Health, Well-being, & Justice through Occupation*. CAOT Publications ACE.
- Prieto Valiente, L., y Herranz Tejedor, I. (2005). *¿Qué significa estadísticamente significativo?: la falacia del criterio del 5% en la investigación*. Ediciones Díaz de Santos.
- Ptáček, R., Vnukova, M., Raboch, J., Smetackova, I., Sanders, E., Svandova, L., Harsa, P., y Stefano, G. B. (2019). Burnout syndrome and lifestyle among primary school teachers: A Czech representative study. *Medical Science Monitor*, 25, 4974–4980.
<https://doi.org/10.12659/MSM.915944>
- Puga, J. L., García García, J., De la Fuente Sánchez, L., y De la Fuente Solana, E. I. (2007). Las redes bayesianas como herramientas de modelado en psicología. *Anales de Psicología*, 23(2), 307–316.
- Puga, J. L., Krzywinski, M., y Altman, N. (2015). Bayesian networks. *Nature Methods*, 12(9), 799–800. <https://doi.org/10.1038/nmeth.3550>
- Purvanova, R. K., y Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168–185.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.006>
- Ratanasiripong, P., Ratanasiripong, N. T., Nungdanjark, W. y Thongthammarat, Y. (2021). Mental health and burnout among teachers in Thailand. *Journal of Health Research*, 35(3), 234–243.

- Redín, C. I. y Erro-Garcés, A. (2020). Stress in teaching professionals across Europe. *International Journal of Educational Research*, 103, 101623. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101623>
- Rizvi Jafree, S., Burhan, S. K. y Mahmood, Q. K. (2023). Predictors for stress in special education teachers: Policy lessons for teacher support and special needs education development during the COVID pandemic and beyond. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 33(5), 615–632. <https://doi.org/10.1080/10911359.2022.2143581>
- Roberts, A., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. y DeCoster, J. (2016). Exploring teachers' depressive symptoms, interaction quality, and children's social-emotional development in Head Start. *Early Education and Development*, 27(5), 642–654. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1127088>
- Rodríguez-Fragoso, J., Moya-Faz, F. J., Horyza, A., Ruiz-Ruano García, A. M., Garcés de los Fayos-Ruiz, E. J., López-López, R., López Puga, J. y Vidal-Alves, M. J. (2025). Occupational health in the educational context: A descriptive and correlational study. *Frontiers in Education: Mental Health and Wellbeing in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1570973>
- Rodríguez-García, A. M., Sola-Martínez, T. y Fernández-Cruz, M. (2017). Impacto del burnout en el desarrollo profesional del profesorado universitario: Una revisión de la investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 161–178.
- Rodríguez-Leonardo, N. M., Ahumada, J. H. T. y Martínez, M. R. (2018). Adaptación de una escala de depresión en profesores mexicanos universitarios: Un estudio preliminar. *Psicología y Salud*, 28(1), 131–138. <https://doi.org/10.25009/pys.v28i1.2537>

- Ruiz-Ruano García, A. M., Rodríguez Fragoso, J., Garcés de los Fayos Ruiz, E. J., Muñoz, D., López Puga, J., y Moya-Faz, F. J. (2025). Symptoms networks in teachers suffering from burnout. *Psychology, Society & Education*, 17(2), 15–25. <https://doi.org/10.21071/pse.v17i2.17810>
- Sánchez-Pujalte, L., Gómez Yepes, T., Etchezahar, E. y Navarro Mateu, D. (2023). Teachers at risk: Depressive symptoms, emotional intelligence, and burnout during COVID-19. *Frontiers in Public Health*, 11, 1092839. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1092839>
- Santamaría, M. D., Mondragón, N. I., Santxo, N. B. y Ozamiz-Etxebarria, N. (2021). Teacher stress, anxiety and depression at the beginning of the academic year during the COVID-19 pandemic. *Global Mental Health*, 8, e14. <https://doi.org/10.1017/gmh.2021.14>
- Schaufeli, W. B. (2017). Burnout: A short socio-cultural history. En S. Neckel, A. Schaffner y G. Wagner (Eds.), *Burnout, fatigue, exhaustion: An interdisciplinary perspective on a modern affliction* (pp. 105–127). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52887-8_5
- Schelvis, R. M., Wiezer, N. M., Blatter, B. M., van Genabeek, J. A., Oude Hengel, K. M., Bohlmeijer, E. T. y van der Beek, A. J. (2016). Evaluating the implementation process of a participatory organizational-level occupational health intervention in schools. *BMC Public Health*, 16, 1212. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3869-0>
- Schmittmann, V. D., Cramer, A. O. J., Waldorp, L. J., Epskamp, S., Kievit, R. A. y Borsboom, D. (2013). New ideas in psychology. *New Ideas in Psychology*, 31(1), 43–53. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2011.02.007>
- Scutari, M. (2010). Learning bayesian networks with the bnlearn R package. *Journal of Statistical Software*, 35(3), 1-22. <https://doi.org/10.18637/jss.v035.i03>

