

SÍNDROME DE BURNOUT DOCENTE

Fuentes de estrés y actitudes cognitivas disfuncionales

R. Gómez, E. Guerrero y P. González-Rico

Rosa Gómez del Amo es psicopedagoga en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura. Eloísa Guerrero Barona es profesora Titular del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación en el Departamento de Psicología de la Universidad de Extremadura. Pablo González Rico es investigador en la Universidad de Extremadura.

Introducción

Las transformaciones tecnológicas, económicas y sociales ocurridas en los últimos 25 años han desencadenado fuentes de estrés en el mundo laboral, lo cual ha provocado una disminución en la calidad y en la productividad del desempeño laboral, tanto a nivel indivi-

dual como organizacional (Jawahar, Stone y Kisamore, 2007; LeRouge, Nelson y Blanton, 2006), así como la aparición de nuevas patologías laborales y factores de riesgo para la salud y el bienestar psicológico de los trabajadores (Aznar, Rodríguez y Aznar, 2002; Taris, Peeters, Le Blanc, Schreurs y Schaufeli, 2001). Los factores psicosociales son las condiciones, favorables o desfavorables, que están presentes en una situación laboral, directamente relacionadas con la organización del trabajo, con el contenido del puesto, con la realización de la tarea e incluso con el entorno, que tienen la capacidad de afectar al desarrollo del trabajo y a la salud de las personas trabajadoras (Gil-Monte, 2009). El estrés laboral se puede considerar como factor desfavorable de riesgo psicosocial, que puede interferir negativamente en el desarrollo de la actividad profesional, en la calidad de vida laboral, en la salud y en el bienestar del trabajador (Gil-Monte, 2012).

Un estudio con 1125 docentes españoles de educación secundaria, cuyo objetivo fue evaluar el nivel de estrés que les producía la actividad laboral, mostró que la mitad de los profesores se sienten estresados en

su trabajo y las principales causas están relacionadas con el comportamiento de los alumnos (insultos, desconsideraciones o presenciar agresiones entre alumnos), la falta de apoyo de las familias de los alumnos a la hora de gestionar situaciones disciplinarias, el excesivo número de alumnos por clases y con mantener la disciplina de la clase (Álvarez, Nejar, Porras y Ramírez, 2010). Asimismo, en una muestra formada por 1055 docentes catalanes no universitarios señalaron que las fuentes de estrés que más les afectan son la falta de equidad en los intercambios sociales, la sobrecarga laboral y la falta de apoyo social en el trabajo por parte de la dirección del centro (Estafor, 2007).

La relación entre salud y estrés ha sido tema central en investigación, ya que éste siempre ha provocado consecuencias negativas tanto física como psicológicamente (Ríos, Godoy y Sánchez-Meca, 2011; Jiménez-Torres, Martínez, Miró y Sánchez, 2012, Leiter y Maslach, 2000; Öhman, Bergdahl, Nyberg y Nilsson, 2007). En general, es en el sector servicios donde se ha notado más las consecuencias del estrés, lo que ha favorecido la aparición del síndrome de burnout, constituyendo uno de los daños laborales de carácter psicosocial más importantes de la sociedad actual (Bresó, Salanova, Schaufeli y Nogareda, 2007).

Focalizando la información al sector de la educación, según el informe elaborado por Parent-Thirion, Fernández, Hurley y Vermeylen (2007), el colectivo docente es uno de los grupos ocupacionales de mayor riesgo en exposición al estrés laboral. Siendo la carga tanto cualitativa como cuantitativa de trabajo, las formas de participación y las relaciones con superiores, subordinados e iguales aspectos destacados como potenciales fuentes de estrés en docentes (Merino-Tejedor, 2013).

Diversos estudios presentan datos y cifras epidemiológicas preocupantes sobre salud general, mental y laboral. El Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (MSSSI, 2013) confirmó que la ansiedad y/o depresión afecta al 14,6% de las personas encuestadas. Además, el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2010) aseguró que los grupos de enfermedades causantes de fallecimiento que más aumentaron respecto al año 2007 fueron los trastornos mentales y del comportamiento, que subieron un 4,6% y causaron la muerte de 12.879 personas.

Otro estudio realizado por la Unión General de Trabajadores a través del Observatorio de Riesgos Psicosociales (UGT, 2009) indicó que, tras analizar 4500 puestos de trabajo en diferentes áreas de actividad, detectó que un 73% de los encuestados afirmó sufrir estrés laboral, el 31% ha visto empeorar su salud a causa de los riesgos y las condiciones psicosociales¹ y 7 de cada 10 trabajadores afirman que padecen el síndrome del “quemado” (síndrome de burnout). Los encuestados señalaron como principales causas las deficientes condiciones laborales, las estrategias

¹ Utilizaremos de manera indistinta riesgo, condiciones, factores psicosociales, desencadenantes de estrés y/o fuentes de estrés.

de organización de trabajo y las demandas excesivas. Estos datos se pueden contrastar con informes realizados por organismos oficiales nacionales e internacionales, como el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, que publicó en el 2008 los resultados de la VI Encuesta de Condiciones de Trabajo en España (INSHT, 2008) en donde se puso de manifiesto que los trabajadores que se perciben expuestos a factores de riesgo psicosocial (sobrecarga de trabajo, exceso de carga mental, realización de tareas repetitivas y de muy corta duración) presentaban porcentajes de respuesta significativamente mayores en sintomatología psicósomática. En el mismo estudio, el 19.6% del personal docente estudiado declaraba que el trabajo afecta negativamente a su salud. Así como en la VII Encuesta de Condiciones de Trabajo en España (INSHT, 2011) se expuso que varios indicadores relativos a las exigencias derivadas de factores psicosociales del trabajo han empeorado respecto a los últimos cuatro años y el nivel de atención exigida en la tarea, la percepción de tener mucho trabajo y sentirse agobiado, tener que trabajar muy rápido o deber atender varias tareas al mismo tiempo; concretamente el 33.9% del sector docente estudiado manifestó verse expuesto a situaciones de exceso de trabajo. Añadiendo más información, el Global Burden of Diseases (Institute for Health Metrics and Evaluation, 2013) confirmó que los trastornos mentales son la causa más frecuente de enfermedad no mortal en el mundo entero y se encuentran en el quinto lugar de afecciones.

