

Efectividad de las intervenciones preventivas sobre la exposición a factores de riesgo psicosocial y la incidencia de problemas de salud

Programa de doctorado Intervención social con la comunidad

Doctorando

Manuel Ángel Pérez Lorente

Directores

José M^a León Rubio

Francisco Javier Cantero Sánchez

Universidad de Sevilla, 15 de octubre de 2015

Tabla de contenido

Índice de Gráficos.....	3
Índice de Tablas.....	5
Introducción	7
Planteamiento del problema	7
Justificación de la investigación	8
Antecedentes	10
Orientaciones para el desarrollo de nuestra investigación.....	20
Objetivos e hipótesis de trabajo	21
Método.....	24
Diseño del estudio.....	24
Población y muestra.....	24
Ficha técnica de la encuesta	24
Instrumentos y variables.....	25
Trabajo de campo	27
Tratamiento de los datos	27
Resultados y discusión	29
Descripción general de los resultados	29
Prevalencia del estrés docente	45
Antecedentes organizacionales y profesionales del síndrome	46
Factores moduladores del estrés laboral.....	59
Conclusiones y recomendaciones	71
Referencias.....	75

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Sexo: distribución porcentual.....	29
Gráfico 2. Edad: Distribución porcentual	30
Gráfico 3. Estado civil: Distribución porcentual	31
Gráfico 4. Situación administrativa: Distribución porcentual	32
Gráfico 5. Nivel Educativo: Distribución porcentual	33
Gráfico 6. Experiencia docente (quinquenios): Distribución porcentual	34
Gráfico 7. Educación compensatoria: Porcentajes.....	35
Gráfico 8: Falta de supervisión: Distribución %.....	36
Gráfico 9. Malas condiciones organizacionales: Distribución porcentual.....	37
Gráfico 10. Preocupaciones profesionales: Distribución porcentual	38
Gráfico 11. Falta de reconocimiento profesional: Distribución de %.....	39
Gráfico 12. Estrés de rol: Distribución porcentual	40
Gráfico 13. Burnout (Maslach): Distribución porcentajes.....	41
Gráfico 14. Burnout (Golembieski): Distribución %	42
Gráfico 15. Agotamiento emocional: Distribución %	43
Gráfico 16. Despersonalización: Distribución porcentual	44
Gráfico 17. Realización personal: Distribución de porcentajes.....	45
Gráfico 18. Cansancio emocional por preocupaciones profesionales	47
Gráfico 19. Cansancio emocional por falta de supervisión	47
Gráfico 20. Cansancio emocional por estrés de rol.....	48
Gráfico 21. Despersonalización por falta de supervisión.....	51
Gráfico 22. Despersonalización por preocupaciones profesionales	51
Gráfico 23. Realización personal por estrés de rol.....	53
Gráfico 24. Realización personal por reconocimiento profesional	53
Gráfico 25. Dendograma del análisis CHAID	56
Gráfico 26. Preocupaciones profesionales por edad: tabulación de valores medios.	58

Gráfico 27. Agotamiento emocional por segmentos de edad	62
Gráfico 28. Casos burnout por segmentos de edad	63
Gráfico 29. Despersonalización por segmentos de género y marginación	65
Gráfico 30. Clasificación burnout por variables muestrales.....	67

Índice de Tablas

Tabla 1. Estructura factorial del CBP-R.....	25
Tabla 2. Variables categóricas y numéricas del estudio.....	26
Tabla 3. Sexo: Distribución de frecuencias y porcentajes	29
Tabla 4. Edad: Distribución de frecuencias y porcentajes.....	30
Tabla 5. Estado civil: Distribución de frecuencias y porcentajes.....	31
Tabla 6. Situación administrativa: Distribución de frecuencias y %.....	32
Tabla 7. Nivel Educativo: Distribución de frecuencias y porcentajes	33
Tabla 8. Experiencia docente (quinquenios): Distribución de frecuencias y %.....	34
Tabla 9. Educación compensatoria: Distribución de frecuencias y %	35
Tabla 10. Falta de supervisión: Distribución de frecuencias y %.....	36
Tabla 11. Malas condiciones organizacionales: Distribución de frecuencias y %	37
Tabla 12. Preocupaciones profesionales: Distribución de frecuencias y %.....	38
Tabla 13. Falta de Reconocimiento profesional: Distribución de frecuencias y %.....	39
Tabla 14. Estrés de rol: Distribución de frecuencias y %.....	40
Tabla 15. Burnout (Maslach): Distribución de frecuencias y %.....	41
Tabla 16. Burnout (Golembieski): Distribución %	42
Tabla 17. Agotamiento emocional: Distribución de frecuencias y %.....	43
Tabla 18. Despersonalización: Distribución de frecuencias y %.....	44
Tabla 19. Realización personal: Distribución de frecuencias y %.....	45
Tabla 20. CE por Factores organizacionales y profesionales: Identificación de las variables	46
Tabla 21: CE por Factores organizacionales y profesionales: Matriz de correlaciones.....	47
Tabla 22. Cansancio emocional por factores organizacionales y profesionales: Proporción de varianza añadida por cada variable independiente	48
Tabla 23. Cansancio emocional por antecedentes: Análisis de la varianza.....	49
Tabla 24. Despersonalización por antecedentes organizacionales y profesionales: Identificación de variables	50
Tabla 25. Despersonalización por antecedents: matriz de correlaciones.....	51

Tabla 26. Despersonalización por factores organizacionales y profesionales: Proporción de varianza añadida por cada variable independiente	52
Tabla 27. Despersonalización por antecedentes: análisis de la varianza	52
Tabla 28. Realización personal por Antecedentes: identificación de variables	52
Tabla 29. Realización personal por antecedentes: Matriz de correlaciones simples.....	53
Tabla 30. Realización personal por antecedentes organizacionales y profesionales: Proporción de varianza añadida por cada variable independiente	54
Tabla 31. Realización personal por antecedentes: análisis de la varianza	54
Tabla 32. Contraste de los segmentos con la clasificación de burnout.....	56
Tabla 33. Preocupaciones profesionales por género: tabulación de valores medios	58
Tabla 34. Preocupaciones por edad: tabulación de valores medios.....	58
Tabla 35. Preocupaciones profesionales por situación administrativa: tabulación de valores medios.	58
Tabla 36. Características de la muestra: Matriz de correlaciones entre rangos	58
Tabla 37. Preocupaciones por Situación administrativa y edad: Medidas de tendencia central.....	59
Tabla 38. Preocupaciones por Situación administrativa y edad: ANCOVA	59
Tabla 39. Agotamiento emocional por edad: segmentos finales.....	61
Tabla 40. Agotamiento emocional por segmentos de edad: tabulación cruzada	62
Tabla 41. Casos de burnout por segmentos de edad.....	63
Tabla 42. Despersonalización por género y marginación: perfiles de los segmentos.....	64
Tabla 43. Despersonalización por segmentos de género y marginación	65
Tabla 44. Realización personal en función de los segmentos de edad	66
Tabla 45. Casos de burnout por segmentos de experiencia docente	68
Tabla 46. Resumen de los perfiles asociados a la modulación del estrés	68

Introducción

Planteamiento del problema

El tema principal de esta investigación es el análisis diferencial de los procesos de estrés docente en función del género. Son muchas las razones que justifican el estudio de esta temática: En primer lugar, la valoración de este riesgo de carácter psicosocial es un requisito para la planificación de la acción preventiva, tal y como establece la Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales (v. Art. 16.1.) y el Real Decreto 39/1997 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de los Servicios de Prevención (v. Art. 3). En segundo lugar, el estrés laboral es uno de los riesgos emergentes o psicosociales más importantes, tanto por su extensión, como por la gravedad de sus consecuencias para la salud de los trabajadores (León Rubio y Baladrón, 2006). En tercer lugar, desde hace décadas el sistema educativo español vive inmerso en una situación de cambio que es el caldo de cultivo idóneo para la emergencia de factores de riesgo psicosocial como el estrés. Por último, este asunto supone también un reto de carácter científico-técnico, pues aunque son muchos los estudios que han abordado el análisis de los procesos de estrés asociados al ejercicio de la profesión docente, son pocos los que analizan el problema desde una perspectiva de género, y éstos son muy recientes (v.g., los trabajos de Timms, Graham y Caltabiano, 2006, 2007), por lo que se requiere más investigación al objeto de lograr una mayor validez y extensibilidad de los resultados obtenidos, lo que contribuirá a la elaboración y desarrollo de planes de prevención más ajustados a los condicionantes de la labor docente.

La prevención de riesgos laborales tiene que incorporar la perspectiva de género para poder abordar de manera integral los problemas que afectan de manera específica a las mujeres, considerando no sólo las condiciones laborales, sino también las extralaborales (v.g., la doble jornada), así como sus consecuencias sobre la salud física, psíquica y social.

El género es una categoría de análisis que trata de visibilizar las relaciones desiguales que se dan entre mujeres y hombres, relaciones éstas que se han ido construyendo a partir de los patrones y modelos culturales en función del sexo. Esta construcción social

establece una jerarquía de poder de un género sobre otro, de manera que los rasgos y actividades asociadas a los hombres gozan de una mayor valorización y reconocimiento social frente a las asociadas a las mujeres que se consideran de menor importancia. Este sistema de organización está relacionado con la división sexual del trabajo, caracterizada por el mantenimiento de roles estereotipados entre hombres y mujeres.

En fin, las incógnitas que se pretenden despejar con este estudio son: cuál es la prevalencia de los procesos de estrés laboral en los docentes del sistema andaluz de enseñanza pública, qué factores son responsables del estrés laboral del personal docente andaluz, qué variables demográficas, laborales y personales contribuyen a que los docentes sean más vulnerables en situaciones de estrés o exposición a indicadores de riesgo psicosocial, cuáles son las consecuencias de la experiencia de estrés laboral en el contexto educativo, qué se puede hacer para prevenir y controlar el estrés docente y cuál es el papel diferencial del género en todo ello.

Justificación de la investigación

El término **factor de riesgo psicosocial** hace referencia a determinados resultados de las interacciones de las características de la organización del trabajo con las necesidades, habilidades y expectativas del trabajador, que pueden afectar de forma negativa a la salud a través de mecanismos emocionales (v.g., preocupación, apatía, mal humor, etc.), cognitivos (v.g., incapacidad para tomar decisiones, dificultad para mantener la atención, restricción de la capacidad de memorizar, etc.), de comportamiento (v.g., asunción de riesgos innecesarios, consumo de fármacos, alcohol o tabaco, etc.) y fisiológicos (v.g., aumento de la tasa respiratoria, incremento del aporte sanguíneo al cerebro, supresión del apetito, etc.) estrechamente relacionados entre sí, y denominados de forma general y conjunta con el término **estrés**, que bajo determinadas circunstancias de especial intensidad, frecuencia o duración, pueden ser precursores de enfermedad.

El Grupo sobre Estrés en el Trabajo de la Comunidad Europea lo definió como: *Una reacción emocional y psicofisiológica ante aspectos nocivos del trabajo, del ambiente y de la organización del trabajo. Es un estado caracterizado por elevados niveles de activación y angustia y a menudo con sentimientos de impotencia o incapacidad para controlar la situación, en el sentido de cambiarla o adaptarse a ella (Agencia Europea para la Seguridad y Salud en el Trabajo, 2000).*

En el ámbito europeo, la *Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y Trabajo*, pone de manifiesto en su informe sobre el estrés relacionado con el trabajo, de 6 de mayo de 2006, que la incidencia de este en nuestro país es del 35%, por lo que puede afirmarse que se trata de un problema de salud extenso.

A ello hay que añadir la gravedad de sus consecuencias y los costos elevados relacionados con él. La investigación ha permitido establecer de forma fiable relaciones entre el estrés laboral y la disminución del rendimiento y la productividad, la falta de control sobre las tareas y problemas en la salud, el bienestar y la moral de los trabajadores (v., v.g., en el caso de los profesionales de la enseñanza, Karasek y Theorell, 1990; Travers y Cooper, 1993, 1998; Burke, Greenglass y Schwarzer, 1996; Maslach y Leiter, 1999; Van Horn, Schaufeli y Taris, 2001). Todo ello supone cuidados de salud caros, pagas compensatorias o indemnizaciones por daños a la salud y un encarecimiento de los productos y los servicios; para hacerse una idea de la dimensión de este problema, basta con recordar que la estimación de los costes del estrés para Europa es del 3.5% de su Producto Interior Bruto (v. León Rubio, 1998).

Resumiendo, el estrés laboral es un problema extenso, grave y costoso, lo que hace necesario su estudio y evaluación que, además, en nuestro país, constituye un imperativo legal.

El análisis de este tema despierta más interés, si cabe, cuando se pone el punto de mira en el ámbito educativo, pues durante las últimas décadas, el sistema educativo español ha experimentado cambios importantes que han exigido de sus empleados esfuerzos de adaptación significativos. Transformaciones que apuntan a un incremento de las demandas o exigencias del trabajo, a las que hay que hacer frente con unos recursos insuficientes, lo que configura una situación idónea para la aparición del estrés laboral (v. Karakek, 1979).

Por todo lo expuesto, se consideró un **objetivo** pertinente la evaluación del estrés laboral en el sector educativo, para así poder:

- Determinar su prevalencia en este contexto.
- Identificar sus determinantes.
- Reconocer características demográficas y laborales que aumenten la propensión de los trabajadores a la experimentación del estrés laboral y sentimientos de desgaste psíquico en el trabajo, así como distinguir grupos de trabajadores expuestos a

indicadores de riesgo psicosocial

- Poner a prueba la hipótesis del género, según la cual, dichos fenómenos tendrían una incidencia diferencial en función de dicha variable.
- Formular recomendaciones que faciliten la toma de decisiones respecto a la evaluación, prevención y control del mismo.

Antecedentes

En nuestro país, son numerosas los estudios y publicaciones sobre los procesos de estrés laboral en el sector educativo, en sus distintas etapas o niveles (v.g.,; Guerreiro Barona y Vicente Castro, 2001; Durán Durán, Extremera Pacheco y Rey Peña, 2001a y 2001b; León Rubio *et al.*, 2006; Manassero *et al.*, 2000; Martínez *et al.*, 2002; Moriana y Herruzo, 2004; Nogareda Cuixart, 2001), lo que pone de relieve el gran interés que despierta y lo bien fundamentado que esta su estudio. La revisión de este importante cuerpo de literatura sobre el tema, permite deducir las siguientes consecuencias que delimitan, en gran medida, el desarrollo teórico y metodológico del presente estudio.

La mayoría de los estudios revisados han obtenido índices de estrés elevados, siendo frecuente su carácter crónico, en forma de desgaste psíquico en el trabajo. Pese a ello, los porcentajes de prevalencia varían mucho de un estudio a otro, con toda probabilidad por el uso de diferentes instrumentos de medida y de criterios diversos a la hora de diagnosticar el estrés, pues la mayoría de las investigaciones citadas han elaborado sus propias escalas de medida. En el segundo caso, la disquisición deja menos lugar a las dudas, aunque la mayoría de los estudios han empleado para la medición del síndrome de desgaste psíquico en el trabajo o del quemado por estrés laboral asistencial el *Maslach Burnout Inventory* (Maslach y Jackson, 1986), los criterios para clasificar a los encuestados como quemados varían de un estudio a otro; empleándose en unos, un criterio muy estricto (que se dé un grado alto de cada una de sus dimensiones teóricas: despersonalización, falta de realización personal y cansancio emocional), y en otros, uno más flexible (elevado agotamiento emocional y cualquier otra dimensión del síndrome), optando en nuestro caso por el primer tipo, para lograr así un mejor ajuste con el modelo teórico original.

En cuanto a los determinantes del estrés docente, según el modelo de demanda-control (adoptado en esta investigación), éstos están constituidos por las exigencias psicológicas del trabajo que exceden el nivel de los recursos individuales que el trabajo proporciona

(control) para poder afrontarlas y darles respuesta (Karasek, 1979). Dimensiones a las que cabría añadir una tercera, los aspectos relacionados con el apoyo social; es decir, con el grado de soporte y relaciones positivas vinculadas al trabajo. Es de esperar que la presencia del apoyo social modere los efectos de una situación caracterizada por una demanda excesiva y un control escaso (Johnson y Hall, 1988).

