

El síndrome de burnout en el ámbito educativo: una aproximación diferencial

M^a Auxiliadora DURÁN DURÁN
Natalio EXTREMERA PACHECO
Lourdes REY PEÑA
Universidad de Málaga

Resumen

En esta investigación se ha realizado un análisis descriptivo y diagnóstico de los niveles de *burnout* que, en conjunto, presentan 91 profesionales de la enseñanza, los cuales desarrollan su labor docente en educación primaria, secundaria y superior. Los resultados obtenidos en el estudio indican la presencia de niveles bajos o moderados del síndrome, si bien en algunas dimensiones el número de sujetos incluidos llega a constituir un porcentaje elevado de la muestra. Además se han examinado las relaciones mantenidas entre las diversas dimensiones del MBI y determinadas variables de carácter sociodemográfico que la literatura ha relacionado, aunque no siempre de modo claro, con el padecimiento del síndrome de estar quemado. Los resultados, en este caso, apuntan diferencias en función del sexo, la antigüedad en la profesión, la edad y el nivel educativo en que se imparte docencia.

Palabras clave: burnout; profesores; variables sociodemográficas.

Abstract

This study describes the levels of teacher burnout and analyses the relationships among the different syndrome dimensions, evaluated with the Maslach Burnout Inventory, and social and demographic variables such as sex, age, experience, etc. The sample included 91 teachers from three different levels: primary and secondary schools and university. The results show moderate to low levels of burnout, although in some dimensions the number of teachers included is a high percentage of the sample. Data also show the influence of social and demographic variables such as sex, age/years of experience, and level in which the person teaches on different dimensions of burnout.

Key words: burnout, teachers, social and demographic variables.

Desde los años setenta, la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, retomando intereses tradicionales, se ha preocupado por el análisis de indicadores que den cuenta de la calidad de vida laboral y bienestar de los empleados. De este modo, el estudio del estrés y las actitudes laborales, especialmente de la satisfacción, se convierte en un área de investigación floreciente. A esta inclinación disciplinar vino a sumarse la preocupación empresarial por los costes crecientes y el descenso en productividad y calidad acarreados por el estrés en el trabajo. Así pues, en el ámbito laboral se toma cierta conciencia de que los efectos del estrés no inciden de modo negativo únicamente sobre el individuo, además tienen una repercusión directa e indirecta sobre la organización. Por otra parte, en esos años las organizaciones asumen como prioridad la calidad de los servicios que prestan y se desarrolla una mayor conciencia por parte de los ciudadanos respecto a sus derechos, lo cual conlleva un incremento de las expectativas y exigencias.

En este contexto social es descrito, mediada la década de los setenta, un fenómeno al que se denominó *burnout* o síndrome de estar quemado (Freudenberger, 1974). Se trata de un síndrome característico de profesionales dedicados a tareas asistenciales, cuyo trabajo se desarrolla en permanente contacto con otras personas a las que se está ofreciendo un servicio: personal sanitario, docente, trabajadores sociales, terapeutas, y también abogados, policías, personal de prisiones, etc. Si bien esta aproximación inicial se realiza desde el ámbito clínico, el posterior desarrollo del constructo muestra un marcado cariz psicosocial. De hecho, el contenido de la definición más comúnmente aceptada

(Maslach y Jackson, 1986) conceptualiza al *burnout* como un síndrome integrado por tres síntomas: cansancio emocional (la persona se siente emocionalmente exhausta, agotada en sus esfuerzos por hacer frente a la situación), despersonalización (respuesta impersonal, fría y cínica hacia los usuarios o beneficiarios de los servicios o cuidados profesionales) y baja realización personal (sentimientos de incompetencia y fracaso). Como característica distintiva de esta respuesta al estrés laboral crónico padecida por profesionales que habitualmente desarrollan su trabajo *atrapados* entre el cliente y su organización, el componente estresante surge de la propia interacción social entre la persona que ofrece sus servicios y el usuario que los recibe (Maslach, 1982).