Todos estos resultados confirman lo que ya vaticinaba la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1998) cuando afirmaba que los trastornos del estado de ánimo eran una causa común de absentismo y jubilación por incapacidad laboral, y además preveía que en un futuro próximo la depresión sería la segunda causa de discapacidad por enfermedad.

Relacionado con esto, para el desarrollo de la depresión existen varias estructuras cognitivas específicas que son centrales, según el modelo cognitivo de depresión de Beck (Beck, 1976; Joiner y Wagner, 1995): la triada cognitiva, los esquemas y los errores cognitivos. Según este modelo, para que se produzcan estas estructuras han de existir otras previamente establecidas, que son las que funcionan como factor de vulnerabilidad y son responsables de la activación y el procesamiento de la información. Estas estructuras son las creencias o actitudes disfuncionales (necesidad de aprobación, necesidad de amor, perfeccionismo, etc.) cuya existencia desencadena patrones depresogénicos (Peñate, Perestelo y Bethencourt, 2004). Algunos trabajos muestran un apoyo empírico al modelo cognitivo de Beck (Abela y D'Alexandro, 2002), sin embargo, fracasaron al encontrar que las actitudes disfuncionales fueran precursoras y predictoras de estados depresivos. Otros dudan de su carácter estructural (Joiner y Wagner, 1995) y plantean que las actitudes disfuncionales pudieran entenderse como síntomas de la depresión. Sin embargo, ha sido demostrado que las personas deprimi-

das presentan pensamientos negativos sobre sí mismos, el mundo y el futuro, pero no aún no se ha probado que estas cogniciones jueguen un rol causal o bien sean sólo síntomas de la depresión (Prieto, Vera, Pérez y Ramírez, 2007).

Por la gran cantidad de motivos expuestos surge la necesidad de plantear este trabajo, que tiene como objetivo relacionar y predecir el síndrome de burnout a partir de los desencadenantes de estrés laboral (fuentes de estrés), las variables sociodemográficas, laborales y de autovaloración, la salud mental y las actitudes cognitivas disfuncionales.

Método

Muestra

La muestra está formada por 152 docentes no universitarios (78,15% son mujeres y 21.85% son varones). La edad los participantes está entre 24 y 58 años ($M = 35.17$ años; $DT = 8.27$). El 50% se encuentra entre los 26 y 35 años de edad. La minoría tiene 56 o más años (0.69%). El 49,3% está soltero y el 42.8% está casado o viviendo en pareja. El 67.33% de los participantes no tiene hijos, el 18.67% tiene dos hijos y el 1.33% tiene más de tres. El profesorado evaluado pertenece a distintas localidades extremeñas (Talarrubias, Llerena, Almendralejo, Plasencia, Azuaga, Castuera, Badajoz y Navalmoral de la Mata).

Instrumentos

Instrumento de elaboración propia. Recoge datos sociodemográficos (p.e., sexo, edad, estado civil, número de hijos), laborales (p.e., puesto de trabajo, años de ejercicio docente) y de autovaloración (p.e., grado de satisfacción global profesional, grado de realización de expectativas iniciales y grado de compromiso e implicación con los objetivos de la educación).

Escala desencadenantes de estrés en profesores (EDEP; Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2005). Evalúa las relaciones de los profesores con los alumnos, padres, compañeros, directivos, contenido y organización de su trabajo, considerando estos aspectos como posibles desencadenantes de estrés.

Los 56 ítems que la componen se han agrupado en siete factores en función de los resultados obtenidos tras un análisis factorial: supervisión (por parte de la estructura jerárquica), carencias (para el desarrollo del trabajo), cooperación (participación, comunicación, etc.), alumnado (dificultades y problemas percibidos), adaptación (al cambio), valoración (del trabajo por parte de los demás) y mejoras (que se podrían obtener desde el punto de vista profesional). Los ítems son respondidos mediante una escala tipo Likert de 5 puntos que varían entre “nada” (1) y “mucho” (5). En el Anexo 1 se adjunta el cuestionario completo, por tratarse de

una escala poco usada a pesar de presentar unos elevados índices de fiabilidad y validez.

En nuestro estudio los coeficientes alfa de Cronbach obtenidos para cada una de las subescalas fueron los siguientes: Supervisión $\alpha = .878$, Carencias $\alpha = .860$, Cooperación $\alpha = .823$, Alumnado $\alpha = .808$, Adaptación $\alpha = .640$, Valoración $\alpha = .715$ y Mejoras $\alpha = .782$.

Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach y Jackson, 1981; versión de Seisdedos, 1997). Evalúa el síndrome de burnout a través de sus tres dimensiones: Cansancio emocional, Despersonalización y Realización personal. Los ítems están redactados en forma de afirmaciones referidas a las actitudes, emociones y sentimientos que el profesional muestra hacia el trabajo y hacia los receptores de sus servicios, en una escala tipo Likert de 7 puntos, significando el 0 que lo expuesto no sucede nunca y el 6 que sucede todos los días. La consistencia interna de las 3 escalas tiene unos valores comprendidos entre .71 y .90 (Latorre y Sáez, 2009).