En el caso de los docentes, los aspectos concretos que definen tales elementos son los siguientes:

Variables explicativas del estrés docente según el modelo de demanda-control

Exigencias o demandas

- Falta de motivación e interés del alumnado, lo que suele afectar más a los profesores de Secundaria.
- Problemas de conducta y de disciplina de jóvenes y adolescentes obligados a estudiar por ley, pese a su desinterés y falta de motivación, siendo los profesores más afectados por tales dificultades los que tienen que ejercer la función docente en centros ubicados en zonas suburbanas caracterizadas por la marginación y desadaptación social.
- Roles mal definidos o contradictorios, lo que suele afectar más a los docentes mujeres por el doble rol ejercido por estas en el trabajo y en casa, aunque los resultados al respecto son contrapuestos.
- Sobrecarga laboral por distintos motivos, entre ellos, elevada ratio alumno-profesor, compaginar la función docente con el desempeño de un cargo directivo, la conciliación de la actividad laboral y la vida familiar, etc.
- Falta de recursos a consecuencia de recortes presupuestarios.
- Características propias de la labor docente que debido a su variabilidad a lo largo del curso académico da lugar a los denominados ciclos de estrés del profesorado, siendo normal encontrar momentos los que los docentes se encuentren más estresados, por ejemplo, al incorporarse al trabajo tras las vacaciones o en los periodos de exámenes.

Control

Entre los aspectos que pueden incluirse en esta dimensión, se han señalado los siguientes, la Insuficiente autonomía sobre las tareas docentes de carácter rutinario, la falta de participación y reducida capacidad para tomar decisiones sobre el trabajo a

realizar, y las escasas oportunidades para promocionar y controlar su trayectoria profesional.

Apoyo social

En este caso, los elementos que más atención han recibido en la literatura han sido: las relaciones entre los distintos elementos que forman parte de la comunidad educativa, la supervisión e inspección del trabajo docente y el escaso reconocimiento social y recompensa a su labor profesional.

A todo lo anterior, hay que añadir las preocupaciones del docente que tienen su origen en algunas **condiciones de empleo** como la inseguridad, la falta de estabilidad en el empleo de un importante sector del profesorado, el desequilibrio esfuerzo-salario, etc. Aún más, este bosquejo de las variables que inciden sobre el estrés docente hay que completarlo con aquellas características sociodemográficas, personales y psicosociales que pueden mediar el efecto de las primeras, entre las cuales, deben citarse la edad, el estado civil, el género y la personalidad. Todas ellas modulan los efectos del estrés en una u otra dirección; es decir, aumentando o disminuyendo esta experiencia emocional.

Variables que modulan los procesos de estrés asociados a la función docente

Demográficas y sociales

Edad

Es considerada un indicador de la experiencia profesional, de la confianza en sí mismo para desempeñar el puesto de trabajo y del nivel de adaptación a éste (v., v.g., Maslach, 1982; Cherniss, 1982; Oliver, 1993; Doménech Delgado, 1995). Por tanto, lo esperable es que correlacione de manera inversa con las medidas de estrés laboral y desgaste psíquico en el trabajo, siendo los trabajadores más jóvenes los que presenten niveles más altos de tensión y agotamiento. Hipótesis que suele confirmarse en la mayoría de los estudios examinados. No obstante, en algunos casos, en los que la edad es analizada por rangos, se han encontrado niveles de estrés más altos en el rango de edad más elevado (v., v.g., Currie, 1996). Este hecho, puede ser interpretado en el sentido de que la edad es probable que sea, en efecto, un indicador de la capacidad de adaptación, pero hasta cierto punto crítico, a partir del cual, puede que indique más bien la falta de compromiso con la organización, la desmoralización del personal por las expectativas no cumplidas y la tensión por la cercanía de la jubilación, que se sabe es un acontecimiento vital, por lo general, estresante (v.,v.g., León Rubio y Medina Anzano, 2003). Por tanto,

se considera que es más lógico esperar que entre la edad y la tensión laboral se de una relación en forma de “U” invertida, de manera que tanto los más jóvenes como los más veteranos sean los que presenten niveles de estrés y desgaste psíquico en el trabajo más elevados (v., v.g., Guerrero Barona y Vicente Castro, 2001).

Género

Los datos publicados parecen indicar que los niveles de estrés laboral son más elevados en las mujeres que en los hombres, así como la prevalencia del síndrome de desgaste psíquico en el trabajo (v., v.g., Durán Durán, Extremera Pacheco y Rey Peña, 2001a y b). No obstante, algunos autores han encontrado lo contrario; es decir, que los hombres tenían más estrés que las mujeres (Currie, 1996). Contradicción que es plausible si se tiene en cuenta una segunda variable: la satisfacción laboral. Hombres y mujeres tendrán más estrés unos que otros, según sea su nivel de satisfacción laboral; de manera que los más satisfechos serán los que menos estrés y desgaste psíquico en el trabajo experimenten, de esta manera, si las mujeres son las que gozan de mayor satisfacción laboral, entonces serán las que menos estrés experimenten y a la inversa. De hecho, en el citado estudio de Currie, en el que los niveles más elevados de estrés correspondieron a los hombres, la moral y satisfacción de éstos era más bien baja. Ahora bien, los datos publicados no siempre son favorables a esta hipótesis de la satisfacción laboral (v., v.g., Kinman, 1998), abriendo así el tema de la mayor susceptibilidad de las mujeres a otras explicaciones alternativas como, por ejemplo, una mayor tendencia en la mujer a aceptar sus dificultades emocionales y afectivas frente a la mayor negación de los afectos por parte de los hombres, o la doble carga resultante de compaginar las tareas laborales y domésticas que suele soportar más la mujer que el hombre (v., v.g., Doménech Delgado, 1995). Por último, podría ocurrir, como apuntan Dua (1994) y Kinman (1998) que unos y otros experimenten un nivel de estrés similar, pero causado por factores distintos.

Estado civil y relaciones familiares

La mayoría de los estudios han puesto de manifiesto que los casados frente a los solteros tienen niveles más bajos de estrés y en los niveles más altos de estrés la proporción de solteros es la mayor. Las explicaciones que se han propuesto al respecto son muy variadas, los casados:

- Relativizan más los asuntos del trabajo. No están tan focalizados en su trabajo como para sentirse incompetentes si no ven cumplidas sus expectativas profesionales

(Peiró, 1992).

- Tienen más estabilidad emocional y, por consiguiente, el equilibrio necesario para afrontar cualquier situación laboral conflictiva (Cobb, 1976; House, 1981).
- Disponen de más apoyo social y éste actúa como un elemento amortiguador del estrés laboral (v., v.g., Moreno et al., 1992).

Al igual que en el caso de los casados, el tener hijos actúa como un mecanismo de apoyo social y, por consiguiente, amortiguador del estrés laboral y del agotamiento emocional, propio del síndrome de desgaste psíquico en el trabajo (Oliver, 1993). Además, el tener hijos se relacionaría con la supuesta maduración que acompaña al ser padre, la mayor experiencia en resolver problemas en los que están involucrados niños y el apoyo emocional recibido por parte de la familia en el abordaje de asuntos laborales (Cookey Rousseau, 1984).

Personales y psicosociales

La mayoría de las variables incluidas en esta categoría son de carácter cognitivo, quizá porque como ha señalado Bandura (1977; pág. 347): *Los factores cognitivos determinan parcialmente que hechos externos serán observados, como serán percibidos, que efecto perdurable tendrán, si han de tenerlo, que valencia y eficacia pusieron y como va a ser organizada para su futuro uso la información que conlleva.*

Creencias, atribuciones y expectativas

Chorney (1998) investigó las creencias de los docentes que sentían la obligación de ser identificados como buenos profesores, hallando que la mayoría de sus creencias acerca de su desempeño profesional eran derrotistas (expectativas negativas), lo que les impedía desarrollar sus habilidades y les hacía experimentar niveles de estrés muy elevados. Es decir, estos docentes que habían desarrollado un alto grado de responsabilidad y de compromiso respecto a su trabajo, tenían tendencia a formular atribuciones internas de fracaso.

Por su parte, Bibou-Nakou *et al.* (1999) examinaron las atribuciones de los profesores respecto a cuatro hipotéticas situaciones de control de una clase, comprobando que aquellos que formularon atribuciones internas fueron los que más síntomas de desgaste psíquico en el trabajo presentaron, sugiriendo que aquellos profesores que se culpan de las dificultades que encuentran en el desempeño de su profesión son más vulnerables al estrés.

Sin duda, la consecuencia que se puede sacar de estos estudios es que el síndrome de desgaste psíquico en el trabajo es más probable que se desarrolle cuando los docentes tienen expectativas poco realistas o demasiado ambiciosas acerca del desempeño profesional, pues éstas tienen más posibilidades de ser refutadas por los hechos y, por consiguiente, hacer que la persona sienta que no es capaz o que no tiene las habilidades necesarias para controlar éstos, lo que será más probable cuando la persona haya desarrollado un fuerte compromiso con su profesión y sienta una gran responsabilidad respecto al desempeño profesional (Seldin, 1997;. Hind y Doyle, 1996)

Autoeficacia

La autoeficacia ha sido definida por Bandura (1982, 1987, 1989) como aquel conjunto de creencias que las personas desarrollan respecto a su capacidad para ejercer control sobre situaciones que les afectan. Estas creencias determinan el esfuerzo y la persistencia empleada por las personas para superar obstáculos y experiencias difíciles. El carácter autorregulador de la eficacia percibida condiciona que aquellas personas que se juzgan a sí mismas como ineficaces en el afrontamiento de las demandas laborales valoren de más sus propias deficiencias así como las dificultades potenciales a las que tendrán que hacer frente y, en consecuencia, experimenten una marcada tensión laboral.

Quizá el programa de investigación más ambicioso acerca de la relación entre la autoeficacia y el síndrome de desgaste psíquico en el trabajo en docentes, ha sido desarrollado por Brouwers y cols. (Brouwers y Tomic, 1998, 2000; Brouwers, Evers y Tomic, 2001, 2002; Evers *et al.*, 2001; Evers, Brouwers y Tomic, 2002) quienes han puesto de manifiesto las diversas formas en que la autoeficacia protege al docente del estrés y el desgaste psíquico en el trabajo. En concreto, los profesionales con un fuerte sentido de autoeficacia personal:

- Tienen más habilidades para manejar una clase, evitando así la exposición a situaciones estresantes.
- Logran con facilidad el apoyo social de sus compañeros, aumentando así sus recursos frente a las demandas laborales estresantes.
- Perciben las situaciones novedosas (v.g., las innovaciones del sistema educativo) como un reto para desarrollar nuevas habilidades y no como una amenaza.

Además, los sujetos autoeficaces soportan mejor la sobrecarga laboral que los sujetos

que carecen de confianza en sus habilidades (van-Dick y Wagner, 2001).

Otro mecanismo por el que la autoeficacia parece proteger al docente del estrés y el burnout tiene que ver con las estrategias de afrontamiento. Según comprobaron Chaliz, Altmaier y Russell (1992), los docentes autoeficaces suelen emplear estrategias de afrontamiento centradas en el problema y aquellos que no tienen creencias de autoeficacia centran sus esfuerzos de afrontamiento en el control de la emoción, a su vez, este tipo de estrategias de afrontamiento suele presentar asociaciones claras con altos niveles de desgaste psíquico en el trabajo.

Los resultados obtenidos por Brouwers y Tomic (2000), nos ayudan a comprender aún más la relación de la autoeficacia con las estrategias de afrontamiento y la protección respecto del burnout. Estos autores comprobaron mediante un estudio longitudinal que la autoeficacia tenía un efecto sincrónico sobre la realización personal y longitudinal sobre la despersonalización. Sin embargo, la falta de eficacia personal tenía un efecto sincrónico sobre el agotamiento emocional. Es decir, la autoeficacia facilita el desarrollo de estrategias de afrontamiento, mientras que la falta de ésta nos conduce de forma directa a experimentar la tensión emocional propia de la exposición al estrés laboral crónico.

Resumiendo, las evidencias acerca del papel de la autoeficacia como factor modulador del estrés y el burnout son incuestionables. Los datos expuestos indican que las personas con una autoeficacia baja son más susceptibles al estrés y el burnout que las que poseen una autoeficacia alta, ésta se muestra como un factor de protección frente a los estresores laborales, contribuyendo a su desarrollo variables como la experiencia profesional, la formación universitaria y la elección voluntaria de la profesión de enseñante, por lo que también éstas predicen niveles bajos de estrés y desgaste psíquico en el trabajo (Madden Szeszko, 2000).

Ahora bien, la autoeficacia también puede disminuir como consecuencia de la exposición prolongada a una situación laboral estresante. Esto es precisamente lo que demostró Friedman (2000) al analizar el papel de las expectativas sobre un desempeño profesional impecable o ideal, en el desarrollo del burnout. El síndrome fue desarrollado de forma más significativa por aquellos maestros noveles que tenían unas elevadas expectativas respecto al desempeño profesional; a medida que éstas no eran confirmadas por la experiencia laboral cotidiana éstos fueron desarrollando la

sintomatología propia del burnout y sus puntuaciones en una escala de autoeficacia para maestros disminuyeron.

La conclusión más satisfactoria a que se puede llegar, después de considerar todo lo expuesto, es que el efecto de la autoeficacia sobre el desgaste psíquico en el trabajo depende, en gran medida, de la asociación de ésta con el estilo de afrontamiento que desarrolla la persona ante las situaciones estresantes, siendo dicho estilo otro de los factores individuales de susceptibilidad o vulnerabilidad más estudiados.

Afrontamiento

Lazarus y Folkman (1984; pág. 164) definen el afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo.

El punto central de esta teoría es el significado que el acontecimiento tiene para la persona. Tal significado viene determinado por los procesos de apreciación cognoscitiva: la apreciación primaria, mediante la cual la persona juzga como estresante o no una determinada situación, y la apreciación secundaria, mediante la cual las personas evalúan sus recursos y opciones de afrontamiento.

Entre las situaciones que son juzgadas como estresantes se incluyen todas aquellas que significan daño o pérdida, amenaza y desafío. Las apreciaciones de daño y amenaza se caracterizan por su asociación con emociones negativas, tales como el miedo, la ira o el resentimiento, mientras que las apreciaciones de desafío se caracterizan por emociones placenteras, tales como la excitación, la impaciencia, el ansia o la ilusión.

La reducción del estrés experimentado en tales situaciones implica la puesta en marcha de una serie de estrategias de afrontamiento que pueden clasificarse, entre otras, en función de las siguientes dimensiones: **afrontamiento orientado al problema** y **afrontamiento orientado a la emoción**. El primero de ellos se caracteriza por un conjunto de acciones observables diseñadas para modificar la situación estresante. El segundo es un tipo de afrontamiento paliativo definido como más acomodaticio, en cuyo caso la situación estresante es aceptada y las respuestas se dirigen al manejo o reducción de los sentimientos de distrés que resultan de ella.

En su forma más simple, este par de categorías se refieren a dos orientaciones básicas hacia la información estresante: **aproximación** y **evitación**, términos básicos para

significar una actividad que está orientada hacia la amenaza o se aparta de ella.

La estrategia de evitación es útil en la medida en que reduce el estrés e impide que la ansiedad llegue a ser perturbadora. Las estrategias aproximativas, por su parte, permiten la acción apropiada o la posibilidad de sacar ventajas del cambio de la situación, a fin de hacerla más controlable. Además, las estrategias aproximativas permiten la ventilación emocional.

Sin embargo, ambas estrategias no se excluyen una a otra, las personas no se caracterizan simplemente como aproximadoras o evitadoras, aunque haya evidencia de que en algunas situaciones las personas tienen una fuerte preferencia por uno u otro tipo de estrategia.

Griffith *et al.* (1999) encuestaron a 780 profesores con el objetivo de evaluar las relaciones existentes entre el estrés, las respuestas de afrontamiento y el apoyo social, hallando que a niveles altos de estrés los docentes tenían poco apoyo social y solían utilizar más estrategias de carácter evitativo, que suponen la aceptación de la situación estresante y sirven sólo para paliar sus efectos. En consonancia con esto, dichos autores comprobaron también que los docentes que empleaban con preferencia este tipo de estrategias solían percibir el clima social académico como más estresante. Es decir, estos docentes empleaban una estrategia de afrontamiento cuya única utilidad es reducir la ansiedad perturbadora, pero lo hacían cuando el estrés ya se había desencadenado, por lo que tal afrontamiento resultaba inútil.

Ahora bien, de lo anterior no se puede concluir que el afrontamiento aproximativo u orientado al problema sea más efectivo que el centrado en la emoción, ello dependerá del grado de control que sea posible ejercer sobre la situación. Como han indicado Blanch Plana, Aluja Fabregat y Biscarri Gassió (2002), bajo circunstancias poco controlables lo idóneo es la utilización de una combinación de ambos tipos de estrategias; es decir, de un estilo de afrontamiento flexible. No obstante, los resultados de su estudio sobre la relación del afrontamiento y el síndrome de desgaste psíquico en el trabajo, indicaron que son preferibles las estrategias de afrontamiento orientadas al control de la situación ya que el impacto de la realización personal sobre el agotamiento emocional es mayor que el de éste sobre la realización personal. Resultados éstos que coinciden con los obtenidos por Admiraal *et al.* (2000), y que están en la línea de lo obtenido también por Quevedo Aguado *et al.* (1999), quienes comprobaron que los

profesores con niveles más altos de despersonalización empleaban, de forma preferente, estrategias de afrontamiento de evitación orientadas al control de la emoción.