Del conjunto de posibles colectivos tradicionalmente estudiados por la especial incidencia del *burnout*, nuestro estudio se interesa por los profesionales dedicados a la enseñanza. Con relación a este grupo profesional Kyriacou y Sutcliffe, en 1978, definen el estrés como:

“Una respuesta de estado emocional negativo, generalmente acompañada por cambios fisiológicos potencialmente peligrosos, resultantes de aspectos del trabajo del profesor y mediados por la percepción de que las demandas del trabajo son amenazantes y por los mecanismos de afrontamiento que son activados para reducir esa amenaza” (Yela, 1996, pág. 37).

Si enmarcamos la actividad docente en el ámbito específico del estudio del *burnout*, podríamos destacar el hecho de que los resultados de las investigaciones llevadas a cabo muestran el carácter espe-

cialmente estresante de esta tarea profesional que exige al profesor un estrecho contacto con sus alumnos. En este sentido, varios factores articulan un entorno propicio para la aparición y desarrollo del síndrome (Doménech, 1995), tras la reforma del sistema educativo, los profesores se encuentran en una posición muy distinta a la mantenida hace unas décadas. Devaluada como fuente de autoridad, la figura del docente ha de afrontar nuevos desafíos en el aula y fuera de ella, un aumento de la falta de respeto, e incluso de las agresiones físicas, por parte de los alumnos, y exigencias cada vez más elevadas por parte de los padres y del propio sistema de enseñanza. Esta situación parece afectar de modo negativo tanto al docente, su salud y bienestar psicológico, como a la institución educativa (absentismo, abandono, etc.) y también a los alumnos, beneficiarios últimos y receptores directos de un servicio de *baja calidad* y de las consiguientes repercusiones para su educación y/o formación profesional (Billingsley y Cross, 1992; Maslach y Jackson, 1986). En líneas generales, entre las fuentes de estrés específicas del entorno docente podemos destacar (Valero, 1997; Van Horn y Schaufeli, 1997; Turk, Meeks y Turk, 1982):

- a) Además de las variables individuales tradicionalmente consideradas favorecedoras del estrés (patrón de conducta *Tipo A*, locus de control, etc.), como antecedentes específicos del *burnout* aparecen la orientación vocacional y las altas expectativas que muestran estos profesionales respecto a su desempeño (Nagy, 1985).
- b) Otro tipo de factores se relaciona directamente con los alumnos y los

posibles problemas de interacción a lo largo del curso académico (falta de disciplina, mal comportamiento y ausencia de motivación) como potenciales estresores.

- c) Un tercer grupo de factores se sitúa en el contexto organizacional y social. Entre ellos cabe destacar la sobrecarga de trabajo y las presiones de tiempo, la escasez de recursos, falta de cooperación por parte del resto del profesorado, la pobre organización del centro, bajo estatus social y profesional, etc.

Diversos estudios realizados en España (Seisdedos, 1997) indican condiciones tanto personales, como organizativas y del propio rol docente, que se relacionan con las tres escalas del *Maslach Burnout Inventory* (MBI), medida desarrollada por Maslach y Jackson (1986). Entre los factores organizativos que contribuyen a la aparición del síndrome en el colectivo docente se identifican el conflicto y la ambigüedad de rol, la participación en toma de decisiones, el sistema de recompensas, autonomía y apoyo de la organización. Estos factores parecen afectar en mayor medida a la escala de cansancio emocional, y explican más de un 30% de la misma.

Las investigaciones en el campo del estrés laboral en general y, en particular, del estrés docente han obtenido relaciones significativas entre variables sociodemográficas y el síndrome de *burnout* (por ejemplo, Anderson e Iwanicki, 1984; Van Ginkel, 1987; Van Poppel y Kamphuis, 1992).

En primer lugar, y de forma reiterada, los trabajos que analizan la influencia de la variable sexo en las diferentes dimensio-

nes del *burnout* obtienen niveles más elevados de despersonalización en los varones, resultado que suele explicarse en base a los diferentes procesos de socialización y su interacción con los perfiles y requisitos de las distintas ocupaciones (Gil-Monte y Peiró, 1997; Van Horn y Schaufeli, 1997).