Escala de Actitudes Disfuncionales (DAS; Weissman y Beck, 1978; versión de Burns, 1980). Fue diseñada con la finalidad de detectar y evaluar las actitudes disfuncionales como estructuras preexistentes de vulnerabilidad depresiva. En nuestro estudio empleamos la versión reducida, que consta de 35 ítems y cada ítem puntúa entre -2 (Totalmente de acuerdo) hasta +2 (Totalmente en desacuerdo). Cada grupo de 5 ítems representa los siete componentes básicos que conforman la escala: Necesidad de Aprobación, Necesidad de Amor, Necesidad de Ejecución, Perfeccionismo, Derecho sobre los otros, Omnipotencia y Autonomía. Las puntuaciones totales fluctúan entre 40 y 280. A mayor puntuación, mayor cantidad de pensamientos disfuncionales. Sáenz y Vázquez (1993) realizaron la adaptación y traducción al español y encontraron que este instrumento resulta muy útil para distinguir entre participantes deprimidos, cuyas puntuaciones fluctúan entre 80 y 120. Hemos obtenido los siguientes coeficientes de Cronbach: Necesidad de aprobación $\alpha = .733$, Necesidad de amor $\alpha = .649$, Necesidad de ejecución $\alpha = 0.766$, Perfeccionismo $\alpha = .649$, Derecho sobre los otros $\alpha = .678$, Omnipotencia $\alpha = .664$ y Autonomía $\alpha = .585$.

Procedimiento

La obtención de datos se obtuvo a partir de los instrumentos de evaluación facilitados a los docentes el primer día de asistencia al taller de Prevención y Control del Estrés. Una vez recogido el material de evaluación se procedió al análisis de los datos obtenidos, utilizando el paquete estadístico SPSS 12.0 para Windows. A un nivel de confianza del 95%, se realizó una estadística descriptiva, un análisis inferencial (Prueba *T* de Student para muestras independientes y la Prueba de ANOVA de un factor) y un análisis de regresión múltiples, para detectar posibles predictores del síndrome de burnout.

Resultados

La muestra presenta el siguiente perfil sociolaboral: el 29.6% de los participantes son profesores/as en Educación Secundaria (Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato), el 22.4% son maestros/as de Educación Primaria y el 11.8% de Educación Infantil. El 3.3% son profesores/as en Educación Secundaria (Formación Profesional) y el 11,2% ocupan cargos de gestión. Minoritariamente, el 0.7% corresponde a Educadores/as Sociales. Tienen una media de ejercicio docente de 9 años. Cuando se analiza el grado de satisfacción que sienten hacia su trabajo se constata que el 65.79% se encuentran satisfechos en el desempeño de su trabajo actualmente. Cabe destacar que el 1.97% lo considera muy insatisfactorio. Tras la pregunta de si consideran que han realizado sus expectativas iniciales acerca del trabajo desempeñado, el 48.3%, contesta bastante y sólo el 0.7% considera que nada y cuando se les plantea si cambiarían de trabajo si pudieran encontrar otra ocupación de similar remuneración no relacionada con la docencia, el 63.58% del profesorado asegura que no lo haría. En relación a la valoración del nivel de estrés percibido, se aprecia que el 50.7% asegura que su nivel de estrés es medio y el 27.6% percibe que es bajo. Un 3.3% siente que su nivel de estrés es muy alto o que no tiene estrés. Además, un 68.2% de los participantes se considera comprometido con los objetivos y finalidades de la educación, mientras que el 0.7% no se siente comprometido o está poco (1.3%).

Las mayores puntuaciones se encuentran en la dimensión de realización personal y cansancio emocional y las menores en despersonalización. Además, las fuentes de estrés que más les afectan son supervisión y alumnado, y ejecución y perfeccionamiento son las actitudes disfuncionales con promedios más elevados (Tabla I).

Las tres dimensiones del síndrome correlacionan con la edad, los años de ejercicio profesional, el grado de satisfacción y de realización de expectativas. Analizando por separado cada dimensión se observan las siguientes correlaciones: a) Despersonalización y sexo ($r_{xy} = .24$, $p < .01$), edad ($r_{xy} = .25$, $p < .01$), número de hijos ($r_{xy} = .24$, $p < .01$), puesto de trabajo ($r_{xy} = .16$, $p < .05$), años de ejercicio profesional ($r_{xy} = .12$, $p < .01$), grado de satisfacción ($r_{xy} = .32$, $p < .05$), grado de realización de expectativas ($r_{xy} = .62$, $p < .01$) y percepción del nivel de estrés ($r_{xy} = .30$, $p < .01$), b) Cansancio emocional y edad ($r_{xy} = .23$, $p < .01$), estado civil ($r_{xy} = .19$, $p < .05$), años de ejercicio profesional ($r_{xy} = .02$, $p < .01$), grado de satisfacción ($r_{xy} = .18$, $p < .01$), grado de realización de expectativas ($r_{xy} = .10$, $p < .01$), nivel de estrés ($r_{xy} = .82$, $p < .01$) y grado de compromiso ($r_{xy} = .12$, $p < .01$), y c) Realización y sexo ($r_{xy} = -.19$, $p < .05$), edad ($r_{xy} = -.21$, $p < .05$), años de ejercicio profesional ($r_{xy} = .43$, $p < .05$), grado de satisfacción ($r_{xy} = .63$, $p < .01$), grado de reali-

zación de expectativas ($r_{xy} = .12, p < .01$) y grado de compromiso ($r_{xy} = .82, p < .01$).

Tabla 1

Medias y desviaciones típicas del Inventario de burnout (MBI), Escala de desencadenantes de estrés (EDE) y Actitudes disfuncionales (DAS).