A modo de conclusión, puede afirmarse que los profesores afectados por el síndrome de desgaste psíquico en el trabajo y, por consiguiente, con un control percibido y real sobre la situación más bien escaso, orientan sus esfuerzos de afrontamiento al control de sus estados emocionales, lo que les resulta útil durante un corto período de tiempo, pues la situación estresante sigue impactando sobre ellos y provocando las consecuencias propias del estrés. Por tanto, de cara a la prevención y tratamiento del síndrome conviene insistir en el afrontamiento flexible y destacar las ventajas de aquellas estrategias de afrontamiento que restablecen el control personal de la situación.

Patrón de Conducta Tipo A (PCTA)

Se trata de un constructo teórico usado para designar un complejo de respuestas conductuales (velocidad e hiperactividad), fisiológicas (elevada energía y reactividad), cognitivas (necesidad de control y criterios de evaluación ambiguos) y emocionales (hostilidad, impaciencia e implicación en el trabajo con una marcada orientación al logro) que pueden repercutir de forma diferencial en el rendimiento de la persona en el trabajo; así, por ejemplo, la motivación de logro repercutiría de manera positiva sobre ése y la hostilidad e impaciencia lo haría de manera negativa. En situaciones de tensión, el factor de hostilidad e impaciencia incrementaría la sintomatología psicológica (ansiedad, depresión, etc.) y el factor motivación de logro la reduciría, dependiendo que la persona atribuyese a la situación un significado amenazante o desafiante, lo que obedecerá al grado de congruencia entre la situación y el resto de características del PCTA; de manera que en contextos muy estructurados, en los que el trabajador tiene poco margen de intervención sobre la programación de su trabajo, las personas con este tipo patrón (caracterizado, entre otras cosas, por la necesidad de control) serían propensas a experimentar estrés y rendir mal y poco, en comparación con ambientes menos estructurados y con mayor margen para interesarse en el ordenamiento de las tareas, en los que la persona con PCTA podría satisfacer sus necesidad de control y motivación de logro. Por tanto, si tenemos en cuenta que la organización escolar representa un tejido bien urdido en el que el profesor tiene un margen decisorio delimitado, más o menos amplio en función del grado y nivel de participación en sus órganos de dirección, entonces es comprensible que la investigación sobre el estrés laboral haya considerado el PCTA como una variable moduladora del mismo, habiéndose

encontrado que los profesores con esta característica sean más propensos a padecer trastornos neuróticos y somáticos que los que no la presentan y que sea un segmento del profesorado con mayor número de bajas laborales por causa psiquiátrica (Morian, 2002).

Orientaciones para el desarrollo de nuestra investigación

El análisis de la literatura que se acaba de presentar nos facilita una serie de orientaciones para el desarrollo de nuestra investigación, así como las hipótesis que detallamos después, relacionándolas con los objetivos que se deducen de nuestros intereses iniciales y cuyo estudio, a juzgar por lo examinado, parece oportuno y relevante, toda vez que los procesos examinados tienen importantes consecuencias para la salud de las organizaciones (disminución del rendimiento de los docentes, deterioro de la calidad de la enseñanza, absentismo laboral e incremento de los conflictos interpersonales) y de las personas (trastornos psicossomáticos, desarrollo de hábitos insalubres, frustración y ansiedad, baja autoestima y depresión, actitudes negativas y cínicas hacia el resto de la comunidad escolar, etc.). Estas recomendaciones son las siguientes:

1. La evaluación del estrés laboral requiere la medición no sólo de los síntomas de estrés sino también de los desencadenantes del mismo, de sus efectos y de las variables que modulan éstos.
2. Los desencadenantes del estrés laboral pueden ser clasificados con base a la estructura conceptual del modelo demanda-control, lo que nos facilitaría una mejor comprensión de la dinámica de los procesos implicados en el proceso y la forma en que afectan al comportamiento de los docentes.
3. La variable género parece modular los procesos de estrés, pero los resultados publicados al respecto son contradictorios, lo que dificulta la formulación de conclusiones definitivas al respecto y obstaculiza la tarea de formular planes de prevención específicos adaptados a la perspectiva de género.

Por último, los resultados obtenidos en los estudios analizados, facilitan la articulación de los objetivos que orientan esta investigación en una serie de hipótesis de trabajo, las cuales se formulan a continuación.

Objetivos e hipótesis de trabajo

Objetivo general

Partiendo de la base de que los riesgos psicosociales son el resultado de la interacción de las características de la organización del trabajo con las necesidades, habilidades y expectativas del trabajador, y asumiendo que éstos pueden afectar de forma negativa a la salud de los trabajadores a través de distintos mecanismos (emocionales, cognoscitivos y de comportamiento) relacionados entre sí, y denominados de forma general y conjunta con el término estrés, se pretende efectuar la evaluación del estrés docente en la enseñanza pública de la Comunidad Autónoma de Andalucía, en las etapas de primaria y secundaria.

Objetivos específicos

El anterior objetivo general puede articularse en los siguientes objetivos concretos:

1. Determinar la prevalencia del estrés laboral en la profesión docente en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en las etapas de enseñanza primaria y secundaria.
2. Identificar los factores de la organización educativa que actúan como determinantes del estrés docente.
3. Reconocer las variables demográficas y laborales de los docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía que influyen en un aumento de su propensión a experimentar estrés laboral y el síndrome de desgaste psíquico en el trabajo.
4. Analizar el papel modulador del factor género sobre los procesos implicados en el estrés docente.
5. Formular recomendaciones de cara a facilitar la toma de decisiones respecto a la evaluación, prevención y control del estrés docente.

Hipótesis de trabajo

1. Se espera que, al menos, un 35% de los maestros y profesores encuestados manifiesten niveles agudos de estrés ante distintas circunstancias laborales.
2. Es previsible que las puntuaciones y niveles altos de estrés docente dependan, en gran medida, de la configuración de determinadas variables personales y sociales que representan distintos mecanismos psicosociales de abordaje de los problemas que preocupan al docente. Por tal motivo:
 - a. Se obtendrán resultados diferenciales en la prevalencia del estrés docente

en función de la edad, el estado civil y las relaciones familiares, así como del género; de tal manera que:

- i. Entre la edad y los procesos de estrés laboral hallaremos una relación de “U” invertida, indicativa de que los docentes más afectados por el estrés serán los más jóvenes y los de más edad
 - ii. Las relaciones entre el estado civil, las relaciones familiares y los procesos de estrés docentes se ajustarán a una línea proporcional inversa, siendo las personas solteras y, en general, las que carezcan de apoyos familiares las que presenten niveles más agudos de estrés docente.
 - iii. Se obtendrán determinantes y efectos del estrés docente diferenciales por la acción del género, siendo las mujeres las más afectadas por los procesos de estrés.
- b. Se obtendrán resultados diferenciales en la prevalencia del estrés docente en función de la organización escolar, el centro educativo, las condiciones de empleo de los docentes, su nivel de implicación y participación en los órganos directivos de los centros educativos, así como de su nivel de capacitación y experiencia laboral, de tal manera que:
- i. Hallaremos una relación significativa, directa y proporcional, entre el nivel de enseñanza en el que se imparte docencia y el estrés docente, por lo que los profesores de secundaria y aquellos que ostenten cargos directivos presentarán niveles más elevados de estrés docente.
 - ii. Los docentes que ejercen en centros ubicados en zonas marginales obtendrán puntuaciones más elevadas de estrés.
 - iii. Las personas con una relación contractual de carácter eventual serán las que obtendrán puntuaciones y niveles más altos de estrés laboral y desgaste psíquico en el trabajo.
 - iv. Se hallará una relación significativa, inversa y proporcional, entre la experiencia profesional y las puntuaciones y niveles de estrés laboral, resultando más afectados por el estrés los docentes más jóvenes.
3. Es de esperar que las puntuaciones y niveles altos de estrés docente dependan, en gran medida, de la percepción que tienen los docentes de las demandas con las que

tienen que enfrentarse, del control que aprecien tener sobre las mismas y del grado de apoyo que experimentan en el ejercicio de su labor profesional. Por tanto, esperamos puntuaciones y niveles altos de estrés laboral cuando el docente perciba:

- a. Un elevado estrés de rol.
- b. Una falta o ineficaz supervisión.
- c. Unas malas condiciones organizacionales.
- d. Preocupaciones profesionales.
- e. Ausencia de reconocimiento social.

Método

Diseño del estudio

Para la consecución de los objetivos planteados se ha utilizado un diseño transversal mediante encuesta.

Población y muestra

La población estuvo constituida por todos los profesores de los niveles de enseñanza de Primaria y Secundaria, adscritos a centros públicos, en el ámbito territorial de Andalucía, lo que supone una población de 96910 profesores, para el Curso 2009-2010, según la Unidad de Estadística, de la Consejería de Educación, de la Junta de Andalucía.

Se distribuyeron 900 encuestas, y se recogieron 601 válidas. La tasa de respuesta fue, por tanto, del 67%, muy superior a la obtenida en otras encuestas sobre la prevalencia del estrés en docentes, realizadas dentro y fuera de la Comunidad Europea (v., v.g., Sevilla Moreno y Villanueva Velasco, 2000; Guerrero Barona y Vicente Castro, 2001; Taris, Schreurs y Van Iersel-Van Silfhout, 2001; Winefield y Jarret; 2001).

El error muestral es del 3.89%, para un nivel de confianza del 95.5% y una probabilidad de que el encuestado presente el atributo (estrés docente) igual al 35%, según el informe de 2005 sobre estrés laboral *de la Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y Trabajo*.

El procedimiento de muestreo empleado fue polietápico. Primero, se realizó un muestreo estratificado por conglomerados; seleccionando por provincia, de forma aleatoria, un centro público por cada Nivel de Enseñanza y tamaño de municipio. Segundo, en cada centro, se efectuó un muestreo aleatorio por cuotas de personal según sexo.

Ficha técnica de la encuesta

- **Ámbito:** Comunidad Autónoma de Andalucía.
- **Población:** Personal docente no universitario de la red pública.
- **Muestra:** Tamaño n = 601.
- **Muestreo:** Polietápico. Muestreo estratificado por conglomerados para la unidades primarias de muestreo (centros públicos de los niveles de enseñanza Primaria, y Secundaria y Formación Profesional), y muestreo aleatorio por cuotas de personal

de los docentes encuestados,

- **Entrevistas:** Personales en el centro de trabajo.
- **Trabajo de campo:** Realizado entre el 1 de marzo y el 30 de abril de 2010.
- **Margen de error:** $\pm 3.89\%$ para $p = 0.35$; $q = 0.65$ y un nivel de confianza del 95.5%.

Instrumentos y variables

Cuestionario de datos demográficos y profesionales

Elaborado al efecto, consta de 7 preguntas. Tres de identificación de las características demográficas, de las cuales una es de respuesta abierta (edad en años) y dos de respuesta cerrada (sexo, estado civil), y otras cuatro de identificación de las características profesionales, una de respuesta abierta (años de experiencia docente) y tres de respuesta cerrada (situación administrativa, nivel de enseñanza y disposición de planes de educación compensatoria).

Cuestionario de burnout del profesorado revisado (CBP-R)

Cuestionario elaborado por Moreno, Garrosa y Gutiérrez (2000), trata de evaluar los procesos de estrés y burnout específicos de la profesión docente, así como las posibles variables antecedentes de tipo organizacional y laboral que pueden actuar como desencadenantes de estos procesos. El cuestionario se compone de tres factores que se dividen a su vez en escalas (ver Tabla 1).

Tabla 1. Estructura factorial del CBP-R

Estructura del Cuestionario de Burnout del Profesorado – Revisado				
Factores				
<i>Antecedentes</i>			<i>Procesos de estrés</i>	
	<i>Organizacionales</i>	<i>Administrativos</i>		
Escalas	Condiciones de trabajo	Preocupaciones profesionales	Estrés de rol	
	Supervisión	Reconocimiento profesional	<u>Burnout</u>	Agotamiento emocional
				Despersonalización
				Realización personal

El bloque de antecedentes está constituido por dos factores: Antecedentes organizacionales y administrativos. El primero de ellos hace referencia a las condiciones en las que se realiza el trabajo (materiales, recursos de los que se dispone, etc.), al estilo de dirección, y al apoyo recibido por parte del supervisor. El segundo está conformado por ítems que tienen que ver con las preocupaciones y el reconocimiento profesional. La evaluación de los procesos de estrés se realiza a través un único factor que comprende,

por una parte, ítems referentes al proceso de estrés (específicamente al estrés producto de las disfunciones del rol) y por otra parte, cuestiones relativas al proceso de burnout y de cada una de sus dimensiones: Agotamiento Emocional, Despersonalización, y Falta de Realización personal en el trabajo.

El instrumento está constituido por un total de 66 ítems que se responden mediante una escala de tipo Likert de 5 puntos (desde 1 = *no me afecta*, hasta 5 = *me afecta muchísimo* para los 11 primeros ítems; desde 1 = *totalmente en desacuerdo*, hasta 5 = *totalmente de acuerdo* para los 55 ítems restantes). Las mayores puntuaciones obtenidas en cada una de las escalas están relacionadas, en teoría, con una mayor problemática para el sujeto en las variables estudiadas (a excepción, en nuestro caso, de la realización personal en el trabajo).

Variables del estudio

La información obtenida con los instrumentos antes descritos permitió establecer las variables categóricas y numéricas que se recogen en la Tabla 2.

Tabla 2. Variables categóricas y numéricas del estudio.

Variables del estudio						
Personales	Categorías	Profesionales	Categorías	Antecedentes	Procesos de estrés	
Sexo	1=Mujer; 2=Hombre	Situación administrativa	1=Contratado 2=Funcionario	Organizacionales	Estrés de rol	
Edad	1=<30 años 2=31-40 años 3=41-50 años 4=51-55 años 5=>55 años	Nivel educativo	1=Primaria e Infantil 2=Secundaria, FP y Ciclos formativos	<i>Malas condiciones organizacionales</i>	Burnout	
Estado civil	1=Soltero 2=Casado/Paraja 3=Otros	Experiencia docente (quinquenios)	1=uno o menos 2=Dos; 3=Tres 4=Más de 3	<i>Falta o mala supervisión</i>	<i>Agotamiento emocional</i>	
		Educación compensatoria	1=No; 2=Sí	Profesionales	<i>Despersonalización</i>	
				<i>Preocupaciones Profesionales</i>	<i>Falta de realización personal en el trabajo</i>	
				<i>Falta de reconocimiento profesional</i>		

Trabajo de campo

Se seleccionaron 6 encuestadores entre el personal de investigación del Departamento de Psicología Social, de la Universidad de Sevilla, que expresaron su deseo de participar de forma voluntaria en el estudio y acreditaron preparación en la aplicación de pruebas psicotécnicas y conducción de entrevistas.

Dichas personas fueron instruidas en los siguientes temas: objetivo de la encuesta, población objeto de la misma, tamaño y composición de la muestra, técnica de muestreo empleada, condiciones de aplicación de los instrumentos que formaban parte de la encuesta y cómo tratar las posibles dificultades e incidencias que se presentasen durante su aplicación y recogida de la información.

Una vez instruidas, se le asignaron, a cada una de ellas, los centros donde debían administrar la encuesta, el procedimiento aleatorio que debían seguir dentro de ellos y el número de encuestas que debían aplicar conforme a la cuota de personal que se había establecido de forma previa.

Cuando los encuestadores llegaban a un centro, se presentaban a la dirección del mismo y le informaban del objeto de la encuesta y del procedimiento de recogida de datos, al tiempo que recababan su autorización para contactar con el profesorado e iniciar el proceso de aplicación de la encuesta, según el cual, a los encuestados se les informaba, de forma individual, acerca de los fines de la misma y de su carácter anónimo, al tiempo que se les solicitaba que participasen de forma voluntaria. Si la persona en cuestión accedía, se le suministraban los instrumentos que formaban parte de la misma y se le concedía entre 30 y 45 minutos para que los cumplimentase, dejando claro que, en caso de que le surgieran dudas o dificultades, podía consultar al encuestador, así como formular las sugerencias y comentarios que considerase oportunos. Por último, en el acto de recepción de la encuesta, los encuestadores comprobaban su correcta cumplimentación.

