

NORMAS PARA AUTORES

La REVISTA DE PSICODIDÁCTICA publica trabajos de carácter científico que estén realizados con rigor metodológico y supongan una contribución al progreso del conocimiento científico en el ámbito de encuentro entre la psicología y la didáctica. Tiene espacio preferencial en esta revista la temática *psicodidáctica* entendiendo por tal un espacio común de confluencia entre la psicología de la educación y las didácticas de los diversos contenidos académicos. La *psicodidáctica*, por decirlo de otra forma, tiene directamente que ver con lo instruccional y con lo psicoinstruccional, entendiendo por tal, las variables que intervienen (profesorado, alumnado, contenidos, procedimientos, evaluación, etc.) en los procesos de enseñanza/aprendizaje de distintos contenidos académicos en contextos de educación formal, no-formal e informal. Por el contrario, no pertenecen al ámbito de la psicodidáctica los estudios centrados en asuntos propios de las disciplinas básicas (lingüística, actividad deportiva, geografía, psicología básica, psicología clínica, etc.).

Se aceptarán artículos en español o en inglés, preferentemente aquellos artículos que aporten nueva información y que desarrollen los siguientes apartados: introducción, método (participantes, instrumentos, procedimiento y análisis estadísticos), resultados, discusión y referencias. Los trabajos habrán de ser inéditos, y no estar en proceso de publicación ni de evaluación por parte de otras revistas.

Antes de redactar su manuscrito tenga en cuenta esta guía para autores y consulte [este artículo](#) como ejemplo.

Desde REVISTA DE PSICODIDÁCTICA invitamos a nuestros autores a compartir los datos de sus investigaciones en repositorios públicos reconocidos. Al hacerlo, no solo aumentan la transparencia y la reproducibilidad de su trabajo, sino que también contribuyen a un entorno de investigación más abierto y colaborativo. Además, incrementan la visibilidad de sus investigaciones y fortalecen su reputación en la comunidad científica. Recomendamos depositar los datos en repositorios que garanticen su preservación a largo plazo y que incluyan referencias claras tanto en el manuscrito como en la sección de datos suplementarios.

Tipos de artículos

Los textos deben estar redactados en presente y/o pretérito perfecto compuesto; asimismo habrá que cuidar el uso del lenguaje no sexista.

La revista cuenta con las siguientes secciones o tipos de artículos:

Originales

Bajo esta sección se publicarán artículos de investigación empírica. La extensión máxima aproximada del artículo contando el resumen estructurado de 250 palabras en español e inglés (abstract), las 6 palabras clave y 6 keywords, el cuerpo del artículo, los pies de figuras, las tablas y las referencias será de 6.500-7.000 palabras. Sin embargo, en los casos justificados se aceptarán artículos de mayor extensión.

Prácticas editoriales en igualdad de género

REVISTA DE PSICODIDÁCTICA está comprometida con las políticas de género que conducen a una igualdad real entre mujeres y hombres en nuestra sociedad. Este compromiso se concreta en varias acciones fundamentales.

1. Participación editorial

La revista adopta medidas para asegurar una composición editorial equilibrada de mujeres y hombres, y este hecho se refleja tanto en los diferentes órganos de la revista como en la participación de las personas que evalúan los trabajos.

2. Uso de lenguaje inclusivo

REVISTA DE PSICODIDÁCTICA recomienda el uso de un lenguaje inclusivo en los artículos científicos que tenga en cuenta la presencia y situación de las mujeres en la sociedad y que sea acorde con el principio de igualdad entre los sexos. En este sentido, conviene sustituir la utilización del masculino genérico para designar a todas las personas de la clase o el grupo, sean hombres o mujeres, por términos de valor genérico, utilizar sintagmas explicativos o, cuando nada de lo anterior sea posible, emplear fórmulas desdobladas, siempre y cuando no compliquen la lectura.

Para un desarrollo más concreto de alternativas y propuestas de uso, se recomienda la consulta del apartado web de Naciones Unidas: Lenguaje inclusivo en cuanto al género (<https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/>)

3. Sexo y género en la investigación

Los trabajos de investigación deberán evitar los estereotipos y los sesgos de género que adoptan lo masculino como referente universal, exacerban las diferencias biológicas o naturalizan las diferencias socialmente construidas. Igualmente, deberán contemplar la variable sexo en cualquier tipo de investigación sobre personas, animales, tejidos o células, es decir:

- Reflexionar y decidir fundamentadamente sobre la composición por sexos de las muestras e informar del sexo de los sujetos investigados.
- Analizar las diferencias existentes dentro de cada uno de los sexos y presentar los resultados desagregados por sexo.

Se recomienda a este respecto la consulta del manual: El género en la investigación <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/c86c598f-8ae0-4aa1-bbcd-92134bbdfb0c>

Información para el envío

Todos los manuscritos deberían ser enviados *online* a través de la página web de Elsevier de REVISTA DE PSICODIDÁCTICA (<https://www.editorialmanager.com/psicod>) y sus bidos a dicha página web.

En dicha plataforma deberá escoger el tipo de estructura de artículo adecuado al tipo de artículo/sección que quiera enviar.

Además de la primera página del artículo, el resto del manuscrito y sus imágenes, deberá adjuntar una carta de presentación con la siguiente información:

Carta de presentación

En la que se indique:

1. Título del trabajo.
2. La sección de la revista en la que se desea se publique el trabajo.
3. La explicación, en un párrafo como máximo, de cuál es la aportación original y la relevancia del trabajo en el área de la revista.
4. La declaración de que el trabajo es original y no se encuentra en proceso de evaluación por ninguna otra revista científica.
5. En el supuesto de que parte del artículo hubiera sido previamente publicado en otra revista (publicación redundante o duplicada), se deberán especificar aquí los detalles y declarar que se está en posesión de los permisos de publicación necesarios por parte del autor y el editor (editorial) de la revista de la que se extrajo.
6. La declaración de que los autores han tenido en cuenta las "Responsabilidades éticas" incluidas en estas normas.