Con relación a la edad, si bien los resultados no son concluyentes, numerosos estudios señalan que a mayor edad, los sujetos expresan menos síntomas de *burnout*. También se han obtenido relaciones significativas de tipo curvilíneo: índices bajos de *burnout* entre los 20-25 años, altos desde los 25 hasta los 40 años y mínimos a partir de esa edad (Farber, 1984). Sin embargo, para Van Horn y Schaufeli (1997) la experiencia laboral es la variable clave en la predicción del síndrome, a pesar de las contradicciones encontradas a nivel empírico. Así, mientras en Estados Unidos las investigaciones confirman que los profesores más jóvenes son más vulnerables al *burnout* (Anderson e Iwanicki, 1984; Friedman, 1991), debido posiblemente a la discrepancia entre sus expectativas iniciales e ideales y la realidad (Cherniss, 1980), los hallazgos holandeses sugieren que son los profesores más experimentados quienes tienen más riesgo de padecer *burnout* (Van Ginkel, 1987).

Un estudio reciente, en el que se analiza el estrés laboral padecido por profesores sin experiencia laboral en comparación con aquellos más experimentados, indica que los primeros afirman padecer unos niveles superiores de estrés. Las principales fuentes de estrés laboral en este caso fueron las interacciones con padres y alumnos y la sobrecarga de trabajo (Yagil, 1998). De igual modo, la investigación sobre la variable antigüedad en el puesto y/o en la

profesión señala que los profesionales noveles, más jóvenes e inexpertos, disponen de menos estrategias de afrontamiento para prevenir las situaciones estresantes por lo que el riesgo de quemarse por el trabajo es mayor (Gil-Monte y Peiró, 1997).

En cuanto al estado civil, a pesar de que la casi totalidad de autores afirma que los sujetos casados experimentan índices menores del síndrome, en un gran número de estudios no aparecen relaciones significativas entre ambas variables. No obstante, se indica que contar con una pareja que sirva de fuente de descarga emocional, y no tanto estar casado, puede suponer un factor protector contra el *burnout* (Gil-Monte y Peiró, 1997).

Respecto al nivel en que se imparte la docencia, diversos estudios apuntan una mayor prevalencia del *burnout* entre los profesores de secundaria (Anderson e Iwanicki, 1984; Van Horn y Schaufeli, 1997). Para Gold y Grant (1993), ello estaría motivado por el menor interés que muestran los estudiantes de secundaria y la mayor dificultad para motivarlos. Doménech (1995), sin embargo, señala una mayor incidencia en los docentes de los primeros ciclos.

Como objetivos del presente estudio se pretende realizar un análisis descriptivo y diagnóstico de los niveles de *burnout* que, en conjunto, presentan los profesionales de nuestra muestra y examinar las relaciones mantenidas entre las diversas dimensiones del MBI y determinadas variables de carácter sociodemográfico que la literatura ha relacionado, aunque no siempre de modo claro, con el padecimiento del síndrome. Respecto a este último objetivo se plantean las siguientes hipótesis:

- Los profesores varones presentarán mayores niveles de despersonalización que sus colegas femeninas.
- Los docentes casados o que convivan con su pareja tendrán un menor nivel de *burnout*.
- Por otro lado, aquellos profesores con más años de antigüedad en su puesto habrán tenido un mayor tiempo para adaptarse a las demandas ambientales, y en consecuencia, su nivel de *burnout* será menor que el padecido por docentes más jóvenes e inexpertos. Asimismo, la edad también mantendrá esta relación inversa con los niveles de *burnout*.
- En función del nivel educativo existirán diferencias en el grado de *burnout*, siendo éste más elevado en las etapas marcadas por una relación directa y conflictiva entre alumno y profesor (enseñanza secundaria), y menor en la enseñanza primaria y en la docencia universitaria. De modo más específico, diversos estudios americanos señalan que esta relación diferencial tiende a concentrarse en la variable realización personal (Seisdedos, 1997): se ha observado que los profesores de enseñanza media y universitaria presentan niveles más bajos de realización personal que los de enseñanza primaria. Por ello, ésta se convierte también en una hipótesis a explorar en nuestro trabajo.
- Finalmente, las tres dimensiones del MBI correlacionarán de modo estadísticamente significativo, en sentido positivo cansancio emocional y despersonalización, e inverso la realización personal y las dimensiones anteriores.