Tratamiento de los datos

Una vez obtenidos los datos, se procedió a su grabación mediante una plantilla elaborada al efecto según un sistema de codificación establecido de forma previa. Cuando una de las categorías de respuesta obtenía un porcentaje de respuestas inferior al 5%, se procedía a su recodificación. Los valores ausentes en las variables numéricas fueron sustituidos por la media aritmética, en las variables categóricas fueron

recodificados en una categoría de ausencia de respuesta, y en las variables mixtas (es decir, aquellas que comparten características de las variables categóricas y numéricas) dichos valores fueron sustituidos por la mediana.

Todas las variables numéricas fueron estandarizadas y posteriormente sus valores categorizados en tres niveles (bajo, medio y alto) según fueran superiores o inferiores a la media aritmética más/menos una desviación estándar.

Resultados y discusión

Descripción general de los resultados

En este apartado, se describen las distribuciones de frecuencias y porcentajes de cada una de las variables del estudio.

Variables personales

Tabla 3. Sexo: Distribución de frecuencias y porcentajes

Código	Significado	Frecuencias	%
1	MUJER	339	56,41
2	HOMBRE	262	43,59
	Total frecuencias	601	100,00



Gráfico 1. Sexo: distribución porcentual

Tabla 4. Edad: Distribución de frecuencias y porcentajes

Código	Significado	Frecuencias	%
1	<30 AÑOS	64	10,65
2	31-40 AÑOS	158	26,29
3	41-50 AÑOS	219	36,44
4	51-55 AÑOS	79	13,14
5	>55 AÑOS	81	13,48
	Total frecuencias	601	100,00

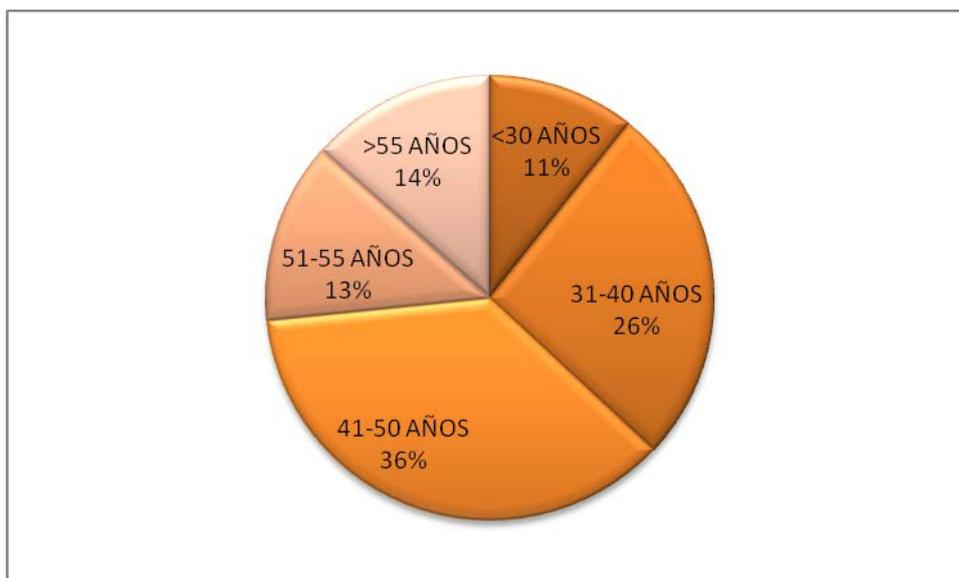


Gráfico 2. Edad: Distribución porcentual

Tabla 5. Estado civil: Distribución de frecuencias y porcentajes

Código	Significado	Frecuencias	%
1	SOLTERO	113	18,80
2	CASADO/PAREJA	446	74,21
3	OTROS	42	6,99
	Total frecuencias	601	100,00

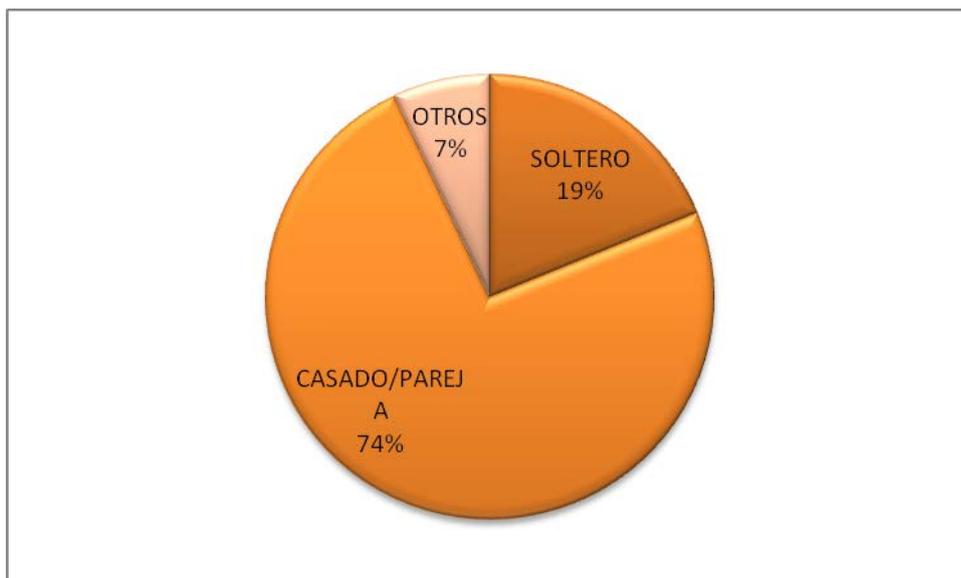


Gráfico 3. Estado civil: Distribución porcentual

Variables profesionales

Tabla 6. Situación administrativa: Distribución de frecuencias y %

Código	Significado	Frecuencias	%
1	CONTRATADO	63	10,48
2	FUNCIONARIO	538	89,52
	Total frecuencias	601	100,00



Gráfico 4. Situación administrativa: Distribución porcentual

Tabla 7. Nivel Educativo: Distribución de frecuencias y porcentajes

Código	Significado	Frecuencias	%
1	PRIMARIA	396	65,89
2	SECUNDARIA	205	34,11
	Total frecuencias	601	100,00

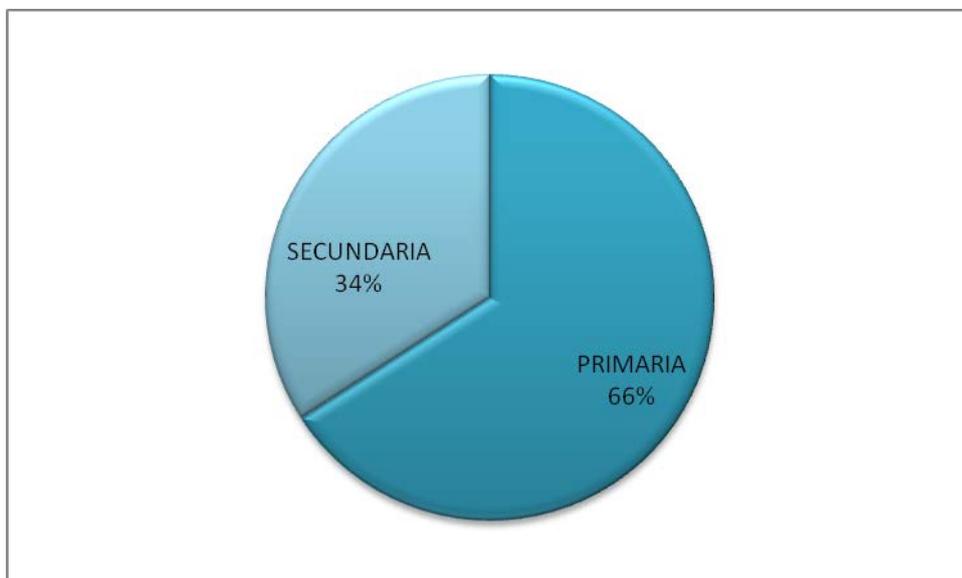


Gráfico 5. Nivel Educativo: Distribución porcentual

Tabla 8. Experiencia docente (quinquenios): Distribución de frecuencias y %

Código	Significado	Frecuencias	%
1	UNO O MENOS	79	13,14
2	DOS	60	9,98
3	TRES	86	14,31
4	MÁS DE 3	376	62,56
	Total frecuencias	601	100,00

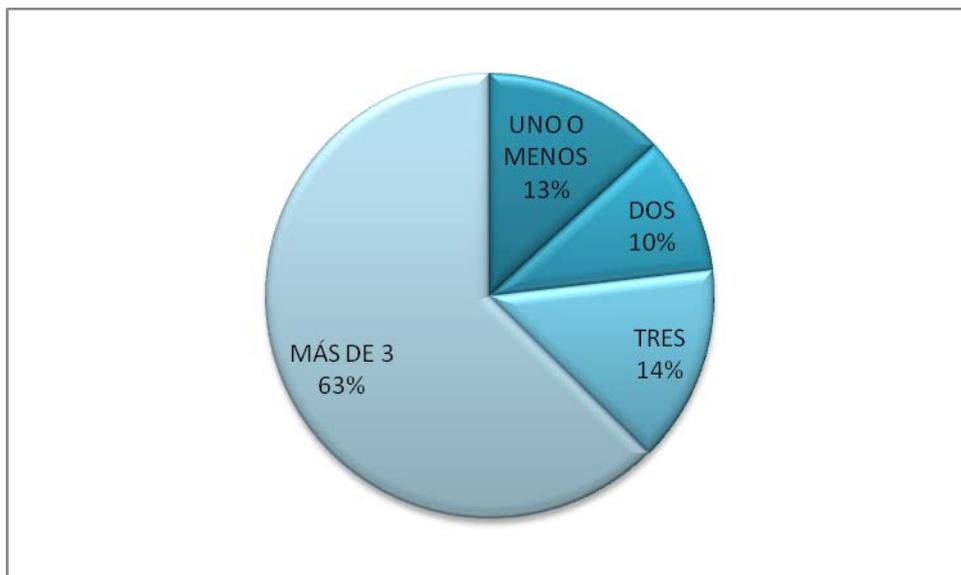


Gráfico 6. Experiencia docente (quinquenios): Distribución porcentual

Tabla 9. Educación compensatoria: Distribución de frecuencias y %

Código	Significado	Frecuencias	%
1	NO	419	69,72
2	SI	182	30,28
	Total frecuencias	601	100,00

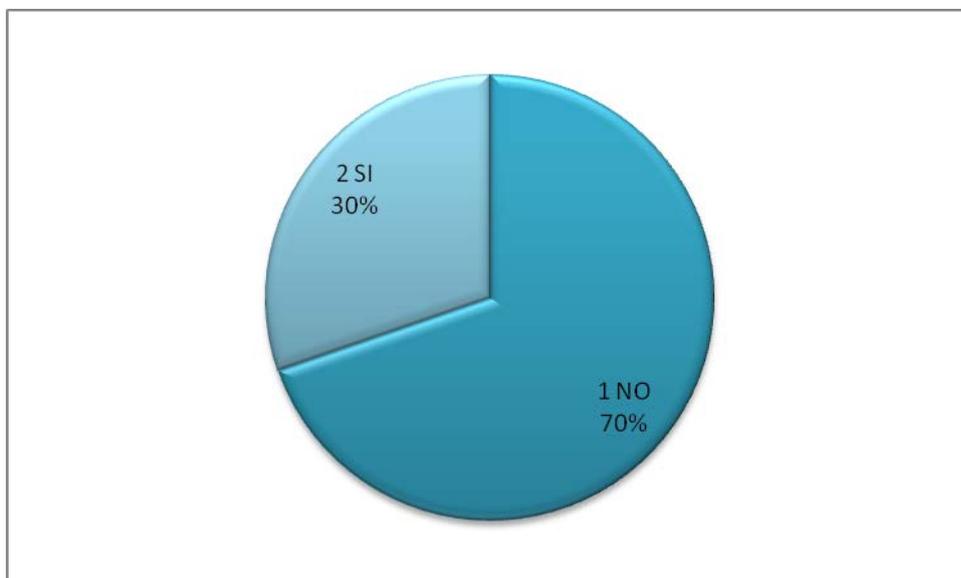


Gráfico 7. Educación compensatoria: Porcentajes

Antecedentes organizacionales y profesionales

Tabla 10. Falta de supervisión: Distribución de frecuencias y %

Código	Significado	Frecuencias	%
1	BAJA	131	21,80
2	MEDIA	194	32,28
3	ALTA	276	45,92
	Total frecuencias	601	100,00

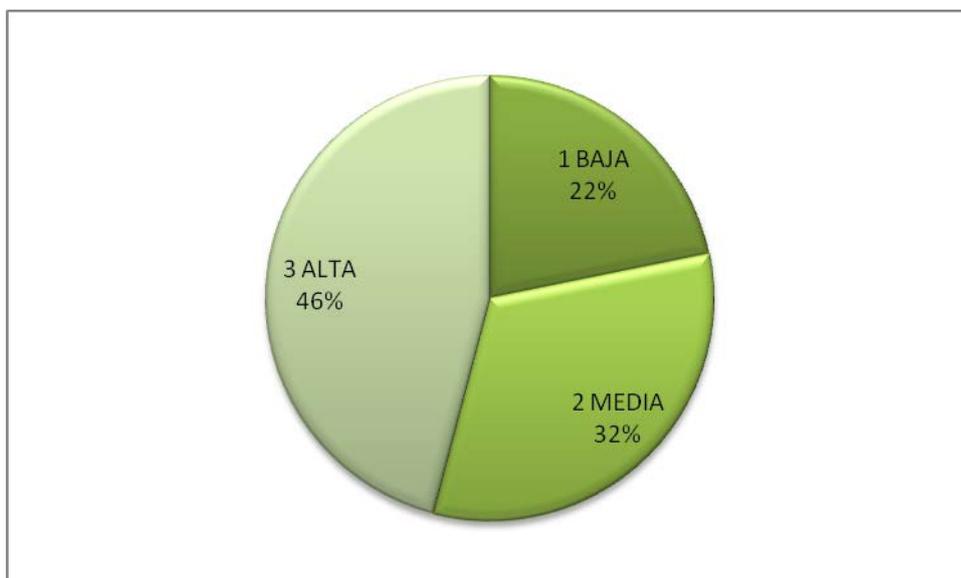


Gráfico 8: Falta de supervisión: Distribución %

Tabla 11. Malas condiciones organizacionales: Distribución de frecuencias y %

Código	Significado	Frecuencias	%
1	BAJA	131	21,80
2	MEDIA	191	31,78
3	ALTA	279	46,42
	Total frecuencias	601	100,00

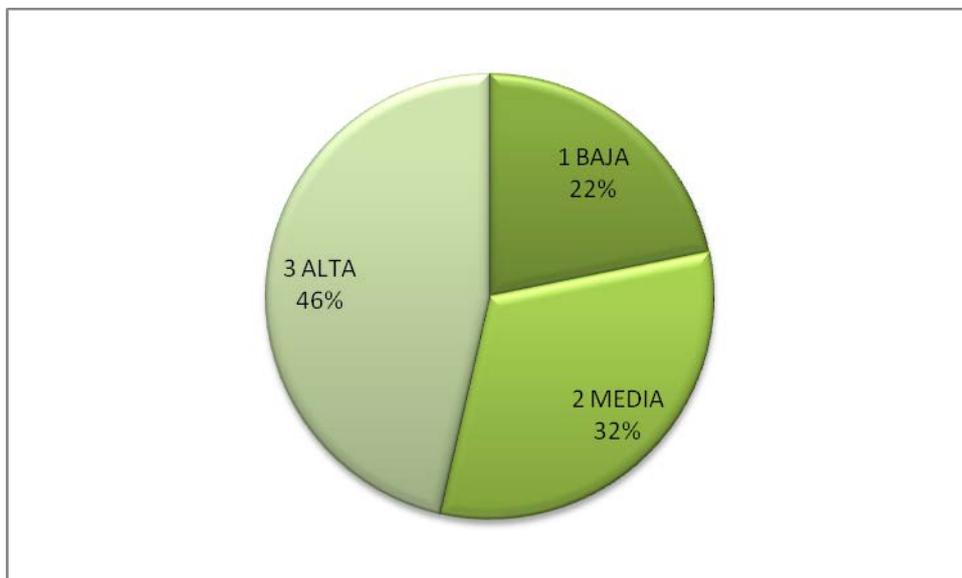


Gráfico 9. Malas condiciones organizacionales: Distribución porcentual

Tabla 12. Preocupaciones profesionales: Distribución de frecuencias y %

Código	Significado	Frecuencias	%
1	BAJAS	296	49,25
2	MEDIAS	176	29,28
3	ALTAS	129	21,46
	Total frecuencias	601	100,00