7. La declaración de que los autores firmantes cumplen los requisitos de autoría conforme a lo recogido en el apartado de autorías de estas normas.
8. La declaración por cada uno de los autores de la existencia o no de conflicto de intereses y que ello ha quedado reflejado en el manuscrito.
9. Que cualquier ayuda financiera o agradecimiento ha quedado reflejado en el cuerpo del manuscrito.

Esta es una revista de suscripción en la que los autores no pagan ni por la evaluación ni por su publicación y en la que ceden sus derechos de *copyright*. En el momento en que el artículo haya sido aceptado el autor para correspondencia recibirá un enlace para la firma de la cesión de los derechos de autor.

Existe un soporte técnico, disponible por correo electrónico en la siguiente dirección: support@elsevier.com. Para cualquier petición, es necesario incluir el nombre del autor para correspondencia, el título y número del manuscrito (si ha sido asignado), y una descripción clara del problema.

Ética de la publicación científica

Consulte los enlaces siguientes para obtener información sobre las consideraciones éticas en la publicación científica (<https://www.elsevier.com/publishingethics>) y (<https://www.elsevier.com/journal-authors/ethics>).

Derechos humanos

Si el trabajo trata sobre seres humanos, los autores deben asegurar que el estudio se haya realizado de acuerdo con el Código Ético Internacional en Humanidades y Ciencias Sociales del Centre for Research Ethics & Bioethics (<http://www.codex.vr.se/en/forskninghumsam.shtml>). Los autores deben incluir en el manuscrito una declaración sobre cómo fue obtenido el consentimiento informado en todos los sujetos estudiados. El derecho a la privacidad se debería respetar en todo momento.

Conflicto de intereses

Todos los autores deben informar de cualquier relación financiera y personal con otras personas u organizaciones que pudieran influenciar (hacer parcial) su trabajo de manera inadecuada. Entre los ejemplos de posibles conflictos de interés se consideran: estar empleado por la organización, servicios de consultoría, titularidad de acciones, remuneración, testimonio de experto remunerado, solicitudes/registros de patentes y becas u otro financiamiento. En caso de que no haya conflicto de intereses, hay que declarar lo siguiente: "Conflictos de intereses: ninguno".

Más información en:

http://service.elsevier.com/app/answers/detail/a_id/286/supporthub/publishing

Declaraciones inherentes al envío del manuscrito

El envío del artículo implica que el trabajo no ha sido publicado previamente (excepto como un abstract o parte de una comunicación oral, una tesis académica o una pre-publicación electrónica; para más información, consultar <https://www.elsevier.com/authors/journal-authors/policies-and-ethics>), que no está siendo considerado para su publicación por otra revista, que su publicación ha sido aprobado por todos los autores y por las autoridades responsables donde la investigación se realizó, y que, de ser aceptado, no será publicado en otro medio en el mismo formato, en inglés o en cualquier otro idioma, incluso en formato electrónico, sin el consentimiento escrito del poseedor de los derechos de autor. Para verificar su originalidad, el manuscrito podrá ser comprobado por el servicio CrossCheck (<https://www.elsevier.com/editors/plagdetect>).

Autoría

Todos los autores deben haber hecho contribuciones sustanciales en todo el artículo.

Contribución de autoría

Para garantizar la transparencia solicitamos a los autores que indiquen al final del artículo (antes de las referencias) las contribuciones de las personas coautoras al manuscrito por medio del uso de los roles CRediT pertinentes. Los roles son: conceptualización; gestión de los datos; análisis formal; obtención de financiación; investigación; metodología; administración del proyecto; recursos; software; supervisión; validación; visualización; funciones de escritura - borrador original; y escritura - revisión y edición. Se ha de tener en cuenta que no todas las funciones se aplican a todos los manuscritos y que los y las autoras pueden haber contribuido a través de múltiples funciones.

Cambios en la autoría

A los autores se les recomienda contemplar cuidadosamente la lista y el orden de los autores antes de enviar su manuscrito y proporcionar la lista definitiva de los autores a la hora de la entrega inicial. Cualquier incorporación nueva, supresión o reordenación de los nombres de los autores en la lista de la autoría se debe hacer antes de que el manuscrito haya sido aceptado y solo con la aprobación del editor de la revista. Para pedir un cambio a este efecto, el autor para correspondencia ha de enviar lo siguiente al editor: (a) el motivo para modificar la lista de autores, y (b) confirmación escrita (por correo electrónico o carta) de todos los autores confirmando su acuerdo con la incorporación, supresión o reordenación. La incorporación o supresión de un autor también implica la confirmación del autor que va a ser añadido o eliminado. Solo bajo circunstancias excepcionales considerará el editor la incorporación, supresión o reordenación de los autores después de haber sido aceptado el manuscrito. Mientras el editor contemple la petición, se suspenderá

la publicación del artículo. Si el manuscrito ya ha sido publicado en una versión *online*, cualquier petición de cambio aprobada por el editor dará lugar a una *fe de erratas*.

Copyright y derechos de los autores

Una vez aceptado el artículo, se solicitará a los autores que rellenen un "acuerdo de publicación en la revista" (si desea obtener más información al respecto y acerca del *copyright*, consulte <http://www.elsevier.com/copyright>). Se enviará un mensaje de correo electrónico al autor encargado de la correspondencia confirmando la recepción del manuscrito y adjuntando el documento del acuerdo de publicación en la revista o un enlace a la versión en línea de dicho acuerdo.