		<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>
INVENTARIO BURNOUT (MBI)	Despersonalización	0	22	5.07	4.99
	Cansancio	3	51	19.12	10.72
	Realización	12	48	34.43	8.19
FUENTES DE ESTRÉS (EDEP)	Supervisión	12	55	36.12	10.32
	Carencias	8	38	24.54	6.24
	Cooperación	11	40	27.48	6.37
	Alumnado	9	42	28.03	6.99
	Adaptación	5	22	14.71	3.70
	Valoración	8	23	15.58	3.57
	Mejoras	10	44	27.59	6.46
ACTITUDES DISFUNCIONALES (DAS)	Aprobación	-9	9	.37	4
	Amor	-10	10	.46	4.1
	Ejecución	-9	10	4.27	4
	Perfeccionamiento	-10	10	3.32	4
	Derecho sobre los otros	-8	10	.46	3.7
	Omnipotencia	-9	9	.08	3.6
	Autonomía	-10	10	1.76	3.4

Fuente: elaboración propia

Todas las variables, excepto sexo, muestran diferencias estadísticamente significativas en alguna de las dimensiones del burnout. Sin embargo, en todas las dimensiones del síndrome son significativas las variables: grado de satisfacción ($F = 6.83, p < .001$ en despersonalización; $F = 15.54, p < .001$ en cansancio emocional; $F = 8.64, p < .001$ en realización), grado de realización de expectativas ($F = 7.11, p < .001$ en despersonalización; $F = 15.54, p < .001$ en cansancio emocional; $F = 8.90, p < .001$ en realización) y cambio docencia por otra ocupación de similar ($F = 11.30, p < .001$ en despersonalización; $F = 26.76, p < .001$ en cansancio emocional; $F = 4.12, p < .05$ en realización; $p < .001$ respectivamente).

Tras realizar un primer análisis de regresión múltiple, tomando como predictores las variables sociodemográficas, laborales y de autovaloración (Tabla 2) se detectan como predictores del síndrome (en sus tres dimensiones) la edad, los años de ejercicio docente, el grado de satisfacción y el grado de realización de expectativas iniciales ($\beta = .252$; $\beta = .229$; $\beta = .367$; $\beta = .215, p < .005$, respectivamente).

Analizando cada una de las dimensiones por separado se obtiene que todas las variables sociodemográficas, laborales y de autovalo-

ración predicen la despersonalización, excepto estado civil, cambio de la docencia y grado de compromiso. Del mismo modo predicen el cansancio todas ellas, excepto sexo, puesto de trabajo que ocupa y grado de compromiso. Sin embargo son sólo predictores de la realización la edad, años de ejercicio, grado de satisfacción y de realización de expectativas (Tabla II).

Tabla 2

Análisis de regresión múltiple entre datos sociodemográficos, laborales, de autovaloración y el del Inventario de burnout (MBI)

	REGRESIÓN LINEAL: MBI											
	Despersonalización				Cansancio Emocional				Realización			
	R ²	Beta	T	Sig.	R ²	Beta	T	Sig.	R ²	Beta	T	Sig.
Sexo	.05	.23	2.91	.00	.00	-.01	-.16	.86	.03	-.19	-2.24	.02
Edad	.06	.25	3.06	.00	.05	.23	2.79	.00	.04	-.20	-2.38	.01
Intervalos de Edad	.07	.27	3.42	.00	.02	.17	2.03	.04	.02	-.16	-1.82	.07
Estado civil	.02	.14	1.80	.07	.03	.19	2.31	.02	.00	-.08	-.94	.34
Número de hijos	.05	.23	2.89	.00	.03	.18	2.17	.03	.01	-.10	-1.22	.22
Puesto de trabajo que actualmente ocupa	.02	.16	1.97	.05	.00	.08	-.94	.34	.01	-.11	-1.34	.18
Años de ejercicio docente	.05	.22	2.79	.00	.06	.25	3.07	.00	.06	-.24	-2.89	.00
Grado de satisfacción global en la actualidad	.13	.36	4.75	.00	.28	.53	7.55	.00	.20	-.45	-5.78	.00
Grado de realización de expectativas iniciales	.04	.21	2.64	.00	.19	.43	5.79	.00	.15	-.39	-4.98	.00
Cambia la docencia por ocupación de remuneración similar	.01	-.11	-1.33	.18	.03	-.18	-2.17	.03	.00	.03	.38	.69
Valoración del nivel de estrés	.12	.34	4.45	.00	.35	.59	8.72	.00	.01	-.10	-1.21	.22
Grado de compromiso con los objetivos de la educación	.00	.07	.95	.34	.01	.12	1.48	.13	.09	-.30	-3.66	.00

Fuente: elaboración propia

Finalmente, fue efectuado un segundo análisis de regresión tomando como variables predictoras fuentes o desencadenantes de estrés (EDE) y actitudes disfuncionales (DAS) y como variable criterio el síndrome de burnout (MBI). Los resultados indican que las fuentes de estrés y las actitudes disfuncionales explican respectivamente, el 11% y el 14% de la varianza de la despersonalización; el 20% y el 15% del cansancio emocional y el 21% y el 10% de la realización. Concretamente, son predictores del cansancio emocional alumnado y adaptación ($B = .043$ y $B = .045$; $p < .005$, respectivamente) y el perfeccionamiento y el derecho sobre los otros ($B = .046$ y $B = .019$; $p < .005$, respectivamente).

Conclusiones

En relación a los objetivos planteados y basándonos en los análisis presentados anteriormente, encontramos que el síndrome de burnout y las actitudes disfuncionales están asociados a las variables sociodemográficas, laborales y de autovaloración. Excepto con las fuentes de es-

trés, se observa algún tipo de correlación entre las variables sociodemográficas, laborales y de autovaloración y el Síndrome de Burnout y las actitudes disfuncionales. Además, los distintos análisis de regresión han confirmado que, en general, las variables sociodemográficas son buenas predictoras del síndrome.