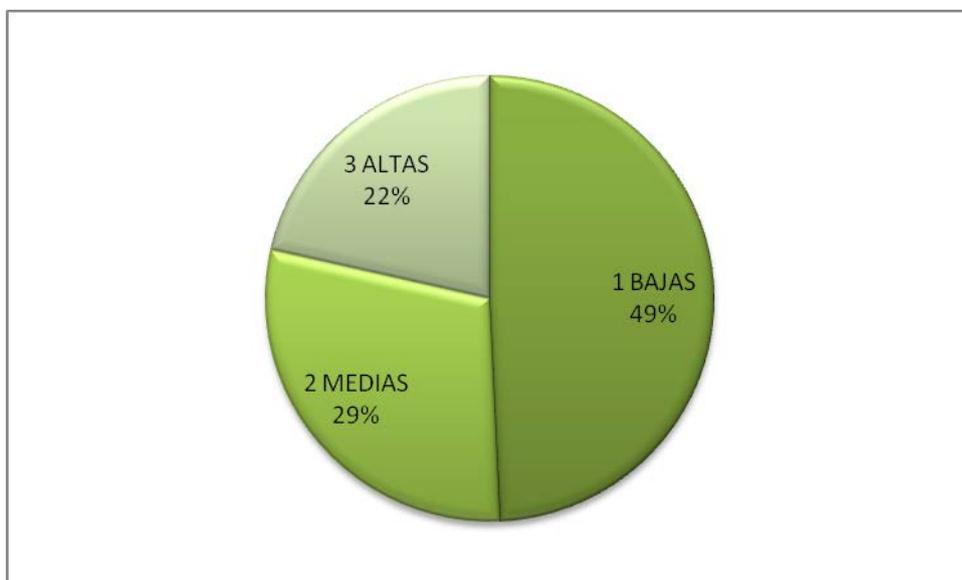


Gráfico 10. Preocupaciones profesionales: Distribución porcentual

Tabla 13. Falta de Reconocimiento profesional: Distribución de frecuencias y %

Código	Significado	Frecuencias	%
1	BAJO	280	46,59
2	MEDIO	190	31,61
3	ALTO	131	21,80
	Total frecuencias	601	100,00

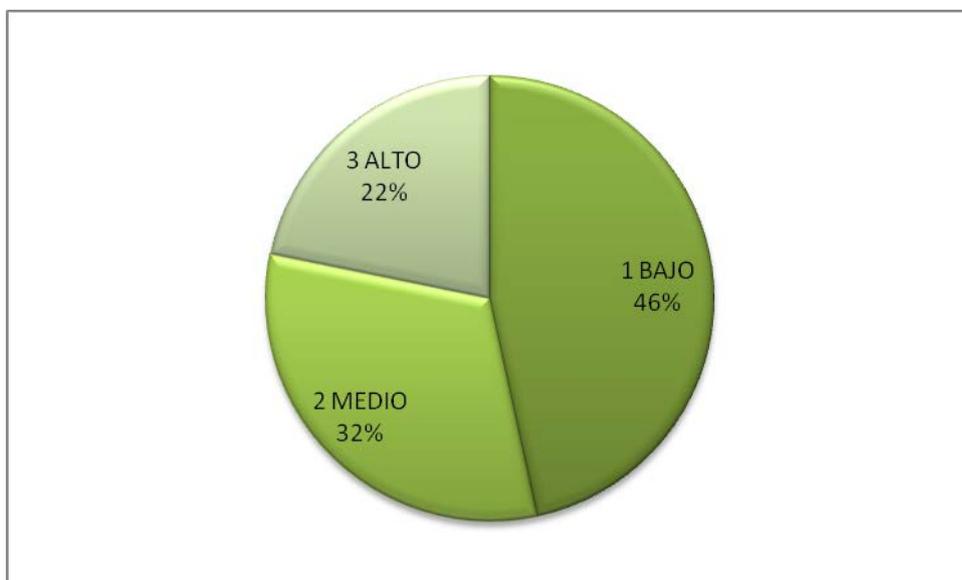


Gráfico 11. Falta de reconocimiento profesional: Distribución de %

Tabla 14. Estrés de rol: Distribución de frecuencias y %

Código	Significado	Frecuencias	%
1	BAJO	289	48,09
2	MEDIO	183	30,45
3	ALTO	129	21,46
	Total frecuencias	601	100,00

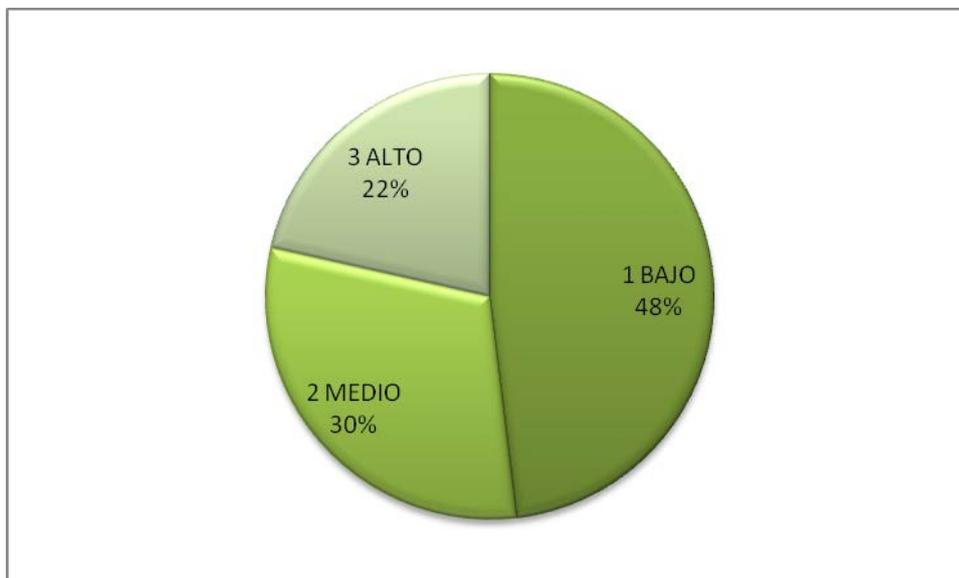


Gráfico 12. Estrés de rol: Distribución porcentual

Variables de estrés y desgaste psíquico en el trabajo

Tabla 15. Burnout (Maslach): Distribución de frecuencias y %

Código	Significado	Frecuencias	%
1	No Caso	527	87,69
2	Si Caso	74	12,31
	Total frecuencias	601	100,00

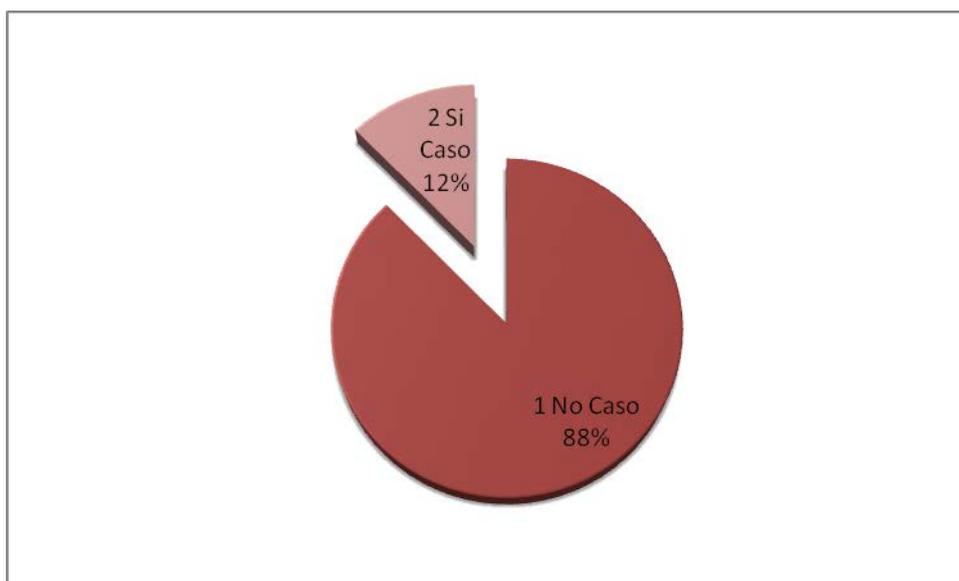


Gráfico 13. Burnout (Maslach): Distribución porcentajes

Tabla 16. Burnout (Golembieski): Distribución %

Código	Significado	Frecuencias	%
1	Sano	185	30,78
2	Fronterizo	206	34,28
3	Burnout	210	34,94
	Total frecuencias	601	100,00

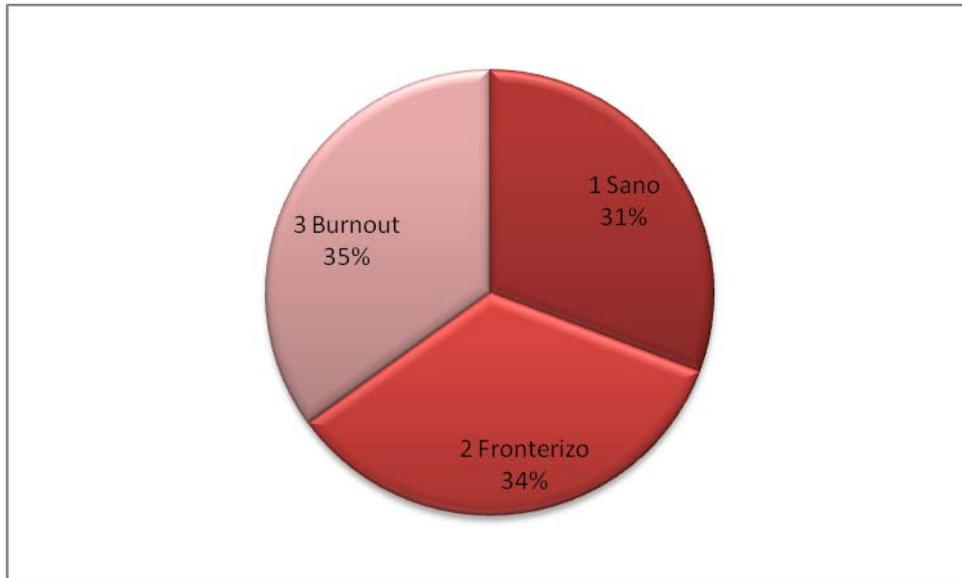


Gráfico 14. Burnout (Golembieski): Distribución %

Tabla 17: Agotamiento emocional: Distribución de frecuencias y %

Código	Significado	Frecuencias	%
1	BAJO	254	42,26
2	MEDIO	240	39,93
3	ALTO	107	17,80
	Total frecuencias	601	100,00

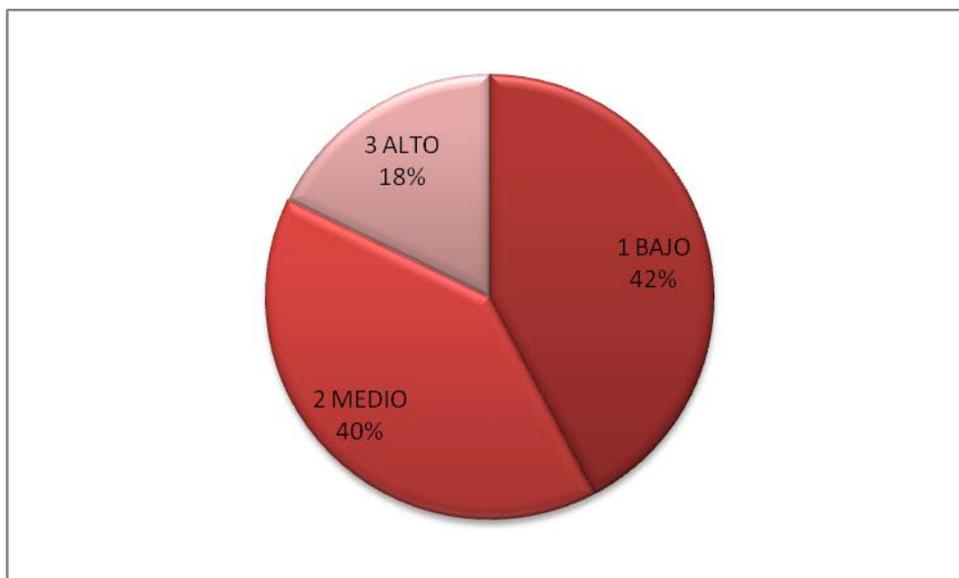


Gráfico 15. Agotamiento emocional: Distribución %

Tabla 18. Despersonalización: Distribución de frecuencias y %

Código	Significado	Frecuencias	%
1	BAJA	255	42,43
2	MEDIA	224	37,27
3	ALTA	122	20,30
	Total frecuencias	601	100,00

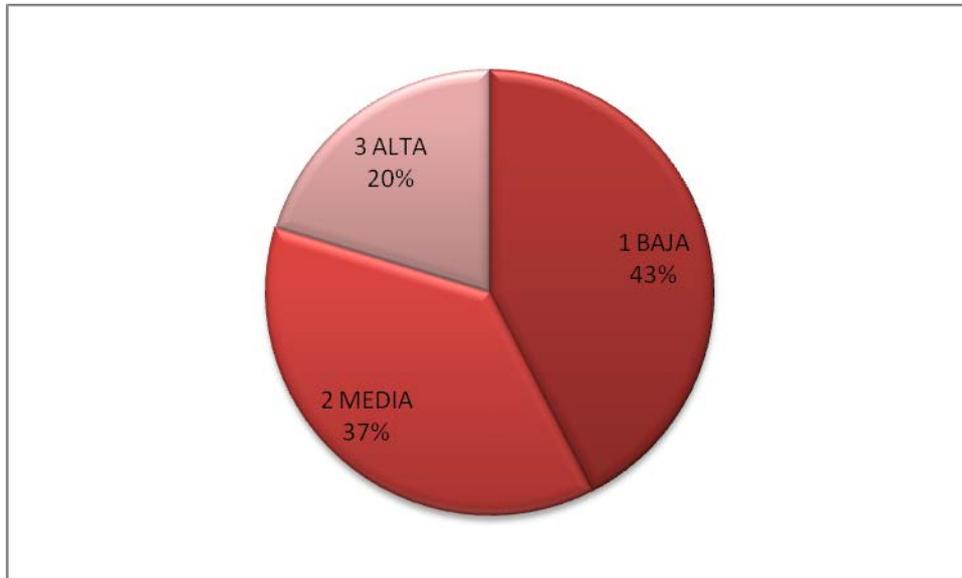


Gráfico 16. Despersonalización: Distribución porcentual.

Tabla 19. Realización personal: Distribución de frecuencias y %

Código	Significado	Frecuencias	%
1	BAJA	100	16,64
2	MEDIA	238	39,60
3	ALTA	263	43,76
	Total frecuencias	601	100,00

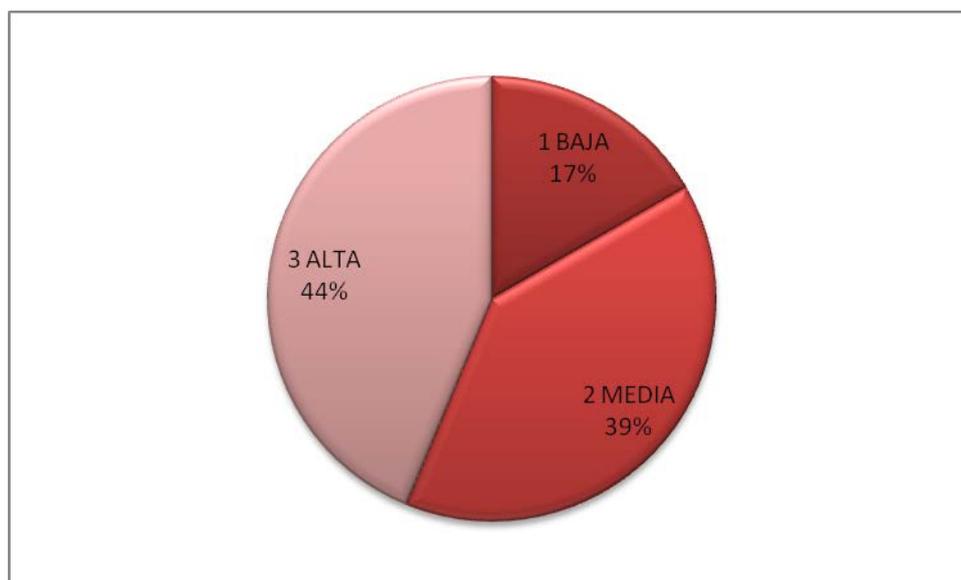


Gráfico 17. Realización personal: Distribución de porcentajes

Prevalencia del estrés docente

Los resultados descriptivos de las variables de estrés o desgaste psíquico en el trabajo (burnout) ponen de relieve que los docentes encuestados presentan, en su mayoría, niveles bajos y medios de agotamiento emocional y despersonalización, y niveles altos y medios de realización personal en el trabajo; es decir, lo contrario de lo que cabe esperar en el caso del síndrome de burnout. Por ello, el porcentaje de encuestados que cumplen este triple criterio, propuesto por Maslach y Jackson (1986), es bajo, aunque nada despreciable (v. Gráfico 13). En efecto, un 12% de prevalencia de burnout, está muy por debajo del 35% previsible en función de las estimaciones de estrés laboral para España de la *Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y Trabajo*, pero representa una prevalencia de más de 10000 casos en la población estudiada.