Los suscriptores pueden reproducir sumarios o preparar listados de artículos que incluyan resúmenes, para el uso interno en sus instituciones. Se requiere permiso de la editorial para la reventa o distribución fuera de la institución y para todos los demás trabajos derivados, incluyendo compilaciones y traducciones (consulte <http://www.elsevier.com/permissions>). Si se incluyen extractos de otras obras con derechos de autor, el autor o los autores deben obtener permiso por escrito de los propietarios del *copyright* y citar las fuentes en el artículo. Elsevier cuenta con formularios para el uso de los autores en estos casos: consulte <http://www.elsevier.com/permissions>

Derechos de autor

Como autor, usted, o su empleador o institución, posee derechos para reutilizar su trabajo. Si desea obtener más información, consulte <http://www.elsevier.com/copyright>

Fuente de Financiación

Acuerdos y políticas del organismo de financiación

Elsevier ha establecido acuerdos con organismos de financiación que permiten a los autores cumplir con las políticas de libre acceso de su financiador. Algunos autores también pueden recibir un reembolso por tasas de publicación asociadas. Si desea obtener más información sobre los acuerdos existentes, consulte <https://www.elsevier.com/about/open-science/open-access/agreements>

Acceso abierto vía verde

La revista será de acceso cerrado (solamente tendrán acceso abierto los usuarios de la UPV/EHU); sin embargo, los autores pueden compartir sus investigaciones de varias maneras, y Elsevier tiene varias opciones de "green open access" disponibles. Recomendamos que los autores consulten nuestra página de "green open access" <http://elsevier.com/greenopenaccess>, que aporta más información. Los autores también pueden auto-archivar sus manuscritos inmediatamente y facilitar acceso público desde el repositorio de sus instituciones después de un período de bloqueo. Esta es una versión que ha sido aceptada para su publicación y típicamente incluye cambios incorporados por los autores y sugeridos durante su recepción, revisión y comunicaciones con el

editor. Período de bloqueo: para los artículos de suscripción, se necesita un tiempo adecuado para que las revistas puedan proporcionar un producto de valor a sus suscriptores antes de que un artículo llegue a ser libremente disponible al público. Este es el período de bloqueo, que empieza en la fecha en la cual el artículo es publicado formalmente en la página web en su formato final y citable.

El Campus de Publicación

El Campus de Publicación Elsevier (<http://www.publishingcampus.com>) es una plataforma *online* que ofrece clases gratuitas, formación interactiva y consejos profesionales para dar soporte a la publicación de los artículos de investigación. La formación de la Escuela de Habilidades ofrece módulos sobre cómo preparar, escribir y estructurar los artículos, y explica cómo los editores los evalúan cuando se entregan para su publicación. Los autores deberían aprovecharse de estos recursos y de otros para asegurarse de que su manuscrito sea de la mejor calidad posible.

Idioma inglés (uso y servicio de edición)

Por favor, compongan sus manuscritos en un inglés correcto (se acepta la ortografía Americana o Británica, pero no una mezcla de las dos). Los autores pueden servirse del English Language Editing si consideran que su artículo en inglés requiere revisión para corregir los posibles errores gramaticales o de ortografía. Este servicio, que proporciona un lenguaje científicamente correcto, está disponible en la tienda web de Elsevier (<http://webshop.elsevier.com/languageediting/>).

Envío del manuscrito

Nuestro sistema de envío de manuscritos le guiará paso a paso en el proceso de introducir los datos de su artículo y adjuntar los archivos. El sistema creará un único documento PDF con todos los archivos que conforman el manuscrito para realizar el proceso de revisión por pares. El autor para correspondencia recibirá información sobre el proceso de revisión de su manuscrito a través del correo electrónico.

Revisores

Los autores tendrán que indicar los nombres de tres revisores potenciales, junto con sus direcciones de correo electrónico. Para más información, consulten nuestra página de soporte (http://service.elsevier.com/app/answers/detail/a_id/8238/kw/8238/p/10523/supporthub/publishing). Será únicamente el editor quien decida en última instancia si recurrir o no a los revisores sugeridos.

Preparación

Revisión por pares

El editor realiza una primera valoración de los manuscritos para comprobar que encajan con los objetivos de la revista. En caso afirmativo, cada manuscrito se envía, como mínimo, a dos revisores independientes que evalúan la calidad científica del manuscrito. El editor es el responsable

de la decisión final sobre la aceptación o no del artículo para su publicación. Más información en: <https://www.elsevier.com/reviewers/peer-review>

El uso de procesador de textos (software)

Es importante que los ficheros sean guardados en el formato original del procesador de textos utilizado. El texto debería estar en formato de columna. El diseño del texto se debería mantener lo más sencillo posible. La mayoría de los códigos de formato serán suprimidos y sustituidos al procesar el artículo. En particular, no utilicen las opciones del programa para justificar el texto o insertar guiones. Sin embargo, sí se puede utilizar palabras en cursiva, subíndice, superíndice, etc. Al preparar las tablas, utilicen una hoja de cálculo por cada tabla. Si no se usa una hoja de cálculo, se debería utilizar el tabulador, y no la barra espaciadora, para alinear las columnas. El texto electrónico debería ser preparado en una forma muy similar a la de los manuscritos convencionales (véase la guía para publicar con Elsevier: <https://www.elsevier.com/guidepublication>). Aunque las figuras o tablas estén insertadas en el texto, será necesario enviar los ficheros originales de cada uno. Para más información, ver la sección sobre *Electronic artwork*. Para evitar errores innecesarios, se recomienda utilizar el revisor de ortografía y gramática del procesador de textos.

Estructura del artículo

Página inicial

Título. Conciso e informativo. El título se utiliza en los sistemas de recuperación de la información (índices). Evite incluir fórmulas y abreviaturas siempre que sea posible. Se incluirá también el título en inglés.

Nombres y filiaciones de los autores. Indique nombre y apellidos de cada uno de los autores y asegúrese de que los proporciona en la forma ortográfica correcta. Incluya los datos de filiación de cada uno de los autores (nombre y dirección de la institución en la que se realizó el estudio) debajo de los nombres. Indique todas las filiaciones mediante una letra minúscula en superíndice al final del apellido de cada autor. La misma letra debe preceder los datos de la institución.