Los resultados ponen de relieve que los profesores experimentan un nivel medio de burnout, y se constata nuevamente que es una población de riesgo para el desarrollo de problemas personales y laborales (Bernaldo de Quirós-Aragón y Labrador-Encinas, 2007). Al comparar estos resultados con otro estudio realizado sobre orientadores de institutos de Extremadura (Guerrero y Rubio, 2008), se aprecia que los participantes del estudio presentan bajos niveles de despersonalización, pero elevadas puntuaciones en agotamiento emocional y realización. Sin embargo, no ocurre lo mismo en el colectivo de directores escolares, en los que éstos muestran bajo cansancio emocional, muy bajos niveles de despersonalización y una elevada realización personal (Tejero, Fernández y Carballo, 2010).

Uno de los hallazgos de nuestro estudio es que las fuentes de estrés que más le afectan al profesorado son la supervisión y las conductas del alumnado. Este resultado coincide con los de Zabel y Zabel (2002) y Kyriacou (1987), mientras que otros trabajos han revelado que son los problemas con los compañeros y las políticas educativas los principales desencadenantes de estrés docente (Kyriacou, 2003). Sin embargo, el estudio de Rubio (2008) reveló que los profesores con mayor nivel de estrés consideraban como fuentes de estrés principales la falta de colaboración familiar, la indisciplina, la falta de interés y motivación, la falta de reconocimiento y la heterogeneidad de los alumnos. El estudio de Álvarez et al. (2010) detectó seis fuentes de estrés: falta de respaldo de los padres en los problemas de disciplina, enseñar a personas que no valoran la educación, impartir clase a un grupo con un número elevado de alumnos, presenciar las agresiones entre alumnos, agresiones verbales por parte de los alumnos y desconsideraciones por parte de los alumnos. Otro estudio sobre prevalencia de estrés y síndrome del quemado demostró que es especialmente estresante para los docentes la falta de equidad en los intercambios sociales, es decir, los participantes percibían que ponían en su trabajo más de lo que obtenían a cambio, que no se les recompensaba por los esfuerzos que hacían, y que recibían poco o ningún agradecimiento por este esfuerzo (Estafor, 2007).

En nuestro estudio resulta importante destacar, que un 65.79% del profesorado se siente satisfecho con su trabajo, resultado que apoya el trabajo de Rubio (2008), quien encontró que el 77% de una muestra de 550 de docentes no universitarios se encontraban satisfechos laboralmente, que el 89% vieron realizadas sus expectativas y que un 93% estaban muy comprometidos con el trabajo. A pesar de ello, Moriana (2002) encontró en una muestra de profesores no universitario que los

diagnósticos más frecuentes son los de ansiedad y depresión. Posteriormente, Rubio (2008) detectó que un 36% del profesorado son casos de probable patología psiquiátrica, estando significativamente relacionada la satisfacción laboral, la percepción del estrés y la salud mental, de modo que a mayor satisfacción, menos percepción de estrés y mejor salud mental.

Algunas investigaciones señalan que las características sociodemográficas y laborales sirven como variables moduladoras entre estímulos organizacionales estresantes y sus posteriores consecuencias (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti y Schaufeli, 2007). En el presente estudio las variables edad, años de ejercicio, grado de satisfacción y de realización de expectativas son predictoras del síndrome. En relación a la edad, nuestros resultados coinciden con los de Claro y Bedregal (2003); Lorente, Salanova, y Martínez (2005) y Van Dick y Wagner (2001), quienes encontraron que una de las variables que más influye en la aparición del estrés y del desgaste emocional es la edad (profesores jóvenes y cercanos a la jubilación). En el presente estudio, las mayores puntuaciones en despersonalización y en cansancio emocional corresponden al profesorado que tiene una experiencia profesional de 4-5 años y a los que superan los 20 años de ejercicio profesional. Los docentes que menos despersonalización y cansancio presentan acumulan menos de un año de experiencia profesional. En cuanto a la realización, se observan diferencias estadísticamente significativas, presentando puntuaciones más altas el profesorado que cuenta con una experiencia entre 11-20 años. La menor puntuación corresponde al grupo que acumula menos de un año de experiencia profesional. Estos resultados se diferencian de los obtenidos por Muñoz y Lucero (2009) quienes encontraron una relación inversa entre los años de servicio y la realización personal y del trabajo.

Además, en el presente estudio, el grado de realización de expectativas iniciales está asociado al síndrome de burnout, de manera que cuanto menor es el grado de realización de expectativas más elevadas son las puntuaciones medias obtenidas en despersonalización y cansancio, y más bajas lo son en realización. Estos resultados coinciden con los de Schaufeli y Buunk (2003) quienes señalaron que el síndrome es el resultado de las diferencias entre las expectativas y la realidad del día a día profesional.

Del mismo modo, los profesores que desean cambiar la docencia por otra ocupación obtienen los promedios más elevados en despersonalización y cansancio y las puntuaciones más bajas se obtienen en realización. En este sentido, existe evidencia que apoya la relación entre condiciones de trabajo, salud, productividad y permanencia en el empleo por parte de los trabajadores (Parra, 2007).

El análisis de la variable grado de compromiso con los objetivos de la educación indica que el profesorado que muestra una actitud com-

prometida con los objetivos de la educación está más despersonalizado y cansado emocionalmente.