La discrepancia entre la prevalencia esperada y la observada puede ser consecuencia de la utilización de distintos criterios para determinar el valor de prevalencia del estrés docente, siendo más exigente el empleado aquí que el utilizado en otros estudios similares, en los cuales para calificar un caso como burnout es suficiente con la

presencia de un elevado cansancio emocional y cualquier otra de las dimensiones del síndrome (Durán Durán, Extremera Pacheco y Rey Peña, 2001a; Guerrero Barona, 1998); de hecho, la aplicación de un criterio de este tipo a los datos que se han obtenido en este estudio, incrementa la prevalencia del síndrome al 35% (v. Gráfico 14).

Por tanto, los resultados obtenidos permiten afirmar que la prevalencia del estrés docente en Andalucía es elevada, aunque algo menor que lo vaticinado en estudios similares a este, cumpliéndose parcialmente la hipótesis de partida.

Antecedentes organizacionales y profesionales del síndrome

Para estudiar las dependencias del síndrome de los factores antecedentes considerados en el CBP-R, se utilizó el análisis de regresión múltiple para cada una de las medidas de burnout (como variables dependientes).

Agotamiento o cansancio emocional en función de los antecedentes organizacionales y profesionales.

En la Tabla 20 se identifican las variables del análisis, ordenando por nivel de significación de los coeficientes de regresión las distintas variables independientes consideradas. Después, en la Tabla 21, se muestra la matriz de coeficientes de correlación simple entre todos los pares de las variables del análisis. Como puede comprobarse, la mayor correlación de la dimensión cansancio emocional es con la variable preocupaciones profesionales ($r = 0,6206$), lo que indica que el agotamiento del docente aumenta con el incremento de las preocupaciones profesionales (v. Gráfico 18), lo mismo que en el caso del estrés de rol (v. Gráfico 20), y todo lo contrario que en el caso de la falta de supervisión (v. Gráfico 19).

Tabla 20. CE por Factores organizacionales y profesionales: Identificación de las variables

Tipo de variable	Nº	Identificación de las variables (Variables independientes ordenadas por nivel de significación de los coeficientes de regresión)
Variable dependiente	-	CEZ - AGOTAMIENTO EMOCIONAL
Variables independientes	1	PREOCUPA - PREOCUPACIONES PROFESIONALES
	2	SUPERVIS - FALTA DE SUPERVISION
	3	ROL - ESTRES DE ROL
	4	CONDICIO - MALAS CONDICIONES ORGANIZACIONALES
	5	RECTO - FALTA DE RECONOCIMIENTO

Tabla 21: CE por Factores organizacionales y profesionales: Matriz de correlaciones

Variables	CEZ	PREOCUPA	SUPERVIS	ROL	CONDICIO	RECTO
CEZ	1,0000					
PREOCUPA	0,6206	1,0000				
SUPERVIS	-0,5850	-0,7384	1,0000			
ROL	0,5895	0,8458	-0,7074	1,0000		
CONDICIO	-0,5620	-0,7282	0,9089	-0,6766	1,0000	
RECTO	0,5961	0,8880	-0,7350	0,8857	-0,7107	1,0000

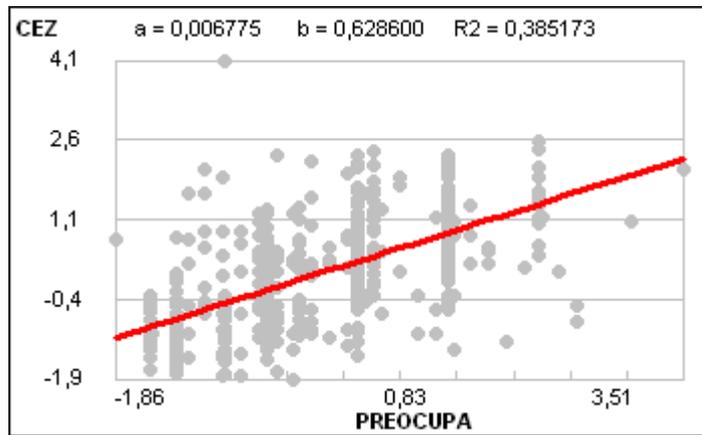


Gráfico 18. Cansancio emocional por preocupaciones profesionales

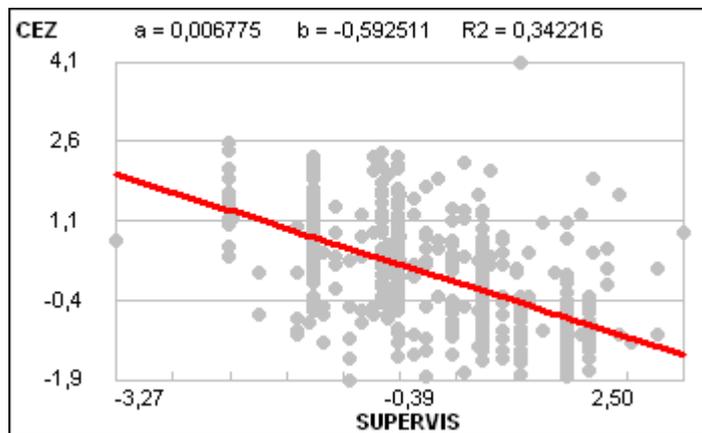


Gráfico 19. Cansancio emocional por falta de supervisión

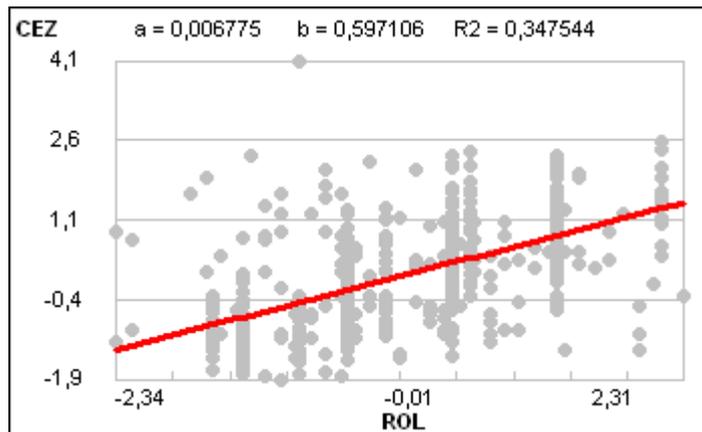


Gráfico 20. Cansancio emocional por estrés de rol

El modelo explica un 42% de la varianza de la variable dependiente, con un valor del coeficiente de determinación R^2 ajustado igual a 0,4226.

Como puede observarse en la Tabla 22, de acuerdo con el nivel de significación de la t de Student las variables que tienen un efecto significativo (al nivel de $p < 0,05$) sobre el cansancio emocional son: las preocupaciones profesionales, la falta de supervisión y el estrés de rol, aunque esta última añade al modelo una proporción de varianza explicada inferior al 1%.

Tabla 22. Cansancio emocional por factores organizacionales y profesionales: Proporción de varianza añadida por cada variable independiente

Variable	Media aritmética	Desviación estándar	Coefficiente regresión beta	Error estándar	T de Student	Coefficiente correlación parcial	Suma de cuadrados añadida	Proporción de varianza añadida
CEZ	0,0068	1,0129						
PREOCUPA	0,0000	1,0000	0,2892	0,0740	3,9092 p = 0,0001	0,1582	237,4768	0,3852
SUPERVIS	0,0000	1,0000	-0,2129	0,0796	-2,6747 p = 0,0075	-0,1090	21,7712	0,0353
ROL	0,0000	1,0000	0,1438	0,0709	2,0274 p = 0,0426	0,0828	3,9444	0,0064
CONDICION	0,0000	1,0000	-0,0465	0,0770	-0,6035 p = 0,5462	-0,0247	0,2204	0,0004
RECTO	0,0000	1,0000	0,0301	0,0828	0,3630 p = 0,7166	0,0149	0,0782	0,0001
						Suma	263,4910	0,4274

Por último, señalar que el modelo es significativo con un valor de la F de Snedecor, para 5 y 595 grados de libertad, igual a 88,8119, con una probabilidad de error igual a 0,00001 (v. Tabla 23).

Tabla 23. Cansancio emocional por antecedentes: Análisis de la varianza

Fuente de variación	Grados de libertad	Suma de cuadrados	Media cuadrados
Debida a la regresión	5	263,4910	52,6982
Residuo	595	353,0543	0,5934
Varianza total	600	616,5453	
F de Snedecor con 5 y 595 grados de libertad = 88,8119 (p = 0,0000)			

Por tanto, las preocupaciones profesionales y el estrés de rol predicen incrementos en el agotamiento emocional del docente y la falta de supervisión decrementos de éste. Esto último es sorprendente porque se desvía de lo esperado, por lo general, la falta de supervisión supone una condición laboral desfavorable para el trabajador, toda vez que significa no contar con la orientación y el apoyo de los superiores. De hecho, para los docentes evaluados cuanto peores son las condiciones de trabajo mayor es la falta de supervisión (ver Tabla 21), pero también estos docentes consideran que el estrés de rol y la falta de reconocimiento correlacionan con decrementos en la falta de supervisión; dicho de otro modo, los docentes examinados asocian a la función de supervisión niveles más elevados de estrés de rol y la falta de reconocimiento profesional, lo que es comprensible si tenemos en cuenta que la escala de estrés de rol del CBP-R contiene numerosos ítem que implican mayor responsabilidad a la hora de atender a los problemas y necesidades individuales de los alumnos, así como la implicación en un mayor número de actividades fuera del horario laboral habitual, mientras que en la escala correspondiente a la falta de reconocimiento profesional son también abundantes los ítem sobre la disponibilidad de servicios de apoyo a la actividad docente. En fin, en la muestra examinada la supervisión es interpretada como un mayor nivel de exigencias y más tiempo de trabajo, lo que explica que la ausencia de la misma suponga un menor cansancio emocional. Estos resultados están en consonancia con los obtenidos en un amplio número de estudios, en los que el estrés docente viene determinado por el número de horas de trabajo a la semana, la falta de tiempo y las presiones temporales para atender a las necesidades de los alumnos (v. León Rubio et

al., 2006).

Volviendo a las preocupaciones profesionales como determinantes del cansancio emocional de los docentes, señalar que las principales son: los contactos negativos con los padres de los alumnos, las amenazas de violencia y vandalismo por parte de los alumnos y la falta de seguridad en el empleo. Elementos que implican sobrecarga, pues se trata de problemas añadidos a la labor docente. Por lo que respecta al estrés de rol, los elementos más característicos del mismo son: tener que atender demandas contradictorias de padres, alumnos y autoridades académicas, tener que hacer con unos recursos limitados.

Despersonalización en función de los antecedentes organizacionales y profesionales.

Las variables implicadas en este análisis de regresión múltiple se identifican en la Tabla 24, en la que puede comprobarse que la falta de supervisión y las preocupaciones profesionales son los factores, con mayor poder predictivo sobre la dimensión despersonalización del burnout. La primera de ellas, como se puede comprobar en la Tabla 25, correlaciona de forma inversa con la despersonalización, de manera que sus decrementos corren parejos con los aumentos en la falta de supervisión (asociada en la muestra empleada con menores exigencias). Respecto a la segunda de ellas, los aumentos en las preocupaciones profesionales conllevan incrementos proporcionales en la despersonalización (v. Gráfico 21 y 22).

Tabla 24. Despersonalización por antecedentes organizacionales y profesionales: Identificación de variables

Tipo de variable	Nº	Identificación de las variables (Variables independientes ordenadas por nivel de significación de los coeficientes de regresión)
Variable dependiente	-	DPZ - DESPERSONALIZACION
Variables independientes	1	SUPERVIS - FALTA DE SUPERVISION
	2	PREOCUPA - PREOCUPACIONES PROFESIONALES
	3	RECTO - FALTA DE RECONOCIMIENTO
	4	CONDICIO - MALAS CONDICIONES ORGANIZACIONALES
	5	ROL - ESTRES DE ROL

Tabla 25. Despersonalización por antecedentes: matriz de correlaciones

Variables	DPZ	SUPERVIS	PREOCUPA	RECTO	CONDICIO	ROL
DPZ	1,0000					
SUPERVIS	-0,4989	1,0000				
PREOCUPA	0,5090	-0,7384	1,0000			
RECTO	0,5055	-0,7350	0,8880	1,0000		
CONDICIO	-0,4618	0,9089	-0,7282	-0,7107	1,0000	
ROL	0,4737	-0,7074	0,8458	0,8857	-0,6766	1,0000

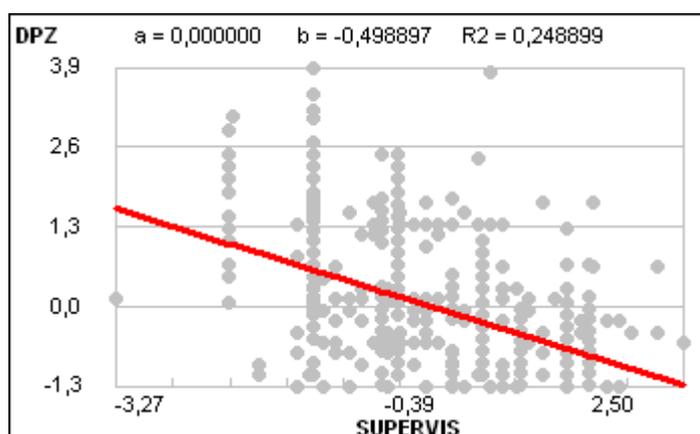


Gráfico 21. Despersonalización por falta de supervisión.

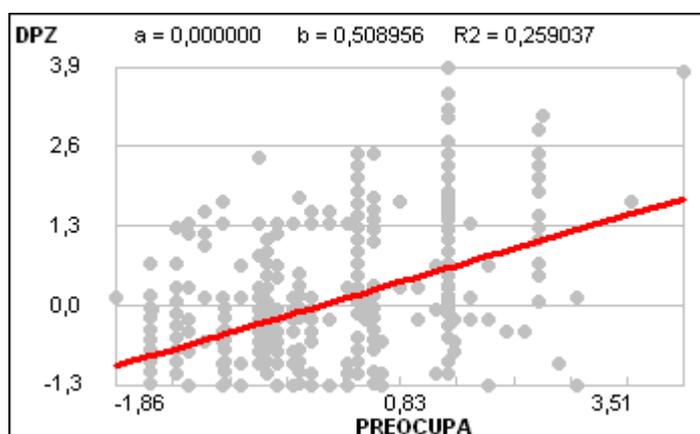


Gráfico 22. Despersonalización por preocupaciones profesionales

El modelo explica un 29% de la varianza de la variable dependiente, con un valor del coeficiente de determinación R^2 ajustado igual a 0,2922.

Como puede observarse en la Tabla 26, de acuerdo con el nivel de significación de la t de Student las variables que tienen un efecto significativo (al nivel de $p < 0,05$) sobre la despersonalización son, por este orden: la falta de supervisión y las preocupaciones

profesionales. El modelo es significativo con un valor de la F de Snedecor, para 5 y 595 grados de libertad, igual a 50,5312, con una probabilidad de error igual a 0,00001 (v. Tabla 27).

Tabla 26. Despersonalización por factores organizacionales y profesionales: Proporción de varianza añadida por cada variable independiente

Variable	Media aritmética	Desviación estándar	Coefficiente regresión beta	Error estándar	T de Student	Coefficiente correlación parcial	Suma de cuadrados añadida	Proporción de varianza añadida
DPZ	0,0000	1,0000						
SUPERVIS	0,0000	1,0000	-0,2867	0,0870	-3,2962 p = 0,0010	-0,1339	149,5873	0,2489
PREOCUPA	0,0000	1,0000	0,1916	0,0809	2,3688 p = 0,0178	0,0967	26,1136	0,0435
RECTO	0,0000	1,0000	0,1592	0,0905	1,7581 p = 0,0787	0,0719	3,1289	0,0052
CONDICION	0,0000	1,0000	0,0548	0,0842	0,6507 p = 0,5152	0,0267	0,3027	0,0005
ROL	0,0000	1,0000	0,0049	0,0775	0,0637 p = 0,9492	0,0026	0,0029	0,0000
Suma							179,1355	0,2981

Tabla 27. Despersonalización por antecedentes: análisis de la varianza

Fuente de variación	Grados de libertad	Suma de cuadrados	Media cuadrados
Debida a la regresión	5	179,1355	35,8271
Residuo	595	421,8604	0,7090
Varianza total	600	600,9959	
F de Snedecor con 5 y 595 grados de libertad = 50,5312 (p = 0,0000)			

Realización personal por antecedentes organizacionales y profesionales.