Indique la dirección postal completa para cada filiación, sin olvidar el país, así como la dirección de correo electrónico de cada autor, si es posible.

Autor para correspondencia. Indique claramente quién se responsabilizará de recibir la correspondencia durante todo el proceso de evaluación y publicación del artículo, así como posteriormente a su publicación. Asegúrese de que la dirección postal y de correo electrónico que se facilitan son actuales y correctas.

Dirección actual o permanente. Si un autor ha cambiado de dirección desde que se realizó el trabajo, o la dirección era temporal, puede indicarse una "dirección actual" o bien una "dirección permanente" como una nota al pie en

el nombre del autor (utilizando numeración arábica en superíndice), mientras que para la filiación se conservará la dirección de realización del estudio

Resumen

Es necesario incluir un resumen conciso (máximo de 250 palabras) que describa brevemente el objetivo del trabajo, los resultados principales y las conclusiones más importantes. El resumen se lee a menudo de forma independiente del artículo, por lo que su contenido debe ser estructurado, autónomo y completo. Por este motivo, no puede contener referencias y, en el caso que sean imprescindibles, se incluirá el autor y el año de publicación de estas. Tampoco deben incluir abreviaturas poco comunes y, en el caso que sean imprescindibles, se definirán en el resumen la primera vez que se utilicen.

Destacados

Los destacados son una breve colección de viñetas que transmiten las conclusiones fundamentales del artículo. Los destacados son obligatorios y deben presentarse en un archivo editable por separado a través de la dirección electrónica de envío. Por favor, utilice "destacados" en el nombre del archivo que consiste de 3 a 5 puntos clave (un máximo de 85 caracteres, incluyendo los espacios). Puede ver un ejemplo en nuestra página: <https://www.elsevier.com/highlights>

Palabras clave

Incluir un máximo de 6 palabras clave después del resumen, evitando términos generales, plurales y multiplicidad de conceptos (p. ej., el uso de "y" o "de"). Solamente abreviaturas firmemente establecidas en la especialidad pueden utilizarse como palabras clave. Las palabras clave se utilizan en la indexación del artículo.

Agradecimientos

Sitúe los agradecimientos en una sección aparte al final del manuscrito y antes de las referencias bibliográficas. No los mencione en ninguna otra parte del artículo. Incluya aquellas personas que colaboraron en la realización del artículo (p. ej., revisando la redacción o la traducción del manuscrito).

Formato de las fuentes de financiación

Es necesario enumerar las fuentes de la financiación recibida de la siguiente manera estandarizada: "Financiación: Este trabajo ha recibido financiación del [organismo, fundación] Instituto Nacional de Salud [signatura o n.º de beca xxxx, yyyy]; la Bill & Melinda Gates Foundation, Seattle, WA [n.º de beca zzzz]; y el United States Institutes of Peace [n.º de beca aaaa]". No es necesario propor-

cionar descripciones detalladas del programa, tipo de becas, premios o subvenciones. Cuando la financiación proviene de los recursos disponibles de una universidad, facultad u otra institución de investigación, se debe nombrar el instituto u organización que haya proporcionado estos recursos. Si el trabajo no ha recibido ningún tipo de apoyo financiero, se debe incluir la siguiente frase: "Este trabajo de investigación no ha recibido ningún tipo de apoyo financiero específico de instituciones públicas, privadas o sin ánimo de lucro".

Unidades

Utilice las reglas y convenciones aceptadas internacionalmente, como el sistema internacional de unidades (SI). Si menciona otro tipo de unidades, por favor, proporcione su equivalente en el SI.

Fórmulas matemáticas y no como imágenes. Utilice una sola línea siempre que sea posible, y utilice la barra inclinada (/) en lugar de la barra horizontal para fracciones pequeñas (p. ej., X/Y). En principio, las variables deberán marcarse en cursiva. Numere de forma consecutiva todas las ecuaciones que se presentan aparte del texto (si se referencian de forma explícita en este).

Formatos

Manipulación de imágenes

Aunque se admite que a veces los autores tienen que retocar las imágenes para hacerlas más claras y comprensibles, no se acepta la manipulación de estas con intención fraudulenta. Esto constituye una infracción de la ética científica y se actuará en consecuencia.

La revista aplica la siguiente normativa para las imágenes: no se puede mejorar, oscurecer, desplazar, eliminar ni añadir ningún elemento de estas. Se permite realizar ajustes de brillo, contraste o equilibrio de colores siempre y cuando no oscurezcan o eliminen ninguna información visible en la imagen original. Si se realizan ajustes no lineales (como cambios en los parámetros gamma) debe indicarse en el pie de figura.

Formatos electrónicos

Consideraciones generales

- Asegúrese de que presenta las figuras de forma uniforme en cuanto a tamaño y leyendas.
- Procure utilizar las fuentes: Arial, Courier, Times New Roman, Symbol, u otras que se asemejen y, si la aplicación que utiliza lo permite, incruste las fuentes en el archivo.
- Utilice un tamaño similar al que deberían tener las imágenes en la publicación.

- Elija una nomenclatura lógica para denominar los archivos de imágenes.
- Numere las ilustraciones de forma correlativa.
- Envíe cada figura en un archivo independiente.
- Proporcione los textos para el pie de cada figura en una lista separada.

Obtendrá información más detallada sobre cómo preparar las imágenes en <http://www.elsevier.com/artworkinstructions>. A continuación, incluimos un pequeño resumen.