De acuerdo con los resultados obtenidos en este trabajo podemos concluir que, por lo general, los profesores no universitarios de Extremadura presentan un nivel medio de estrés y de burnout. Por otra parte, más de la mitad están satisfechos con su trabajo, casi la mitad afirman que se han realizado sus expectativas iniciales acerca del trabajo desempeñado y el 63.58% del profesorado asegura que no cambiaría de trabajo. Además, un 68.2% se considera comprometido con los objetivos y finalidades de la educación, mientras que el 0.7% no se siente comprometido o lo está poco (1.3%). Por su parte, las fuentes de estrés que más les afectan son supervisión, alumnado y cooperación.

Por otro lado, se ha apreciado que el síndrome de burnout está relacionado con la edad, los años de ejercicio profesional, los grados de satisfacción y de realización de expectativas y que existen diferencias estadísticamente significativas entre el síndrome de burnout y los distintos grados de satisfacción, de realización de expectativas y el deseo de cambiar la docencia por otra ocupación de similar. Además, se detectan como predictores del síndrome de burnout (en sus tres dimensiones) la edad, los años de ejercicio docente, el grado de satisfacción y el grado de realización de expectativas iniciales.

Por último, se puede concluir que las dimensiones "alumnado" y "adaptación" de la escala de fuentes de estrés, así como "perfeccionamiento" y "derecho sobre los otros" como actitudes disfuncionales, son predictores del cansancio emocional. Por su parte, las dimensiones "supervisión" y "valoración" de fuentes de estrés, y "omnipotencia" de actitudes disfuncionales predicen la realización.

Para finalizar, debemos destacar que nuestro estudio presenta varias limitaciones. La primera se refiere al tamaño de la muestra, así como al procedimiento de selección de la misma. Por ambos motivos y añadido a que se trata de una investigación exploratoria, se resiente la validez interna complicando, por tanto, establecer relaciones causales. Por esta razón se sugiere que, en futuras investigaciones, podría realizarse un muestreo probabilístico estratificado en el que en alguna de sus etapas esté presente el procedimiento aleatorio. Sería oportuno reproducir la investigación desarrollando procedimientos de control de variables extrañas más depurados, que nos permitan tener garantías en los resultados encontrados.

Otra limitación destacable del presente estudio se trata de la procedencia de los datos de medidas autoinformadas, pruebas que pierden robustez en lo referente a la objetividad. A pesar de ello, como señalan Benavides et al. (2002), resulta complicado disponer de pruebas fiables y objetivas que midan factores de riesgo psicosocial, puesto que rara vez se miden a través de alguna característica externa al individuo, como puede ocurrir con otros riesgos químicos, físicos o ambientales.

Del mismo modo, sería interesante que en futuras líneas se incluyeran experiencias positivas, de satisfacción y de engagement (vinculación psicológica con el trabajo) (Bresó, Schaufeli y Salanova, 2001; Schaufeli y Bakker, 2004). En nuestro trabajo hallamos que un 68,2% de la muestra se considera comprometido con los objetivos y finalidades de la educación, resultado que apunta hacia una línea de intervención, no sólo centrada en afrontamiento del estrés sino a potenciar sentimientos de compromiso o engagement.

Finalmente, la mayoría de las investigaciones han enfatizado en el papel desempeñado por los factores psicosociales laborales y variables organizacionales quedando excluidas las variables de tipo individual y personal, tales como la forma en que las personas están predispuestas a responder, percibir y sentir la experiencia laboral. En este sentido las actitudes disfuncionales pueden ser actuar como mediadoras y catalizadoras del proceso.

Por último, en este campo de investigación son necesarios más estudios transculturales e interculturales. Siguiendo a Gil-Monte (2012, p.36), "las futuras investigaciones han de dirigirse a cambios metodológicos que incorporen estudios multinivel, longitudinales y diseños de investigación así como una perspectiva aplicada a los resultados obtenidos".

Confiamos que los hallazgos de este trabajo contribuyan al conocimiento del síndrome de burnout y su relación con las fuentes de estrés, la salud mental, las actitudes disfuncionales y otras variables implicadas.

Referencias

- Abela, J. R. y D'Alexandro, D. U. (2002). Beck's cognitive theory of depression: A test of the diathesis-stress and causal mediation components. *British Journal of Clinical Psychology, 41*, 111-128.
- Álvarez, F., Néjar, A., Porras, G. Y. y Ramírez, F. (2010). *Estrés en el sector de enseñanza secundaria*. Madrid, España: Comisión Ejecutiva Federal de FETE-UGT. Secretaría Salud laboral y Medio ambiente.
- Aznar, M., Rodríguez, M. y Aznar, J. M. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del sexo y del tipo de enseñanza. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 2*(3), 451-465.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotions disorders*. Nueva York. EEUU: International.
- Benavides, F.G., Gimeno, D., Benach, J. Martínez, J.M., Jarque, S., Berra, A. y Devesa, J. (2002). Descripción de los factores de riesgos en cuatro empresas. *Gaceta Sanitaria, 16*(3), 19-28. doi: 10.1016/S0213-9111(02)71665-8
- Bernaldo de Quirós-Aragón, M. y Labrador-Encinas, F.J (2007). Evaluación del estrés laboral y burnout en los servicios de urgencia extrahospitalaria. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 5*(2), 323-335.
- Bresó, E., Salanova, M., Schaufeli, W.B. y Nogareda, C. (2007). *Síndrome de estar quemado por el trabajo. "Burnout" (III): Instrumento de medición*. Nota Técnica de Prevención 732, 21ª Serie: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el trabajo.