Tabla 28. Realización personal por Antecedentes: identificación de variables

Tipo de variable	Nº	Identificación de las variables (Variables independientes ordenadas por nivel de significación de los coeficientes de regresión)
Variable dependiente	-	RPZ - REALIZACIÓN PROFESIONAL
Variables independientes	1	ROL - ESTRES DE ROL
	2	RECTO - FALTA DE RECONOCIMIENTO
	3	CONDICION - MALAS CONDICIONES ORGANIZACIONALES
	4	SUPERVIS - FALTA DE SUPERVISION

Como se puede comprobar en las Tablas 28 y 30, los dos factores cuyos coeficientes de regresión presentan un nivel de significación relevante sobre la variable dependiente son el estrés de rol y la falta de reconocimiento. Relación de dependencia que se comporta en la dirección de lo esperado; es decir, los aumentos en cada una de estas variables definen decrementos de la realización personal (ver Tabla 29, así como los Gráficos 23 y 24).

Tabla 29. Realización personal por antecedentes: Matriz de correlaciones simples

Variabes	RPZ	ROL	RECTO	CONDICIO	SUPERVIS	PREOCUPA
RPZ	1,0000					
ROL	-0,4450	1,0000				
RECTO	-0,4466	0,8857	1,0000			
CONDICIO	0,3675	-0,6766	-0,7107	1,0000		
SUPERVIS	0,3731	-0,7074	-0,7350	0,9089	1,0000	
PREOCUPA	-0,4186	0,8458	0,8880	-0,7282	-0,7384	1,0000

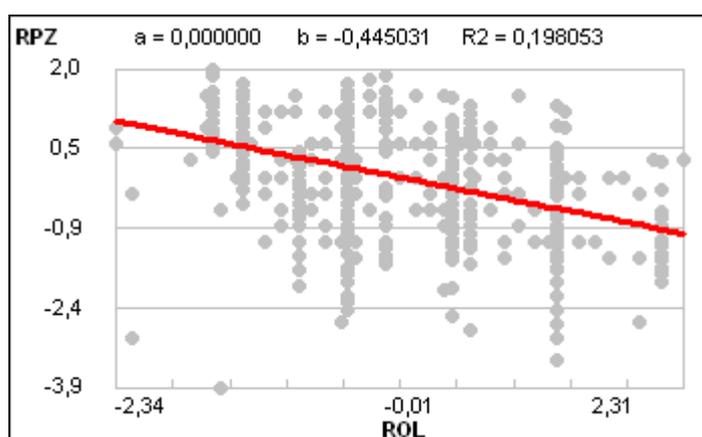


Gráfico 23. Realización personal por estrés de rol

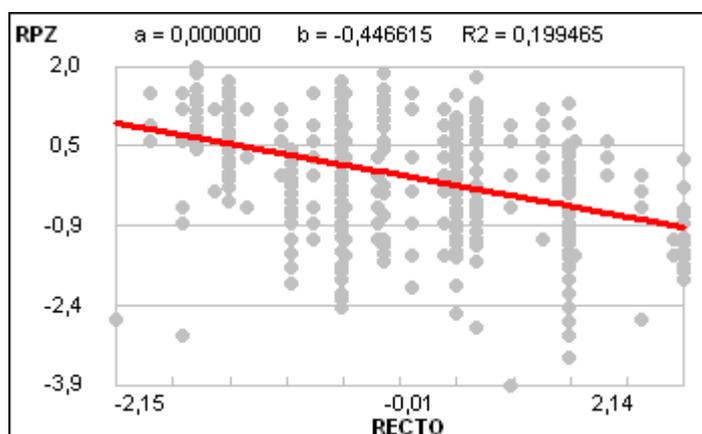


Gráfico 24. Realización personal por reconocimiento profesional

El modelo resultante explica, de manera significativa un 20% de la varianza de la variable dependiente (v. Tabla 31), con un valor del coeficiente de regresión R^2 igual a 0,2074; proporción de varianza explicada que, casi en su totalidad, es aportada por el factor estrés de rol.

Tabla 30. Realización personal por antecedentes organizacionales y profesionales: Proporción de varianza añadida por cada variable independiente

Variable	Media aritmética	Desviación estándar	Coefficiente de regresión beta	Error estándar	T de Student	Coefficiente de correlación parcial	Suma de cuadrados añadida	Proporción de varianza añadida
RPZ	0,0000	1,0000						
ROL	0,0000	1,0000	-0,2088	0,0821	-2,5452 p = 0,0109	-0,1038	119,0291	0,1981
RECTO	0,0000	1,0000	-0,1957	0,0958	-2,0424 p = 0,0411	-0,0834	7,6702	0,0128
CONDICIÓN	0,0000	1,0000	0,0721	0,0891	0,8093 p = 0,4183	0,0332	1,9123	0,0032
SUPERVIS	0,0000	1,0000	0,0097	0,0921	0,1049 p = 0,9165	0,0043	0,0093	0,0000
PREOCUPA	0,0000	1,0000	-0,0086	0,0856	-0,1008 p = 0,9197	-0,0041	0,0081	0,0000
Suma							128,6289	0,2140

Tabla 31. Realización personal por antecedentes: análisis de la varianza

Fuente de variación	Grados de libertad	Suma de cuadrados	Media cuadrados
Debida a la regresión	5	128,6289	25,7258
Residuo	595	472,3681	0,7939
Varianza total	600	600,9970	
F de Snedecor con 5 y 595 grados de libertad = 32,4045 (p = 0,0000)			

Casos de burnout (Maslach) por antecedentes organizacionales y profesionales

Para analizar las dependencias entre la variable criterio “casos de burnout” y las variables explicativas organizacionales y profesionales consideradas en el CBP-R, hemos realizado una detección automática de interacciones de Chi-cuadrado. Esta prueba se fundamenta en el análisis de la varianza de las diferencias en las medias de todos los grupos dicotómicos que es posible establecer al cruzar la variable criterio con las variables explicativas. Dichas particiones se han sometido a las siguientes restricciones: un tamaño mínimo del segmento a dividir igual a 60, con un nivel mínimo de significación de la partición del 1%.

En el Gráfico 1 pueden comprobarse todas las particiones que respondieron a los criterios establecidos. Como se puede comprobar en dicho gráfico, la primera partición significativa divide la muestra en dos grupos en función de la variable “preocupaciones profesionales”, generándose un primer segmento con las personas que han obtenido una puntuación alta en preocupaciones profesionales que aglutina a la mayoría de los casos de burnout. Los docentes con puntuaciones bajas en preocupaciones profesionales se subdividen en dos grupos, según que su puntuación en falta de supervisión sea baja o alta y, a su vez, este último grupo se subdivide en otros dos en función de que obtengan puntuaciones bajas o altas en la variable “falta de reconocimiento profesional”; de manera que el grupo que reúne más casos de burnout, en este caso, es el que presenta puntuaciones elevadas en falta de supervisión y reconocimiento profesional.

Entre los cuatro segmentos generados hay diferencias estadísticas significativas respecto a la proporción de casos de burnout que contienen (ver Tabla 1), con un valor de *Ji cuadrado*, con 3 grados de libertad, igual a 77,7602 , para una probabilidad de error igual a 9,27640456E-17.

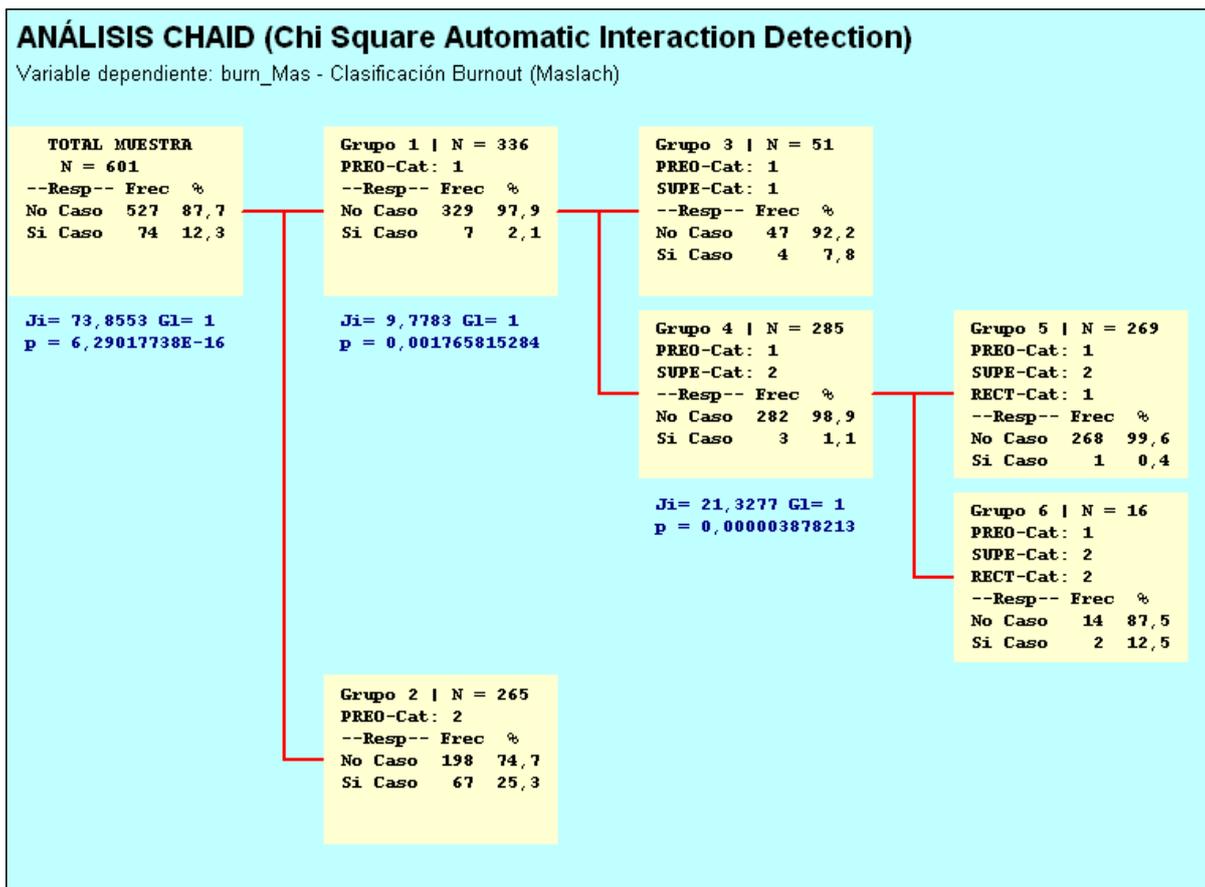


Gráfico 25. Dendograma del análisis CHAID

Tabla 32. Contraste de los segmentos con la clasificación de burnout

Grupo	Segmentos (Grupos finales)	Total muestra		Clasificación Burnout (Maslach)			
		Frecuencias	%	No Caso		Si Caso	
	Categorías			Frecuencias	%	Frecuencias	%
2	Segmento 1	265	100,0	198	74,72	67	25,28
3	Segmento 2	51	100,0	47	92,16	4	7,84
5	Segmento 3	269	100,0	268	99,63	1	0,37
6	Segmento 4	16	100,0	14	87,50	2	12,50
	TOTAL	601	100,0	527	87,69	74	12,31

El conjunto de resultados presentados apoya, en parte, los supuestos del modelo de estrés laboral de demanda-control de Karasek (1979), dado que el factor que ha mostrado determina con claridad el estrés laboral son las preocupaciones profesionales y, en ausencia de su efecto, el estrés de rol y la falta de reconocimiento profesional.

En este sentido, los resultados obtenidos concuerdan con los obtenidos por Gillespie *et al.* (2001), Winefield y Jarret (2001) y Winefield *et al.* (2002). En todos estos estudios, al igual que en éste, la presencia de exigencias elevadas junto con la falta de medios para ejercer control sobre ellas dan lugar a un aumento de la tensión y el estrés docente.

Preocupaciones profesionales por las variables personales y profesionales de la muestra.

Con el fin de determinar la influencia de las características de la muestra sobre las preocupaciones profesionales, se han realizado una serie de análisis de la varianza tomando esta última variable como criterio y las correspondientes a la muestra como explicativas.

Los resultados indican que existen diferencias estadísticas en las puntuaciones sobre preocupaciones profesionales en función del género, la edad y la situación administrativa o relación contractual que mantienen los docentes con la administración educativa andaluza, resultando que son:

- los hombres los que de manera significativa puntúan más alto que las mujeres (v. Tabla 33),
- los docentes de edad media en comparación con los más jóvenes y los de más edad (v. Tabla 34), y
- los funcionarios respecto de los interinos o contratados (v. Tabla 35).

Estos resultados pueden obedecer a lo siguiente:

- Los hombres a diferencia de las mujeres ejercen en secundaria (v. Tabla 36), nivel educativo que en la actualidad tiene planteadas importantes transformaciones como es el caso de la incorporación a los Institutos de la Formación Profesional y los Ciclos Formativos. Además, los hombres a diferencia de las mujeres suelen ejercer la función docente en zonas con importantes focos de marginación y desaptación social (v. Tabla 36) y donde son más frecuentes problemas como la amenaza de violencia de los estudiantes o el vandalismo, así como los contactos negativos con los padres. A lo que habría que añadir que en la muestra estudiada los hombres cuentan con menos experiencia docente y, en consecuencia, es de esperar que cuenten con menos estrategias de afrontamiento para manejar este tipo de situaciones que se acaban de mencionar.
- Las personas de edad media en comparación con los más jóvenes suelen tener una situación profesional más consolidada y, por consiguiente, es más plausible que tengan sentimientos de que su carrera profesional esta bloqueada. Por otra

parte, estas personas en comparación con los más mayores suelen aislarse más en sus actividades profesionales. Factores ambos que se asocian a un mayor nivel de preocupaciones profesionales.

- El efecto de la situación administrativa de funcionario parece ser un efecto mediado por la edad, factor que covaria con dicha variable explicativa, como se puede comprobar en la Tabla 37 la edad ha sido muy diferente según la situación administrativa, alta en el caso de los funcionarios y baja en el caso de los contratados. Por tanto, de manera significativa, la edad ha incrementado las puntuaciones de las preocupaciones profesionales en el caso de los funcionarios y ha disminuido dichas puntuaciones en el caso de los contratados (v. Tabla 38).

Tabla 33. Preocupaciones profesionales por género: tabulación de valores medios

Denominación	Total muestra	GÉNERO		F de Snedecor
		MUJER	HOMBRE	
PREOCUPACIONES PROFESIONALES	0,0000 n = 601	-0,0795 n = 339	0,1029 n = 262	F(1,599) = 4,9387 p = 0,0268

Tabla 34. Preocupaciones por edad: tabulación de valores medios

Nº variable	Denominación	Total muestra	EDAD					F de Snedecor
			<30 AÑOS	31-40 AÑOS	41-50 AÑOS	51-55 AÑOS	>55 AÑOS	
15	PREOCUPACIONES PROFESIONALES	0,0000 n = 601	- 0,3115 n = 64	0,0918 n = 158	0,1067 n = 219	- 0,1372 n = 79	- 0,0878 n = 81	F(4,596) = 3,0736 p = 0,0160

GRÁFICAS DE LA TABULACIÓN CRUZADA DE VALORES MEDIOS

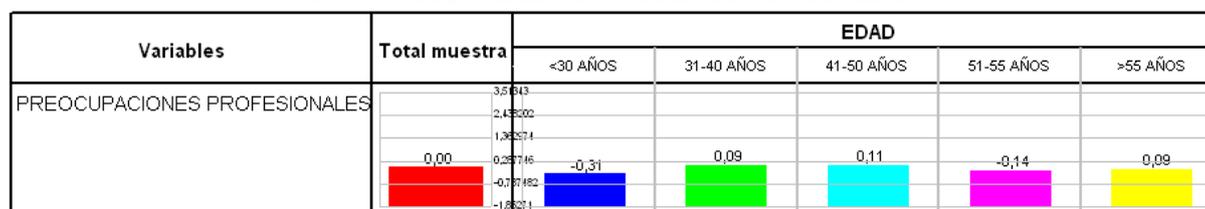


Gráfico 26. Preocupaciones profesionales por edad: tabulación de valores medios.

Tabla 35. Preocupaciones profesionales por situación administrativa: tabulación de valores medios.