Formatos

Si ha utilizado una aplicación de Microsoft Office (Word, PowerPoint o Excel), por favor remita la imagen en el formato propio del archivo. Si ha utilizado otras aplicaciones, una vez la figura esté terminada, por favor haga un "Guardar como" o bien exporte o convierta cada uno de los archivos de imágenes a alguno de los formatos siguientes: EPS (o PDF) en el caso de imágenes vectoriales. Recuerde incrustar todas las fuentes que haya utilizado. TIFF (o JPEG) en el caso de fotografías en color o escala de grises (*half-tones*), con una resolución de 300 dpi/ppp como mínimo. TIFF (o JPEG) en el caso de dibujos en blanco y negro, con una resolución de 1.000 dpi/ppp como mínimo. TIFF (o JPEG) en el caso de combinaciones de dibujos e imágenes en color o escala de grises, con una resolución de 500 dpi/ppp como mínimo.

Le rogamos que no remita archivos que no son óptimos para su utilización en pantalla, como GIF, BMP, PICT o WPG, por ejemplo (suelen tener una baja resolución y un número limitado de colores), archivos en baja resolución o gráficos desproporcionadamente grandes.

Color artwork

Por favor, compruebe que los ficheros de los gráficos estén guardados en un formato adecuado (TIFF [o JPEG], EPS [o PDF] o MS Office files) y con la resolución correcta. Si el artículo aceptado va acompañado por figuras utilizables en color, entonces Elsevier garantiza que estas figuras aparecerán en color, sin coste adicional alguno, en la versión *online* (p. ej., ScienceDirect y otros sitios) independientemente si estas ilustraciones en color hayan sido reproducidas o no en la versión impresa. **Para la reproducción en color en la versión impresa, Elsevier enviará información a los autores sobre los costes después de que el artículo haya sido aceptado.** Por favor, indiquen su preferencia: color en la versión impresa o solamente en la versión *online* (<https://www.elsevier.com/artworkinstructions>). Podrá obtener más información sobre la preparación del diseño gráfico en color.

Servicios de ilustración

Elsevier's WebShop <http://webshop.elsevier.com/illustrationservices> ofrece servicios de ilustración para aquellos autores que los requieran. Los ilustradores de Elsevier pueden realizar imágenes científicas y técnicas, así como una amplia variedad de tablas, diagramas y gráficos.

La web también ofrece servicios de optimización de las imágenes para darles un nivel estándar profesional.

Pies de las figuras

Redacte un pie para cada una de las figuras. El pie consta de un título corto (que no debe aparecer en la figura) y una breve descripción de la figura que incluya la definición de todos los símbolos y abreviaturas utilizados en ella.

Leyendas

Consulte el apartado "Formatos electrónicos".

Tablas

Remita las tablas como texto editable, y no como imágenes. Puede colocarlas dentro del manuscrito, cerca de la parte del texto donde se mencionan, o también en páginas aparte al final del manuscrito. Numere las tablas de forma consecutiva según su aparición en el texto y coloque las notas correspondientes debajo de cada tabla. Limite la utilización de tablas y compruebe que los datos que presenta en estas no duplican resultados ya descritos en el texto. No utilice pautas verticales.

Referencias bibliográficas

Citación en el texto

Compruebe que cada referencia dada en el texto aparece en la lista de referencias (y viceversa), y que al menos un 40% de ellas es de los últimos cinco años. No se recomienda incluir comunicaciones personales o trabajos no publicados en la lista de referencias (y, en caso de hacerse, deben seguir las convenciones estándar sustituyendo la fecha de publicación con la mención "Resultados no publicados" o bien "Comunicación personal"), pero pueden mencionarse en el texto. La mención de una referencia como "En prensa" implica que el manuscrito ha sido aceptado para su publicación.

Enlaces online a las referencias

La alta visibilidad de los trabajos de investigación entre expertos y profesionales se garantiza por los enlaces *online* de las referencias bibliográficas citadas. Para poder crear enlaces en los servicios de índice (p. ej., Scopus, CrossRef y PubMed), es necesario que la información proporcionada en la bibliografía sea correcta. Tenga en cuenta que los datos incorrectos (de apellido, título, año de publicación, página, etc.) podrían dificultar la creación de enlaces. Si las referencias se han copiado, puede que contengan errores inadvertidos. Se recomienda utilizar el DOI (Digital Object Identifier). Se puede usar el DOI para citar y crear enlaces a artículos electrónicos donde un artículo está en imprenta y los detalles completos de la citación todavía no se conocen, aunque el artículo esté disponible en su versión *online*. Un DOI no se cambia nunca y se puede utilizar como enlace a cualquier artículo electrónico. Un ejemplo de una cita utilizando el DOI de un artículo que todavía no ha sido publicado sería: "VanDecar J.C., Russo R.M., James D.E., Ambeh W.B., Franke M. (2003). Aseismic continuation of the Lesser Antilles slab beneath northeastern Venezuela. *Journal of Geophysical Research*, <https://doi.org/10.1029/>

2001JB000884i." El formato de estas citas bibliográficas debe ser igual que el de las demás referencias

Páginas Web

Como mínimo, debe proporcionarse la URL completa y la fecha en que se accedió por última vez a la referencia. Deberá añadirse también cualquier otra información conocida (DOI, nombres de los autores, referencia a una publicación fuente, etc.). Las referencias a páginas web pueden presentarse en una lista aparte, a continuación de la lista de referencias bibliográficas, o bien pueden incluirse en ella.

Referencias en un número especial

Por favor, utilicen las palabras "en este número" para referirse a cualquier otro artículo del mismo Número Especial, tanto en la lista de referencias como para las citaciones dentro del texto.

Estilo de referencia

Texto: Las citas en el texto deben seguir el estilo de referencias utilizado por la Asociación Americana de Psicología. Consulte su *Publication Manual of the American Psychological Association*, Seventh Edition, ISBN 978-1-4338-3215-4; las copias del manual se pueden pedir *online* o desde APA Order Dept., P.O.B. 2710, Hyattsville, MD 20784, USA, o también desde APA, 3 Henrietta Street, London, WC3E 8LU, UK.