Método

Sujetos

En la presente investigación se encuestó a 91 profesionales de la enseñanza que ejercían su labor en Málaga capital, 14 realizaban su trabajo en educación primaria, 34 profesores desarrollaban su labor en secundaria y 43 sujetos pertenecían al ámbito universitario. Del total de esta muestra no aleatoria, el 54,9% son mujeres y un 45,1% varones, con una media de 40,2 años (Sx 8,7). Por otra parte, la antigüedad profesional media es de 9,8 (Sx 8,9), aunque suelen llevar 9 años (9,1; Sx 5,8) trabajando en el centro donde se les encuestó. En relación al estado civil, la mayoría informó estar casado (68,1%), mientras el 7,8% mantenía una convivencia de hecho con otra persona, un 3,3% indicaba estar divorciado o separado, y un 20% señaló estar soltero.

En cuanto a la tasa de respuesta obtenida en el estudio, el porcentaje de cuestionarios devueltos fue del 52% si consideramos la muestra en su conjunto. No obstante, estas tasas de respuesta oscilan entre el 46,6% en educación primaria y el 57,33% en la muestra de docentes universitarios.

Instrumentos

En este estudio han sido utilizados el *Maslach Burnout Inventory*, MBI (Maslach y Jackson, 1986), en su versión española (Seisdedos, 1997), y una serie de preguntas sobre el conjunto de variables de carácter sociodemográfico (sexo, edad, estado civil, antigüedad, etc.). Los 22 ítems del MBI recogen las tres dimensiones establecidas por estas autoras como definitorias del síndrome.

me de *burnout*: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal. El cuestionario presenta un formato de respuesta tipo Likert, con una escala de frecuencia (0=nunca/6=todos los días). Los ítems se formulan como enunciados a los que el encuestado ha de responder en función de la frecuencia con la que se siente o actúa de acuerdo con esa descripción.

La fiabilidad (α de Cronbach) alcanzada por las diferentes dimensiones del cuestionario en el trabajo que nos ocupa fue de 0.89 para la subescala de cansancio emocional; las dimensiones de despersonalización y realización personal alcanzaron un *alpha* de 0.64 y 0.84, respectivamente.

Procedimiento

El cuestionario, que incluía claras instrucciones para su cumplimentación, se entregó en un sobre cerrado, acompañado de una carta de presentación que informaba de los objetivos generales de la investigación e identificaba a la entidad que realizaba el estudio. La recogida de datos en la muestra de profesores de primaria se realizó a través de la dirección del centro escolar, siendo el director el encargado de la entrega y recogida de los cuestionarios, dos semanas después. En el caso de los profesores de secundaria y universidad, los cuestionarios fueron depositados en sus

respectivos casilleros, de igual modo, con claras instrucciones para su cumplimentación y devolución, y adjuntándose una carta introductoria. A los docentes universitarios se les hizo llegar un sobre personalizado con su nombre.

Resultados

En primer lugar, los datos descriptivos informan de unas puntuaciones moderadas o bajas en las tres dimensiones del cuestionario (tabla 1). En cuanto al grado de *burnout* padecido por los profesores, la tabla 2 muestra el porcentaje de docentes de la muestra incluido en cada uno de los niveles (bajo, medio, alto) que establece para cada dimensión el baremo para la población general del manual español del MBI (Seisdedos, 1997).

Aunque los resultados señalan que parte de la muestra padece en conjunto un nivel de *burnout* moderado-bajo, destaca el hecho de que el 26,4% indique un alto grado de cansancio emocional y el 33% no se sienta realizado como profesional.

Dado el pequeño tamaño de algunas de las submuestras de profesores, los análisis estadísticos (SPSS, 10.0) que recogemos a continuación se han realizado mediante pruebas no paramétricas. Para facilitar la exposición de resultados al lector, seguiremos el orden establecido en la presentación de las hipótesis.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos obtenidos para las tres dimensiones del MBI

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Sx
Cansancio emocional (0-54)	91	2,00	48,00	18,9165	11,2511
Despersonalización (0-30)	91	0,00	19,00	3,8022	4,2090
Realización Personal (0-48)	91	16,00	48,00	34,8187	7,8700

Tabla 2. Niveles de burnout en la muestra de docentes comparados con el baremo ofrecido por el manual español para la población general (TEA, 1997), examinados en sus tres dimensiones: Cansancio Emocional (CE), Despersonalización (DP) y Realización Personal (RP).