- Bresó, E., Schaufeli, W.B. y Salanova, M. (2001). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement and enhance performance? A Quasi-experimental Study. *Higher Education*, 61, 339-335. doi: 10.1007/s10734-010-9334-6
- Burns, D. (1980). *Feeling good. The new mood therapy*. Nueva York, EEUU: Williams Morrow and Company.
- Claro, S. y Bedregal, P. (2003). Aproximación al estado de salud mental del profesorado en 12 escuelas de Puente Alto, Santiago, Chile. *Revista médica de Chile*, 131, 159-167. doi: 10.4067/S0034-98872003000200005
- Estafor (2007). Document 5: Síntesi projecte Estafor. Barcelona, España: Generalitat de Catalunya. Recuperado de: http://www.uv.es/unip psico/proyectos-de-investigacion/Estafor/Resumen_Proyecto_1.pdf
- Gil-Monte, P. (2012). Riesgos psicosociales, estrés laboral y síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en docentes. En V. Mellado, L.J. Blanco, A.B. Borrachero y J.A. Cárdenas (Eds.), *Las Emociones en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas* (pp. 19-41). Badajoz: Deprofe.
- Gil-Monte, P. (2009). Algunas razones para considerar los riesgos psicosociales en el trabajo y sus consecuencias en la salud pública. *Revista Española de Salud Pública*, 83(2), 169-73. doi: 10.1590/S1135-57272009000200003
- Guerrero, E. y Rubio, J. C. (2008). Fuentes de estrés y Síndrome de "Burnout" en orientadores de instituto de enseñanza secundaria. *Revista de Educación*, 347, 229-254.
- Institute for Health Metrics and Evaluation (2013). *The Global Burden of Diseases: Generating Evidence, Guiding Policy*. Seattle, WA: IHME.
- Instituto Nacional de Estadística (2010). *España en cifras 2010*. Madrid: INE.
- Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (2008). *VI Encuesta de Condiciones de Trabajo en España*. Madrid, España: INSHT.
- Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (2011). *VII Encuesta de Condiciones de Trabajo en España*. Madrid, España: INSHT.
- Jawahar, I. M., Stone, T. H. y Kisamore, J. L. (2007). Role conflict and burnout: The direct and moderating effects of political skill and perceived organizational support on burnout dimensions. *International Journal of Stress Management*, 14, 142-159. doi: 10.1037/1072-5245.14.2.142
- Jiménez-Torres, M. G, Martínez, M. P., Miró, E. y Sánchez, A. I. (2012). Relación entre estrés percibido y estado de ánimo negativo: diferencias según el estilo de afrontamiento. *Anales de Psicología*, 28(1), 28-36.
- Joiner, T. E. y Wagner, K. D. (1995). Attributional style and depression in children and adolescents: a meta-analysis review. *Clinical Psychology Review*, 15, 777-798.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146-152. doi: 10.1080/0013188870290207
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Latorre, I. y Sáez, J. (2009). Análisis del burnout en profesores no universitarios de la región de Murcia (España) en función del tipo de centro docente: Público versus concertado. *Anales de Psicología*, 25(1), 86-92.
- Leiter, M.P. y Maslach, C. (2000). Burnout and health. En A. Baum, T. Revenson y J. Singer (Eds.), *Handbook of health psychology* (pp. 415-426). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- LeRouge, C., Nelson, A. y Blanton, J. E. (2006). The impact of role stress fit and self-esteem on the job attitudes of IT professionals. *Information and Management*, 43, 928-938.
- Lorente, L., Salanova, M. y Martínez, I. M. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: un estudio longitudinal. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 21, 37-54.

- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto: CA, Consulting Psychologists Press.
- Merino-Tejedor, E. (2013). Análisis de la validez de la Escala de Irritación en una muestra de profesores de Educación Primaria: un estudio exploratorio. *Anales de Psicología*, 29 (1), 123-130. doi: 10.6018/analesps.29.1.161891
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005). *Escala desencadenantes de estrés en profesores* (EDEP, 2005). Recuperado de: <http://www.ucm.es/info/ucmp/cont/descargas/-documento1099.pdf>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2013). *Encuesta Nacional de Salud 2011 – 2012*. Recuperado de: <http://www.msc.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuesta2011.htm>
- Moriana, J.A. (2002). Epidemiología de la salud mental del profesorado (Tesis doctoral no publicada). Recuperado de: <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/266/13208305.pdf?sequence=1>
- Muñoz, M. T. y Lucero, B. A. (2009). Evaluación del síndrome de la salud mental en profesionales de escuelas especiales de Talca, Chile. *Psicología Conductual*, 17(2), 381-399.
- Öhman, L., Bergdahl, J., Nyberg, L. y Nilsson, L. G. (2007). Longitudinal analysis of the relation between moderate long-term stress and health. *Stress and Health*, 23, 131-138. doi: 10.1002/smi.1130
- Organización Mundial de la Salud (1998). Clasificación Internacional de las Enfermedades Mentales (CDI-10). Trastornos Mentales y del Comportamiento (Orig. 1992).
- Parent-Thirion, A., Fernández, E. y Hurley, J.G. (2007). *Fourth European Working Conditions Survey*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Parra, M. (2007). *La salud de los docentes: revisión de líneas emergentes en la investigación e intervención*. Santiago: UNESCO/OREALC
- Peñate, W., Perestelo, L. y Bethencourt, J.M. (2004). La predicción diferencial del nivel de depresión por las variables nivel de actividad, actitudes disfuncionales y estilo atributivo en función de la puntuación y la medida de la depresión. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(1), 27-53.
- Prieto, M., Vera, M.N., Pérez, M.N. y Ramírez, I. (2007). Cronicidad de los trastornos del estado de ánimo: relaciones con actitudes cognitivas disfuncionales y con alteraciones de la personalidad. *Clínica y Salud*, 18(2), 203-219.
- Ríos, M.I., Godoy, C. y Sánchez-Meca, J. (2011). Síndrome de quemarse por el trabajo, personalidad resistente y malestar psicológico en personal de enfermería. *Anales de Psicología*, 27(1), 71-79.
- Rubio, R.P. (2008). Estrés en profesores extremeños de Infantil, Primaria y Secundaria (Tesis doctoral no publicada). Recuperado de: <http://biblioteca.unex.es/tesis/9788477238706>
- Sáenz, J. y Vázquez, C. (1993). Adaptación española de la Escala de Actitudes Disfuncionales (DAS) de Beck: propiedades psicométricas y clínicas. *Análisis y modificación de conducta*, 19, 707-750.
- Schaufeli, W. y Backer, A. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of organizational behaviour*, 25(3), 293-315. doi: 10.1002/job.248
- Schaufeli, W.B. y Buunk, B.P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. En M.J. Schabracq, J.M. Winnubts y C.L. Cooper (Eds.), *The Handbook of Work and Health Psychology* (pp. 383-425). Chichester: John Wiley & Sons.