Lista: Las referencias deben ser ordenadas primero en orden alfabético y luego cronológicamente, si fuera necesario. Si hay más de una referencia del mismo autor en el mismo año, estos deben ser identificados con las letras "a", "b", "c", etc., después del año de la publicación.

Ejemplos:

Referencias de una revista:

Van der Geer, J., Hanraads, J. A. J., & Lupton, R. A. (2010). The art of writing a scientific article. *Journal of Scientific Communications*, 163, 51–59.

Referencias de un libro:

Strunk, W., Jr., & White, E. B. (2000). *The elements of style*. (4th ed.). Longman.

Referencias de un capítulo de un libro publicado:

Mettam, G. R., & Adams, L. B. (2009). How to prepare an electronic version of your article. In B. S. Jones, & R. Z. Smith (Eds.), *Introduction to the electronic age* (pp. 281–304). E-Publishing Inc.

Referencias de una página web:

Cancer Research UK. *Cancer statistics reports for the UK*. (2003). <http://www.cancerresearchuk.org/aboutcancer/statistics/cancerstatsreport/> Accessed 13.03.03.

Material suplementario

Elsevier acepta recibir material suplementario que apoye y mejore la investigación científica. Los archivos de ma-

terial suplementario ofrecen al autor la posibilidad de publicar aplicaciones de apoyo, imágenes en alta resolución, datos de base, archivos sonoros, etc. El material suplementario que se proporcione se publicará en línea con la versión electrónica del artículo en los productos *online* de Elsevier, como ScienceDirect (<http://www.sciencedirect.com>).

Para asegurar que el material que nos envía puede utilizarse directamente, le rogamos que envíe los datos en alguno de nuestros formatos de archivo recomendados. Este material debe enviarse al mismo tiempo que el manuscrito, proporcionando un título conciso y descriptivo para cada uno de los archivos.

Puede consultar más detalles sobre los formatos recomendados en: <http://www.elsevier.com/artworkinstructions>

Listado de comprobación

Este listado es útil en la última revisión del artículo previa a su envío a la revista. Puede consultar estas instrucciones si quiere ampliar detalles de cada uno de los puntos.

Compruebe que ha realizado todas las tareas siguientes:

- Nombrar un autor para correspondencia e incluir sus datos de contacto (dirección postal, dirección de correo electrónico).
- Todos los archivos están preparados para su envío y contienen: las palabras clave, los pies de figura y todas las tablas (con el título, descripción y notas pertinentes).
- Se ha realizado una corrección ortográfica y gramatical del manuscrito.
- El listado de referencias tiene el formato indicado.
- Todas las referencias del texto se hallan en el listado de referencias, y viceversa.
- Se han obtenido todos los permisos necesarios para el uso de material con derechos de autor, incluso para el material obtenido en Internet.
- Dispone de la versión en blanco y negro para cada una de las figuras en color.

Si precisa más información, visite nuestra página de atención al cliente en: <http://support.elsevier.com>

Artículo aceptado

Disponibilidad del artículo aceptado

Esta revista publica los artículos aceptados *online* en su versión definitiva en prensa, en formato HTML y PDF y con un DOI asignado, lo que permite que el artículo pueda ci-

tarse y aparecer en resultados de búsquedas por título, nombre del autor y texto del artículo. Cuando el artículo se publica dentro de un número, la versión en prensa desaparece.

Tras la aceptación definitiva del artículo, los autores remitirán en el plazo de un mes una versión del artículo en castellano en el caso de que haya sido remitido inicialmente en inglés. Y si el artículo se remitió en castellano, la segunda versión tendrá que ser en inglés.

Pruebas

El autor para correspondencia recibirá un correo electrónico con un enlace a las pruebas del artículo en formato PDF. Este archivo PDF permite realizar anotaciones. Para ello necesita disponer de la versión 9 (o superior) de Adobe Reader, que puede descargar gratuitamente en <http://get.adobe.com/reader>. Con las pruebas recibirá también indicaciones sobre como anotar documentos PDF. En <http://www.adobe.com/products/reader/tech-specs.html> puede consultar los requerimientos del sistema. Si no desea utilizar la función de anotación del PDF, puede hacer una lista de las correcciones (y de las respuestas al formulario para el autor que encabeza las pruebas) y enviarlas por correo electrónico. Debe indicar el número de línea correspondiente para cada una de las correcciones.

Las pruebas se remiten para que el autor compruebe la corrección de la versión maquetada del artículo en lo referente a la maquetación y edición del texto, tablas y fi-

guras remitidas. Si se solicitan cambios importantes será necesaria la aprobación del editor. Asegúrese de que incluye todos los cambios en un solo correo electrónico antes de enviarlo. La revisión de pruebas es responsabilidad del autor.

Tiradas adicionales

Sin coste ninguno, al autor para correspondencia se le enviará un fichero PDF del artículo vía correo electrónico (el PDF es una versión del artículo publicado con marca de agua; incluye una primera página con la portada de la revista y una declaración sobre los términos de su utilización). Con un coste añadido, se pueden pedir unas tiradas adicionales a través del formulario que se envía cuando el artículo es aceptado para su publicación. Tanto los autores para correspondencia como los coautores pueden solicitar copias adicionales en cualquier momento a través de la tienda *online* de Elsevier (<http://webshop.elsevier.com/myarticleservices/offprints>). Los autores que desean copias de imprenta de múltiples artículos pueden utilizar el servicio de Elsevier "Create Your Own Book" (<http://webshop.elsevier.com/myarticleservices/booklets>).