Dimensión	Bajo	Medio	Alto
CE	44,0%	29,7%	26,4%
DP	58,2%	35,2%	6,6%
RP	36,3%	30,8%	33,0%

1. De forma contraria a la hipótesis planteada, no se obtienen diferencias estadísticamente significativas en la variable *despersonalización* en función del sexo (tabla 3). Sin embargo, se constatan esas diferencias en la dimensión *cansancio emocional* ($Z = -2.857$; $p = 0.004$), así las profesoras de la muestra obtienen una puntuación media más elevada (22,02 frente a 15,12 de media para los varones).
2. No se han obtenido diferencias estadísticamente significativas entre los docentes con o sin pareja en las tres dimensiones de *burnout* (tabla

3). No obstante, se apunta la tendencia a un mayor nivel de *realización personal* entre aquellos que conviven con su pareja ($p = 0.055$), siendo la media de este grupo de 35,39 frente a 32,57 obtenida por quienes no mantienen este tipo de relación.

3. En la dimensión *cansancio emocional* aparecen diferencias estadísticamente significativas en función de la antigüedad en la profesión ($\chi^2 = 11,448$; $p = 0.010$) (tabla 4). En este sentido, las personas que se sitúan en el tramo inicial de su desempeño como docentes tienen una puntuación media más elevada que los más veteranos.
4. Como se muestra en la tabla 5, la *realización personal* se ve afectada de forma estadísticamente significativa por el nivel educativo en que se imparte la docencia ($\chi^2 = 6,831$; $p = 0.033$). De este modo, es en el nivel de enseñanza universitaria donde se encuentra una menor realización personal de los docentes, seguidos por los profesores de enseñanza secundaria.

Tabla 3. Diferencias en burnout en función del sexo y de la existencia o no de una relación de pareja (U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon, Z y Significación asintótica bilateral).

En función de	U	W	Z	SA
EL SEXO				
<i>Cansancio emocional</i>	667'000	1528'000	- 2'857	0'004
<i>Despersonalización</i>	895'000	2170'000	- 1'049	0'294
<i>Realización personal</i>	898'000	1759'000	- 1'014	0'310
LA RELACIÓN DE PAREJA				
<i>Cansancio emocional</i>	568'000	2983'000	- 1'494	0'135
<i>Despersonalización</i>	575'000	2990'000	- 1'442	0'149
<i>Realización personal</i>	524'000	755'000	- 1'915	0'055

Tabla 4. Diferencias en *burnout* en función de la antigüedad en la profesión.

	Chi-Cuadrado	Gl	Sign.
<i>Cansancio emocional</i>	11'448	3	0'010
<i>Despersonalización</i>	5'493	3	0'139
<i>Realización personal</i>	6'805	3	0'078
ANTIGÜEDAD	PUNTUACIÓN MEDIA		
Hasta 6 años	21'47		
Entre 6 y 16 años	17'98		
Entre 16 y 25 años	14'14		
Más de 25 años	11'66		

Tabla 5. Diferencias en *burnout* en función del nivel educativo en que se imparte clase.

	Chi-Cuadrado	Gl	Sign.
<i>Cansancio emocional</i>	2'008	2	0'366
<i>Despersonalización</i>	1'342	2	0'511
<i>Realización personal</i>	6'831	2	0'033
NIVEL DOCENTE	PUNTUACIÓN MEDIA		
Primaria	38'50		
Secundaria	35'61		
Universidad	32'98		

Tabla 6. Correlaciones entre las tres dimensiones del *burnout* (Cansancio Emocional, CE, Despersonalización, DP y Realización Personal, RP) y la variable edad.