- Seo, J. S., Wei, J., Qin, L., Kim, Y., Yan, Z. y Greengard, P. (2017). Cellular and molecular basis for stress-induced depression. *Molecular Psychiatry*, 22(10), 1440–1447. <https://doi.org/10.1038/mp.2016.118>
- Seritan, A. L. (2020). How to recognize and avoid burnout. En L. T. Roberts (Ed.), *Roberts Academic Medicine Handbook* (pp. 581–588). Springer.
- Shukla, A. y Trivedi, T. (2008). Burnout in Indian teachers. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 320–334.
- Silva, D. F. O., Cobucci, R. N., Lima, S. C. V. C. y de Andrade, F. B. (2021). Prevalence of anxiety, depression, and stress among teachers during the COVID-19 pandemic: A PRISMA-compliant systematic review. *Medicine*, 100(44), e27684. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000027684>
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching—A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 89, 102918. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. y Lushene, R. E. (1982). *Cuestionario de ansiedad estado-rasgo* [Manual]. TEA Ediciones.
- Srivastava, R. y Sharma, S. (2017). A comparative study of stress, anxiety and depression levels between general educators and special educators. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 22(11), 25–31.
- Suárez-Martel, M. J. y Martín-Santana, J. D. (2019). Influencia del perfil sociodemográfico del profesor universitario sobre la inteligencia emocional y el burnout. *Educación XX1*, 22(2), 93–117.

- Sun, Z., Wang, Y., Chen, X. y Qian, D. (2025). Association of workforce participation with depression among US older adults: Results from NHANES 2005–2018. *BMC Geriatrics*, 25, 77. <https://doi.org/10.1186/s12877-025-05712-3>
- Szigeti, R., Balázs, N., Bikfalvi, R. y Urbán, R. (2017). Burnout and depressive symptoms in teachers: Factor structure and construct validity of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Hungary. *Stress and Health*, 33(5), 530–539. <https://doi.org/10.1002/smi.2737>
- Talibali, N. A., Effendi, M. y Matore, E. M. (2023). Factors contributing to anxiety and depression among teachers: A systematic literature review. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, 13(2), 78–94.
- Tomé, C. O. (2021). Evaluation of the consequences of burnout and occupational stress on the physical health of teachers in schools and institutes in Málaga (Spain). *European Journal of Occupational Health Nursing*, 2(1), 6–27.
- Turnipseed, D. L. (1998). Anxiety and burnout in the health-care work environment. *Psychological Reports*, 82(2), 627–642. <https://doi.org/10.2466/pr0.1998.82.2.627>
- UNESCO. (2017). *Accountability in education: Meeting our commitments* (Informe GEM 2017/8). UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338>
- Valencia, G. C. y Delgado, S. J. R. (2016). Nivel de síndrome de burnout en enfermeras docentes de práctica que laboran en una universidad privada de Lima. *Revista Científica Ágora*, 3(2), 329–336.
- Vitrano, G. y Micheli, G. J. (2024). Effectiveness of occupational safety and health interventions: A long way to go. *Frontiers in Public Health*, 12, 1292692. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1292692>