Consultas de los autores

Para seguir un manuscrito enviado: <https://www.elsevier.com/track-submission>. Para seguir un artículo aceptado: <https://www.elsevier.com/trackarticle>. También se puede contactar a través del Elsevier Support Center: <http://service.elsevier.com/app/overview/>



Original

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

Carlos Freire^a, María del Mar Ferradás^{a,*}, Alba García-Bértoa^{a,b}, José Carlos Núñez^{c,d}, y Antonio Valle^a

^a Departamento de Psicología, Universidade da Coruña, A Coruña, España

^b Colegio Franciscanas Sagrado Corazón, A Coruña, España

^c Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, Oviedo, España

^d Universidad Autónoma de Chile, Santiago, Chile

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 25 de abril de 2022

Aceptado el 13 de julio de 2022

On-line el 12 de agosto de 2022

Palabras clave:

Burnout

Perfiles

Profesorado

FloreCIMIENTO

Capital psicológico

Funcionamiento psicológico adaptativo

R E S U M E N

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

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

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

A B S T R A C T

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

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

Keywords:

Burnout

Profiles

Teachers

Flourishing

Psychological capital

Adaptive psychological functioning

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

Introducción

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

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

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

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

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

El presente estudio

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

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

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

Método

Participantes

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

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

Instrumentos

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

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

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

Procedimiento

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

Análisis de datos

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

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

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

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

Resultados

Análisis preliminares

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

Perfiles sintomáticos de burnout en la etapa inicial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 4

Indicadores de ajuste y precisión clasificatoria de cada modelo

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

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

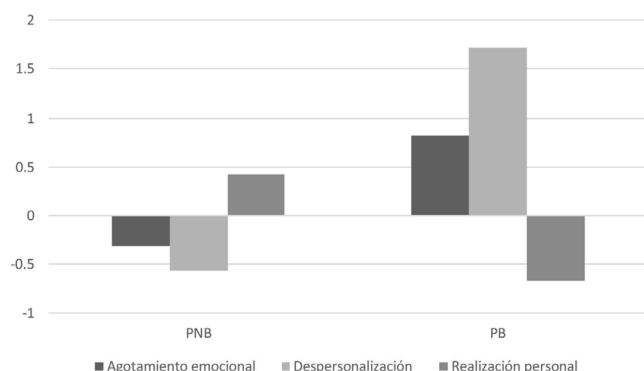


Figura 1. Representación gráfica de los perfiles sintomáticos de *burnout* docente (etapa inicial)

Nota. PNB = Perfil No Burnout. PB = Perfil Burnout.

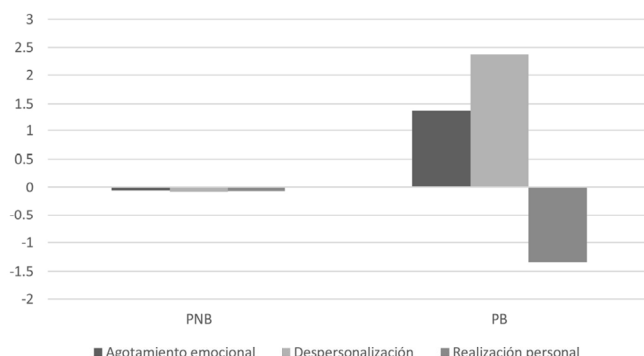


Figura 2. Representación gráfica de los perfiles sintomáticos de *burnout* docente (etapa media)

Nota. PNB = Perfil No Burnout. PB = Perfil Burnout.

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

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

Perfiles sintomáticos de burnout en la etapa educativa media

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

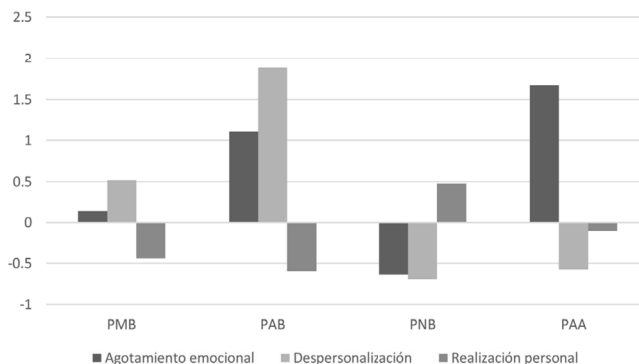


Figura 3. Representación gráfica de los perfiles sintomáticos de *burnout* (profesorado que simultanea ambas etapas).

Nota. PMB = Perfil Moderado Burnout. PAB = Perfil Alto Burnout. PNB = Perfil No Burnout. PAA = Perfil Alto Agotamiento.

Perfiles sintomáticos de burnout en docentes que simultanean ambas etapas

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

Diferencias entre los perfiles en funcionamiento psicológico adaptativo

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

Tabla 5

Descripción de los perfiles identificados

	Perfiles	M	EE	Intervalos de confianza	
				Inferior 5%	Superior 5%
Etapa inicial	<i>No burnout</i> (n = 326)				
	Agotamiento emocional	1.94 (–0.31)	0.06 (0.81)	1.84	2.05
	Despersonalización	0.40 (–0.56)	0.05 (0.45)	0.32	0.48
	Realización personal	4.79 (0.43)	0.05 (0.84)	4.71	4.86
	<i>Burnout</i> (n = 72)				
	Agotamiento emocional	3.14 (0.82)	0.30 (1.13)	2.65	3.64
	Despersonalización	1.94 (1.73)	0.13 (0.76)	1.73	2.15
	Realización personal	4.12 (–0.66)	0.15 (1.02)	3.87	4.36
Etapa media	<i>No burnout</i> (n = 507)				
	Agotamiento emocional	2.25 (–0.06)	0.07 (0.93)	2.14	2.36
	Despersonalización	0.82 (–0.08)	0.05 (0.75)	0.74	0.90
	Realización personal	4.35 (–0.07)	0.05 (0.91)	4.27	4.42
	<i>Burnout</i> (n = 63)				
	Agotamiento emocional	4.05 (1.38)	0.24 (0.87)	3.66	4.44
	Despersonalización	2.89 (2.38)	0.25 (0.95)	2.48	3.30
	Realización personal	3.19 (–1.33)	0.18 (1.04)	2.91	3.48
Ambas etapas	<i>Moderado burnout</i> (n = 90)				
	Agotamiento emocional	2.57 (0.14)	0.18 (0.75)	2.28	2.86
	Despersonalización	1.41 (0.52)	0.12 (0.43)	1.22	1.61
	Realización personal	3.96 (–0.44)	0.13 (0.95)	3.74	4.18
	<i>Alto burnout</i> (n = 44)				
	Agotamiento emocional	3.77 (1.11)	0.28 (0.71)	3.32	4.23
	Despersonalización	2.61 (1.88)	0.12 (0.50)	2.41	2.82
	Realización personal	3.88 (–0.59)	0.16 (0.99)	3.62	4.14
	<i>No burnout</i> (n = 156)				
	Agotamiento emocional	1.58 (–0.63)	0.08 (0.62)	1.45	1.71
	Despersonalización	0.31 (–0.68)	0.05 (0.34)	0.22	0.39
	Realización personal	4.80 (0.48)	0.07 (0.81)	4.69	4.92
	<i>Alto agotamiento</i> (n = 32)				
	Agotamiento emocional	4.33 (1.67)	0.19 (0.52)	4.00	4.63
	Despersonalización	0.43 (–0.57)	0.07 (0.36)	0.28	0.57
	Realización personal	4.27 (–0.10)	0.17 (0.90)	3.99	4.54