	CE	DP	RP	Edad
CE	1'000			
DP	0'416**	1'000		
RP	-0'285**	-0'28**	1'000	
Edad	-0'319**	-0'223*	0'194	1'000

** Correlación significativa al nivel 0'01 (bilateral)

* Correlación significativa al nivel 0'05 (bilateral)

5. En cuanto a las hipótesis de carácter correlacional, los resultados indican que la edad muestra una correlación inversa y estadísticamente significativa con las dimensio-

nes de *cansancio emocional* ($p=0.002$) y *despersonalización* ($p=0.033$), aunque no significativa desde un punto de vista estadístico con la *realización personal* ($p=0.065$). Tal y como se hipotetizaba, las tres dimensiones del *burnout* correlacionan significativamente entre sí, y en el sentido esperado: positivamente *cansancio emocional* y *despersonalización*, y de modo negativo éstas últimas y la *realización personal* ($p < 0,01$).

6. Por otra parte, y aunque no entraba dentro de nuestras hipótesis iniciales, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la dimensión *realización personal* en función del horario de docencia (mañana, tarde o ambas) ($\bar{x}=55,30$; $32,84$; $39,70$; $Sd=9,728$; $p=0.008$).

Conclusiones

Los resultados de nuestra investigación esbozan un perfil de *burnout* moderado o bajo en la muestra de docentes analizada. No obstante, resulta de interés comprobar la existencia de porcentajes elevados de profesores a los que podríamos considerar *en riesgo*, dadas las puntuaciones que alcanzan en algunas dimensiones. Esta circunstancia parece apuntar la pertinencia de intervenciones de carácter preventivo que eviten el desarrollo completo del síndrome y ayuden a los docentes a afrontar su actividad cotidiana. De modo más específico, el 16,48% de los docentes incluidos en la muestra, bien presentan ya todos los síntomas del síndrome, bien alcanzan niveles altos en, al menos, dos dimensiones. Este porcentaje podría incrementarse hasta el 28,57%, si consideramos *población*

de riesgo a aquellos docentes que muestran niveles elevados en una dimensión de *burnout* y niveles moderados en las restantes.

Estos porcentajes estarían en consonancia con las estimaciones de Shirom (1989), quien señala que el *burnout* afectaría a un porcentaje variable de profesores que oscila entre el 10 y el 30%. En nuestro contexto socio-cultural, el estudio llevado a cabo por Valero y Amores (1996, en Valero, 1997) en la provincia de Málaga, señalaba que el 33% de los profesores de su muestra podía considerarse *quemado*. A pesar de estos intentos de comparación en cuanto a la prevalencia del síndrome, la literatura señala las dificultades que ello conlleva, debido entre otros factores al uso de diferentes instrumentos de medida y de criterios diversos a la hora de *diagnosticar* el síndrome.

En cuanto a las hipótesis más específicas propuestas en el estudio, muchas de ellas se ven apoyadas por los resultados, si bien no siempre este apoyo se manifiesta en todas las dimensiones posibles, ni resulta estadísticamente significativo en la dimensión hipotetizada. Así, la hipótesis que plantea la existencia de diferencias significativas en función del sexo especificaba estas diferencias para la dimensión de despersonalización, en cambio, la significatividad estadística únicamente es hallada en nuestro estudio para el cansancio emocional. Por otro lado, la hipótesis de la influencia amortiguadora de la pareja en el *burnout* docente, no se vió apoyada, aunque se obtuvieron resultados cercanos a la significatividad estadística en la dimensión realización personal.

Igualmente, el estudio apoya el efecto de variables demográficas como la edad del profesorado, la cual correlaciona con

dos de las dimensiones del síndrome, pero no con la realización personal, y la influencia de la antigüedad en la profesión sobre el cansancio emocional. Esto nos conduciría de nuevo a la idea de prevención y nos orienta hacia la necesidad de desarrollar en el marco de las instituciones educativas un clima organizacional que favorezca la comunicación formal e informal entre veteranos y nuevos profesores. A través de reuniones, grupos de trabajo, etc., podría fomentarse el apoyo social, tanto en sus vertientes técnica y emocional, como en las de desafío y realidad compartida, facilitándose la transmisión de las estrategias o conocimientos que han permitido a los profesionales más veteranos ajustarse a la realidad educativa.