- Vizoso-Gómez, C. (2022). Teoría de las demandas y los recursos laborales en el profesorado: Una revisión sistemática. *Aula Abierta*, 51(3), 245–254.
- Vo, C. Q., Samuelsen, P. J., Sommerseth, H. L., Wisløff, T., Wilsgaard, T. y Eggen, A. E. (2023). Comparing the sociodemographic characteristics of participants and non-participants in the population-based Tromsø Study. *BMC Public Health*, 23, 994. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-15928-w>
- Warr, P. y Wall, T. (1975). *Work and well-being*. Penguin.
- Watts, D., y Strogatz, S. (1998). Collective dynamics of ‘small-world’ networks. *Nature*, 393, 440–442. <https://doi.org/10.1038/30918>
- Watts, W. D. y Short, A. P. (1990). Teacher drug use: A response to occupational stress. *Journal of Drug Education*, 20(1), 47–65.
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T. y Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 57–71. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.008>
- World Health Organization. (2022). *Guidelines on mental health at work*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240053052>
- World Health Organization. (2023). *Depressive disorder (depression)*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/depression>
- Wu, S., Singh-Carlson, S., Odell, A., Reynolds, G. y Su, Y. (2016). Compassion fatigue, burnout, and compassion satisfaction among oncology nurses in the United States and Canada. *Oncology Nursing Forum*, 43(3), E161–E169. <https://doi.org/10.1188/16.ONF.E161-E169>
- Wu, Y., Fan, L., Xia, F., Zhou, Y., Wang, H., Feng, L., Xie, S., Xu, W., Xie, X., He, J., Liu, D., He, S., Liu, D., He, S., Xu, Y., Deng, J., Wang, T., y Chen, L. (2024). Global, regional, and national time trends in incidence for depressive disorders, from

1990 to 2019: An age-period-cohort analysis for the GBD 2019. *Annals of General Psychiatry*, 23(1), 28. <https://doi.org/10.1186/s12991-024-00513-1>

Zhang, L., Zhao, J., Xiao, H., Zheng, H., Xiao, Y., Chen, M. y Chen, D. (2014). Mental health and burnout in primary and secondary school teachers in remote mountain areas of Guangdong Province, China. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 10, 123–130. <https://doi.org/10.2147/NDT.S56020>

X – ANEXOS

X- ANEXOS

ANEXO 1. Informe favorable del Comité de Ética de la UCAM



COMITÉ DE ÉTICA DE LA UCAM

DATOS DEL PROYECTO

Título:	"Incidencia de indicadores psicopatológicos en el ámbito laboral: Análisis en el contexto educativo"	
Investigador Principal	Nombre	Correo-e
Dr.	Franciso José Moya Faz	moyafaz@ucam.edu

INFORME DEL COMITÉ

Fecha	30/06/2017
--------------	------------

Tipo de Experimentación

Investigación experimental clínica con seres humanos.	
Utilización de tejidos humanos procedentes de pacientes, tejidos embrionarios o fetales.	
Utilización de tejidos humanos, tejidos embrionarios o fetales procedentes de bancos de muestras o tejidos.	
Investigación observacional con seres humanos, psicológica o comportamental en humanos.	
Uso de datos personales, información genética, etc.	X
Experimentación animal.	
Utilización de agentes biológicos de riesgo para la salud humana, animal o las plantas.	
Uso de organismos modificados genéticamente (OMGs).	

Comentarios Respecto al tipo de Experimentación

Nada obsta

Comentarios Respecto a la metodología de experimentación

Nada obsta





COMITÉ DE ÉTICA DE LA UCAM

Sugerencias al Investigador

A la vista de la solicitud de informe adjunto por el Investigador y de las recomendaciones anteriormente expuestas el dictamen del Comité es:

Emitir informe favorable	☒
Emitir informe desfavorable	☐
Emitir informe favorable condicionado a subsanación	☐

MOTIVACIÓN
Incrementará conocimientos en su área

Vº Bº El Presidente,

Fdo.: José Alberto Cánovas Sánchez



El Secretario,

Fdo.: José Alarcón Teruel