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Discusión

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusiones

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

Financiación

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

Agradecimientos

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

Referencias

- Aflaki, K., Vigod, S., y Ray, J. G. (2022). Part I: A friendly introduction to latent class analysis. *Journal of Clinical Epidemiology*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2022.05.008>
- Aloe, A. M., Amo, L. C., y Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 101–126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Buunk, A., Peiró, J., Rodríguez, I., y Bravo, M. (2007). A loss of status and a sense of defeat: An evolutionary perspective on professional burnout. *European Journal of Personality*, 21(4), 471–485. <https://doi.org/10.1002/per.627>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>

- Corso-de-Zúñiga, S., Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., Blanco-Donoso, L. M., y Carmona-Cobo, I. (2020). Personal resources and personal vulnerability factors at work: An application of the job demands-resources model among teachers at private schools in Peru. *Current Psychology*, 39, 325–336. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9766-6>
- Di Fabio, A. (2017). Positive healthy organizations: Promoting well-being, meaningfulness, and sustainability in organizations. *Frontiers in Psychology*, 8, 1938. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01938>
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., y Leutner, D. (2018). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(2), 262–277. <https://doi.org/10.1037/ocp0000070>
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., y Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Esteras, J., Chorot, P., y Sandín, B. (2019). Sintomatología física y mental asociada al síndrome de burnout en los profesionales de la enseñanza. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(1), 29–37. <https://doi.org/10.5944/rppc.23776>
- Ferguson, S. L., Moore, E. W., y Hull, D. M. (2020). Finding latent groups in observed data: A primer on latent profile analysis in Mplus for applied researchers. *International Journal of Behavioral Development*, 44(5), 458–468. <https://doi.org/10.1177/0165025419881721>
- Galindo-Domínguez, H., Pegalajar, M., y Uriarte, J. D. (2020). Efecto mediador y moderador de la resiliencia entre la autoeficacia y el burnout entre el profesorado universitario de ciencias sociales y legales. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 127–135. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.04.002>
- García-Arroyo, J. A., Osca, A., y Peiró, J. M. (2019). Meta-analytical review of teacher burnout across 36 societies: The role of national learning assessments and gender egalitarianism. *Psychology & Health*, 34(6), 733–753. <https://doi.org/10.1080/08870446.2019.1568013>
- García-Bértoa, A., Ferradás, M. M., y Freire, C. (2019). *Propiedades psicométricas de la escala CapPsi de capital psicológico en una muestra de docentes de Educación Secundaria*. En M. M. Molero, M. C. Pérez-Fuentes, J. J. Gázquez, M. M. Simón, A. B. Barragán, A. Martos, y A. González-Moreno (Eds.), *Proceedings of the III International Congress of Intervention and Research in Health*, Vol. 2 (p. 12). ASUNIVEP.
- García-Carmona, M., Marín, M. D., y Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189–208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Gil-Monte, P. (2019). *CESQT Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo*. (2ª ed.). TEA.
- Grazziera, H., Collie, R., y Martin, A. (2021). Understanding teacher wellbeing through job demands-resources theory. En C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience. International approaches, applications and impact* (pp. 229–244). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_14
- Guidetti, G., Viotti, S., Gil-Monte, P. R., y Converso, D. (2018). Feeling guilty or not guilty? Identifying burnout profiles among Italian Teachers. *Current Psychology*, 37(4), 769–780. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9556-6>
- Hair, J. F., Ringle, C. M., y Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139–151. <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679190202>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., y Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., y Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90–100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Huppert, F. A., y So, T. T. C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110, 837–861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
- IBM Corp. (2019). *SPSS STATISTICS for Windows, Version 26.0*. IBM Corp.
- Kalamara, E., y Richardson, C. (2022). Using latent profile analysis to understand burnout in a sample of Greek teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 95(1), 141–152. <https://doi.org/10.1007/s00420-021-01780-1>
- Kalkbrenner, M. T. (2021). Alpha, omega, and H internal consistency reliability estimates: Reviewing these options and when to use them. *Counseling Outcome Research and Evaluation*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1080/21501378.2021.1940118>
- Kalman, M., y Summak, M. S. (2017). Revitalizing the HERO within Teachers: An analysis of the effects of the PsyCap development training. *The Qualitative Report*, 22(3), 655–682. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/revitalizing-hero-within-teachers-analysis/docview/1879926056/se-2>
- Kim, L. E., Jörg, V., y Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31(2019), 163–195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229–243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>
- Leiter, M. P., y Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3(4), 89–100. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2016.09.001>
- Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., y Avolio, B. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press.

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