De modo más formal y desde una perspectiva organizacional, resulta también interesante considerar el proceso de socialización más allá de la posibilidad de realizar unas mínimas prácticas *obligatorias* durante la fase de formación académica del docente, actividad que en cualquier caso no constituye un requisito en todos los niveles educativos. Al hablar de socialización hacemos referencia a un proceso que permita al profesor adaptarse de forma gradual a la tarea docente, especialmente en sus primeros años de actividad, y en el que las estrategias de otros compañeros con más experiencia pueden resultarle de utilidad tanto para ajustar sus expectativas como para responder a las demandas de alumnos, padres y del sistema educativo en general. Además, con respecto a este último, conviene tener en cuenta la importancia del apoyo institucional, la flexibilidad, participación y autonomía que pueda concederle al docente. Más allá de una mera declaración de intenciones, la puesta en práctica de estos valores en el marco cultu-

ral de la organización favorece una vida laboral más satisfactoria.

De hecho, los resultados destacan la importancia no sólo de factores personales sino también de la influencia que el propio medio educativo tiene en el desarrollo de algunas de las dimensiones del síndrome, así nuestros resultados señalan la enseñanza secundaria y universitaria como los niveles educativos en los que menos realización personal encuentran los profesores. Quizás, el incremento de la falta de respeto y conductas agresivas hacia los profesores de secundaria sin que el sistema educativo parezca darles una solución, por un lado, y la relación más impersonal, junto a las reformas legales y la política universitaria y de los departamentos, por otro, pudieran explicar en parte tal efecto.

En definitiva, y con la cautela necesaria al establecer conclusiones sobre los resultados extraídos de esta muestra, parece evidente que la Administración y los profesores han de ser conscientes de la importancia de una mejor salud laboral de los docentes como factor a tener en cuenta si se pretende lograr una enseñanza de calidad.

Referencias

- Anderson, M.B.G. e Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Education Administration Quarterly*, 20, 109-132.
- Billingsley, B. S. y Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25 (4), 453-471.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. Nueva York: Praeger.
- Domènech, D.B. (1995). Introducción al síndrome de "burnout" en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología Educativa*, 1, 63- 78.
- Farber, (1984). Teacher burnout: Assumptions, myths, and issues. *Teacher College Record*, 86, 321-338.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165.
- Friedman, Y. (1991). High and low burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84, 325-333.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Síntesis: Madrid.
- Gold, Y. y Grant, R.A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. Londres: Falmer.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. (2^a Ed.) Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Nagy, S. (1985). Burnout and selected variables as components of occupational stress. *Psychological Reports*, 56, 195-200.
- Seisdedos, N. (1997). *MBI. Inventario "Burnout" de Maslach. Síndrome del quemado por estrés laboral asistencial. Manual*. Madrid: TEA.
- Shirom, A. (1989). Burnout in Work Organizations. En L. Cooper e I. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, (págs. 25-48). Chichester: Wiley.
- Turk, D.C., Meeks, S. y Turk, L.M. (1982). Factors contributing to teacher stress:

- Implications for research, prevention and remediation. *Behavioral Counseling Quarterly*, 2, 3-25.
- Valero, L. (1997). Comportamientos bajo presión: El burnout en los educadores. En M^a.I. Hombrados (Comp.). *Estrés y Salud* (págs. 213-237). Promolibro: Valencia.
- Valero, L. y Amores, J. (1998). Fiabilidad y validez del Cuestionario sobre burnout (MBI) aplicado en maestros. *Actas del V Congreso de la Asociación Europea de Evaluación Psicológica*. Málaga.
- Van Ginkel, A.J.H. (1987). *Demotivation among teachers: a study into burnout and demotivation among secondary school teachers*. Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Van Horn, J. E. y Schaufeli, W.B. (1997). A canadian-dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 81, 371-382.
- Van Poppel, J. y Kamphuis, P. (1992). *Health, work and working conditions in schools: 1990-1991*. Tilburg: IVA.
- Yagil, D. (1998). If anything can go wrong it will: Occupational stress among inexperienced teachers. *International Journal of Stress Management*, 5 (3), 179-188.
- Yela, J.R. (1996). Desgaste emocional, estrategias de afrontamiento y trastornos psicofisiológicos en profesionales de la enseñanza. *Boletín de Psicología*, 50, 37-52.