- Seisdedos, N. (1997). *Manual MBI, Inventario "Burnout" de Maslach*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Taris, T., Peeters, M., Le Blanc, P., Schreurs, P. y Schaufeli, W. (2001). From inequity to burnout: the role of job stress. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6(4), 303-323. doi: 10.1037//1076-8998.6.4.303
- Tejero, C. M., Fernández, M. J. y Carballo, R. (2010). Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en la dirección escolar. *Revista de Educación*, 351, 361-383.
- Unión General de Trabajadores (2009). Informe sobre la evolución de riesgos psicosociales 2004-2007. Recuperado de:
http://extranet.ugt.org/saludlaboral/OPRP/Publicaciones/Informes/InformeEvoRiesgos_04-07.pdf
- Van Dick, R. y Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: a structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243- 259.
- Weissman, A. N. y Beck, A. T. (1978). *Development and validation of the Dysfunctional Attitudes Scale: a preliminary investigation*. Paper presented at the meeting of the Toronto: American Education Research Association.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A., Demerouti, E. y Schaufeli, W. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14, 121- 141. doi: 10.1037/1072-5245.14.2.121
- Zabel, R. y Zabel, M. (2002). Burnout among special education teachers and perceptions of support. *Journal of Special Education Leadership*, 15, 67-73.

Anexo

Escala desencadenantes de estrés en profesores
(Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2005)

	Supervisión
15.	Inestabilidad de mi puesto de trabajo (posibilidad de quedarse sin trabajo)
16.	Inestabilidad de mi puesto en el centro actual (cambio de centro)
21.	Falta de autonomía para el desempeño de mi trabajo
29.	Falta de apoyo del equipo directivo
30.	Una estructura jerárquica inadecuada en mi centro
31.	La excesiva supervisión de mi trabajo
32.	Malas relaciones con superiores jerárquicos
33.	Conflicto entre las necesidades de mi departamento y los puntos de vista de la dirección
42.	Impartir clases en una lengua que no es la lengua materna
46.	Realizar cosas con las que no estoy desacuerdo
47.	Recibir instrucciones incompatibles u opuestas
48.	Presiones en el ámbito del centro para obtener unos determinados resultados
	Carencias
6.	Falta de información acerca de lo que debo hacer
28.	Demasiada cantidad de materia a impartir en el tiempo disponible
38.	Falta de información sobre cómo debo hacer mi trabajo
39.	Formación no adecuada para responder a todas las demandas
41.	Desconocimiento ante muchas de las exigencias a las que me enfrento
43.	Indefinición de mis responsabilidades
45.	Falta de recursos o materiales para realizar mi trabajo
53.	Carencia de formación para enfrentarme con algunas situaciones
	Cooperación
2.	Mal ambiente en el grupo de profesores
4.	Mala consideración de la sociedad hacia mi profesión
7.	Los profesores en conjunto pueden influir poco en las decisiones del centro
11.	Rivalidad entre grupos de profesores
13.	Trabajo excesivamente repetitivo y monótono
14.	Falta de participación en la toma de decisiones en el centro
17.	Deficiente comunicación dentro del equipo de enseñanza
19.	Poca responsabilidad de la mayoría del personal del centro hacia su trabajo
37.	Esquemas de trabajo muy poco definidos
	Alumnado
3.	Mantener la disciplina en la impartición de la clase
10.	Agresiones físicas de los alumnos
18.	Enfrentamiento en clase con los alumnos
26.	Impartir más clases que otros compañeros
35.	Tratar con los problemas normales de comportamiento de los alumnos
36.	Presenciar las agresiones entre los alumnos
44.	Alumnos que intentan probarte en todo momento para ver hasta donde llegas
54.	La constatación de que no me gusta la enseñanza
	Adaptación
25.	Dar clases en áreas que no son de mi especialidad

27.	Tener que sustituir a compañeros ausentes
51.	Constantes cambios que tienen lugar en mi profesión
55.	La realización de cambios inadecuados
56.	Falta de información
	Valoración
8.	Cuando se valora mi actuación por parte de los demás
9.	Falta de respaldo de los padres en problemas de disciplina
20.	Asistir a tutorías con padres
22.	Demandas a los profesores de buenos resultados por parte de los padres
23.	La evaluación a los profesores
	Mejoras
1.	Agresiones verbales por parte de los alumnos
5.	Enseñar a personas que no valoran la educación
12.	Impartir clase a un grupo con un número elevado de alumnos
24.	Falta de oportunidades para la promoción
34.	Pocos profesores para el número de alumnos que hay
40.	Desconsideraciones por parte de los alumnos
49.	Salario bajo en relación al trabajo que desempeño
50.	El hecho de que ser un buen profesor no implique necesariamente promoción
52.	Falta de oportunidades para solicitar traslados