Nº variable	Denominación	Total muestra	SITUACIÓN ADMINISTRATIVA		F de Snedecor
			CONTRATADO	FUNCIONARIO	
15	PREOCUPACIONES PROFESIONALES	0,0000 n = 601	-0,2495 n = 63	0,0292 n = 538	F(1,599) = 4,3980 p = 0,0366

Tabla 36. Características de la muestra: Matriz de correlaciones entre rangos

VARIABLES	SEXO	EDAD	ESTCIV2	SIT_ADM2	NIV_EDUC	EXPDO2	MARG
SEXO	1,0000	0,2470	0,2625	0,1957	0,6272	-0,0043	0,5716
p =	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,9162	0,0000
EDAD	0,2470	1,0000	0,1312	-0,0010	0,2245	0,6133	0,2361

VARIABLES	SEXO	EDAD	ESTCIV2	SIT_ADM2	NIV_EDUC	EXPDOC2	MARG
p =	0,0000	0,0000	0,0013	0,9798	0,0000	0,0000	0,0000
ESTCIV2 p =	0,2625 0,0000	0,1312 0,0013	1,0000 0,0000	0,1408 0,0006	0,2823 0,0000	-0,0093 0,8202	0,3539 0,0000
SIT_ADM2 p =	0,1957 0,0000	-0,0010 0,9798	0,1408 0,0006	1,0000 0,0000	0,2738 0,0000	0,0810 0,0474	0,3018 0,0000
NIV_EDUC p =	0,6272 0,0000	0,2245 0,0000	0,2823 0,0000	0,2738 0,0000	1,0000 0,0000	-0,0445 0,2757	0,7298 0,0000
EXPDOC2 p =	-0,0043 0,9162	0,6133 0,0000	-0,0093 0,8202	0,0810 0,0474	-0,0445 0,2757	1,0000 0,0000	0,0304 0,4558
MARG p =	0,5716 0,0000	0,2361 0,0000	0,3539 0,0000	0,3018 0,0000	0,7298 0,0000	0,0304 0,4558	1,0000 0,0000

Tabla 37. Preocupaciones por Situación administrativa y edad: Medidas de tendencia central

Grupos	Nº de casos	Variable dependiente		Covariable	
		Media aritmética	Desviación estándar	Media aritmética	Desviación estándar
Total muestra	601	0,0000	1,0000	2,9251	1,1635
Categorías variable tratamiento					
CONTRATADO	63	-0,2495	0,9231	1,6349	0,6970
FUNCIONARIO	538	0,0292	1,0046	3,0762	1,1125

Tabla 38. Preocupaciones por Situación administrativa y edad: ANCOVA

Fuente de variación	Grados libertad	Suma X ²	Suma XY	Suma Y ²	Residuos		
					Grados libertad	Suma Y ²	Media
Entre los grupos	1	117,1520	22,6535	4,3805	1	5,0972	5,0972
Dentro de los grupos	599	696,4786	-22,3444	596,6165	598	595,8997	0,9965
Total	600	813,6306	0,3091	600,9970	599	600,9969	

F de Snedecor con 1 y 598 grados de libertad = 5,1152 (p= 0,0242)

Factores moduladores del estrés laboral

Para comprobar qué variables influyen sobre la fortaleza o vulnerabilidad de los docentes al estrés laboral, se procedió del siguiente modo:

Primero, con el fin de determinar la relación de dependencia entre las puntuaciones promedio de cada una de las subescalas de estrés del CBP-R y los parámetros sociodemográficos y sociolaborales registrados (variables empleadas como predictoras). Se efectuó un análisis de Detección Automática de Interacciones (AID), mediante el cual segmentamos la muestra en grupos homogéneos de acuerdo con sus puntuaciones promedio en cada una de las subescalas de estrés laboral. Como tales grupos representan distintas características predictoras, este tipo de análisis permite seleccionar aquellas y los niveles de las mismas con mayor poder explicativo. Formalmente, se trata de un análisis de varianza secuencial, que busca en cada etapa la variable predictora y, dentro de ella, la partición entre categorías que maximiza la varianza intergrupos o minimiza la varianza intragrupos.

Segundo, se efectuó un Análisis Discriminante Múltiple (ADM) con el fin de establecer la probabilidad exacta de que los casos de la muestra pertenezcan a los segmentos obtenidos con la prueba anterior. En este caso, las variables predictoras fueron las correspondientes puntuaciones promedio en cada una de las subescalas de estrés laboral.

Si la probabilidad de pertenencia de los casos de la muestra a los segmentos obtenidos era superior a la esperada, entonces se realizaba primero una tabulación cruzada (χ^2) de dichos segmentos con las puntuaciones de cada subescala de estrés laboral transformada en una variable categórica de tres niveles (leve, moderado y agudo), para así determinar el segmento o los segmentos de mayor vulnerabilidad a cada uno de los factores de estrés laboral medidos por el CBP-R, y después un Análisis de Clasificación Múltiple (ACM) tomando como factores explicativos las variables categóricas que caracterizan los segmentos obtenidos con el AID, para de esta manera determinar qué variables categóricas y qué categorías de las mismas predicen las puntuaciones de estrés laboral y, por consiguiente, una mayor vulnerabilidad a cada una de las dimensiones de estrés laboral.

Por último, en el caso de la variable categórica casos de burnout, realizamos una detección automática de interacciones de Chi-cuadrado.

La modulación de la dimensión agotamiento emocional

Se efectuó un análisis AID empleando como variable criterio las puntuaciones promedio de la subescala **agotamiento emocional**, dicho análisis generó un modelo que explica un 3.61% de la varianza, caracterizado por realizar una partición de la muestra en función de la variable edad, dando lugar a dos segmentos que se diferencian de forma significativa en sus promedios de agotamiento emocional, con $F(1, 599) = 22,4298$, $p < .00001$.

Los perfiles de los segmentos obtenidos se describen en la Tabla 39, en la que se puede comprobar que es el número 1 el que presenta un valor promedio más elevado en agotamiento emocional y el que cuenta, de manera significativa (*Ji cuadrado con 2 grados de libertad* = 14,7717, $p = 0,0006$), con una proporción mayor de personas con niveles altos de agotamiento emocional (v. Tabla 40 y Gráfico 27), así como de casos de burnout, con un valor de *Ji cuadrado* para 1 grado de libertad igual a 5,6003, para una probabilidad de error igual a 0,0180 (v. Tabla 41 y Gráfico 28)

Tabla 39. Agotamiento emocional por edad: segmentos finales

Grupo	Segmento	Tamaño	Media aritmética de la variable criterio	Desviación estándar de la variable criterio	Características del grupo
1		601	0,0068	1,0129	Total muestra
2	1	537	0,0732	1,0176	- EDAD: >55 AÑOS, 41-50 AÑOS, 31-40 AÑOS y 51-55 AÑOS
3	2	64	-0,5506	0,7732	- EDAD: <30 AÑOS

Tabla 40. Agotamiento emocional por segmentos de edad: tabulación cruzada

AGOTAMIENTO EMOCIONAL		Total muestra		Segmentos obtenidos en análisis AID			
				Segmento 1		Segmento 2	
Código	Categorías	Frecuencias	% s/muestra	Frecuencias	% s/muestra	Frecuencias	% s/muestra
1	BAJO	254	42,26	214	39,85	40	62,50
2	MEDIO	240	39,93	219	40,78	21	32,81
3	ALTO	107	17,80	104	19,37	3	4,69
	TOTAL	601	100,00	537	100,00	64	100,00

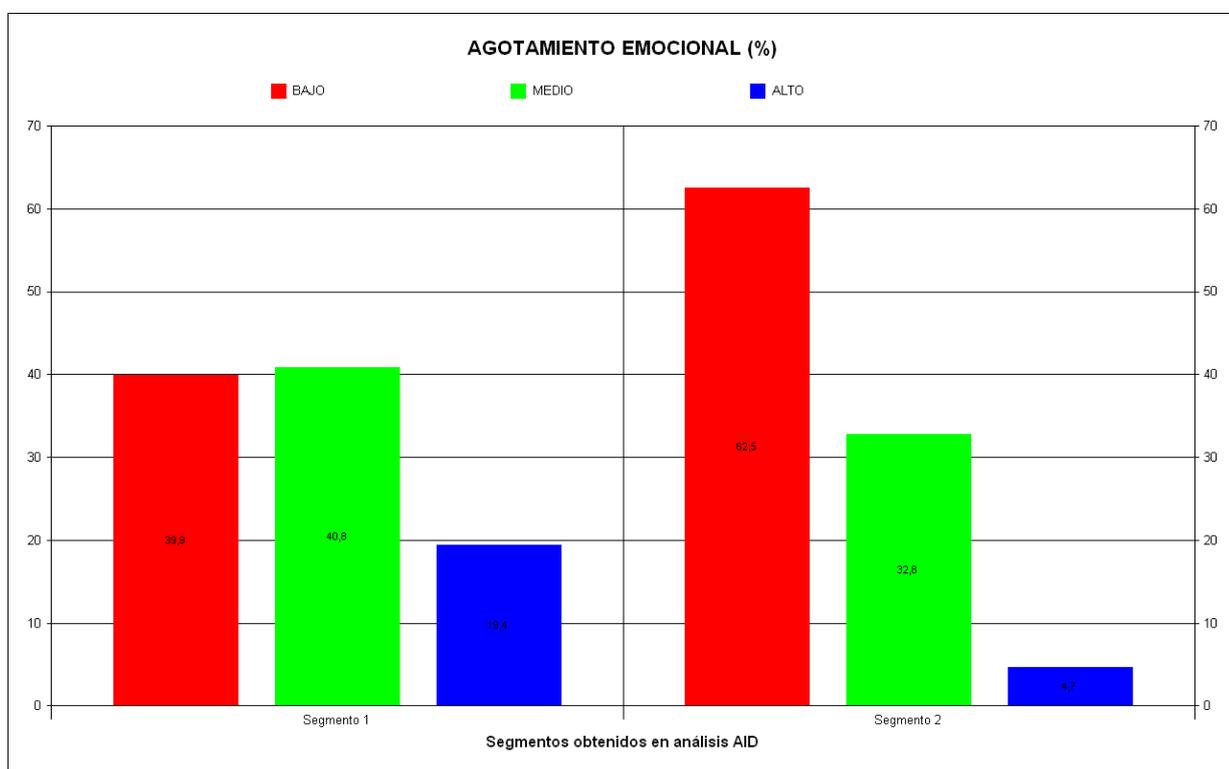


Gráfico 27. Agotamiento emocional por segmentos de edad

Tabla 41. Casos de burnout por segmentos de edad

Clasificación Burnout (Maslach)		Total muestra		Segmentos obtenidos en análisis AID			
				Segmento 1		Segmento 2	
Código	Categorías	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra
1	No Caso	527	87,69	465	86,59	62	96,88
2	Si Caso	74	12,31	72	13,41	2	3,13
	TOTAL	601	100,00	537	100,00	64	100,00

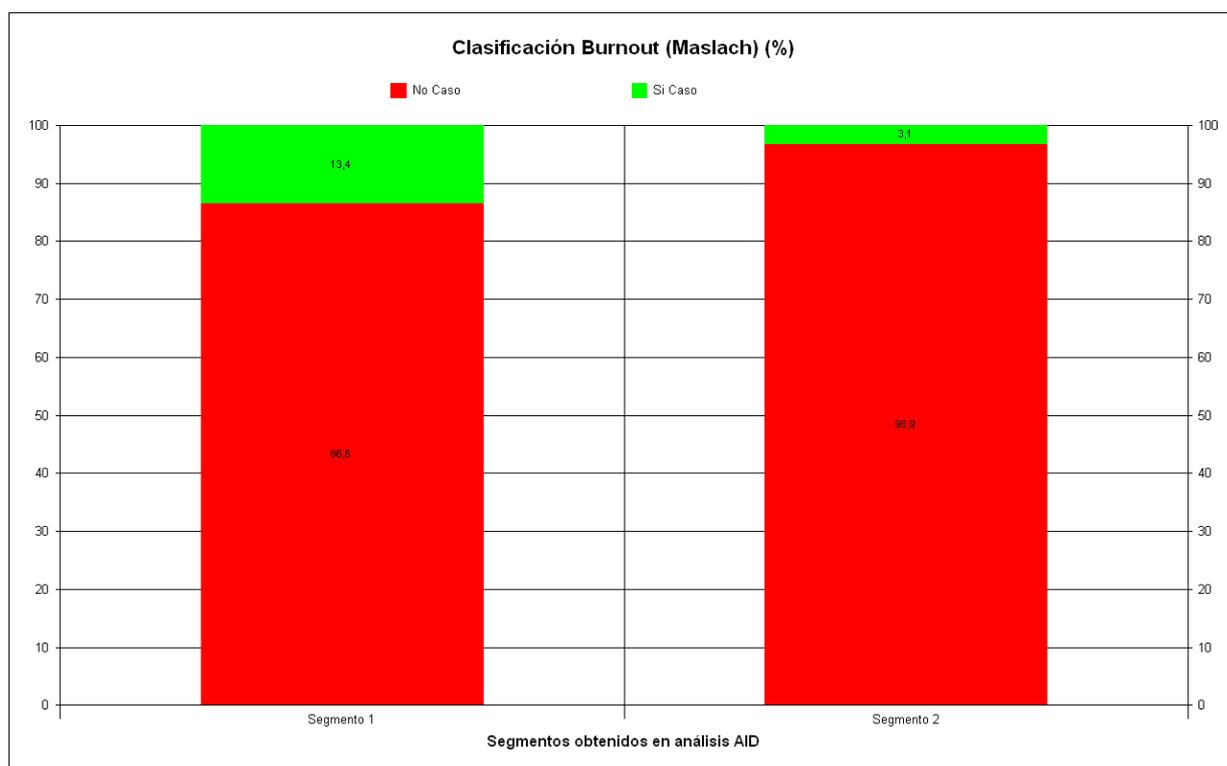


Gráfico 28. Casos burnout por segmentos de edad

Utilizando tales segmentos como variable criterio y las puntuaciones medias en las dimensiones del burnout como predictoras, se realizó un ADM para determinar si la probabilidad de pertenencia de los casos de la muestra a estos grupos era superior a la posibilidad de acierto con una asignación aleatoria (el 50%, 1 entre 2). Se obtuvo así, una función discriminante que explica el 95,75% de la varianza explicada y que logró un porcentaje de asignaciones correctas del 62,4%, superior a la esperada por efecto del azar.

En fin, a partir de cierta edad crítica (más de 30 años), la edad predice niveles elevados de agotamiento emocional e incrementos del número de casos clasificados como burnout.

La modulación de la dimensión despersonalización

Se efectuó un análisis AID empleando como variable criterio las puntuaciones promedio de la subescala **despersonalización**, el modelo generado por dicho análisis explica un 2,68% de la varianza y segmenta la muestra en tres grupos dependiendo de las variables género y ubicación del centro educativo en una zona con un alto grado de marginación social. Tales segmentos se diferencian de manera significativa en sus valores promedios de despersonalización, con un valor de la *F de Snedecor* para 2 y 598 grados de libertad igual a 8,2230 ($p= 0,0003$).

Tabla 42. Despersonalización por género y marginación: perfiles de los segmentos

Grupo	Segmento	Tamaño	Media aritmética de la variable criterio	Desviación estándar de la variable criterio	Características del grupo
1		601	0,0000	1,0000	Total muestra
2		339	-0,1132	0,9816	- SEXO: MUJER
3	1	262	0,1465	1,0045	- SEXO: HOMBRE
4	2	227	-0,0189	1,0274	- SEXO: MUJER - MARG: NO
5	3	112	-0,3044	0,8500	- SEXO: MUJER - MARG: SI

En la Tabla 42, se describen los perfiles de los segmentos obtenidos. En ella comprobamos que es el segmento 1 (conformado por las unidades muestrales del género hombre) el que presenta un valor promedio más elevado en despersonalización y el que cuenta, de manera significativa (*Ji cuadrado* con 4 grados de libertad = 16,9918, para una probabilidad de error igual a 0,0019), con una proporción mayor de personas con niveles altos de despersonalización y una proporción menor de personas con niveles bajos en dicha variable (v. Tabla 43 y Gráfico 29),

Tabla 43. Despersonalización por segmentos de género y marginación

.DESPERSONALIZACIÓN		Total muestra		Segmentos obtenidos en análisis AID					
Código	Categorías	Frecuencias	% s/muestra	Segmento 1		Segmento 2		Segmento 3	
				Frecuencias	% s/muestra	Frecuencias	% s/muestra	Frecuencias	% s/muestra
1	BAJA	255	42,43	90	34,35	102	44,93	63	56,25
2	MEDIA	224	37,27	112	42,75	78	34,36	34	30,36
3	ALTA	122	20,30	60	22,90	47	20,70	15	13,39
	TOTAL	601	100,00	262	100,00	227	100,00	112	100,00

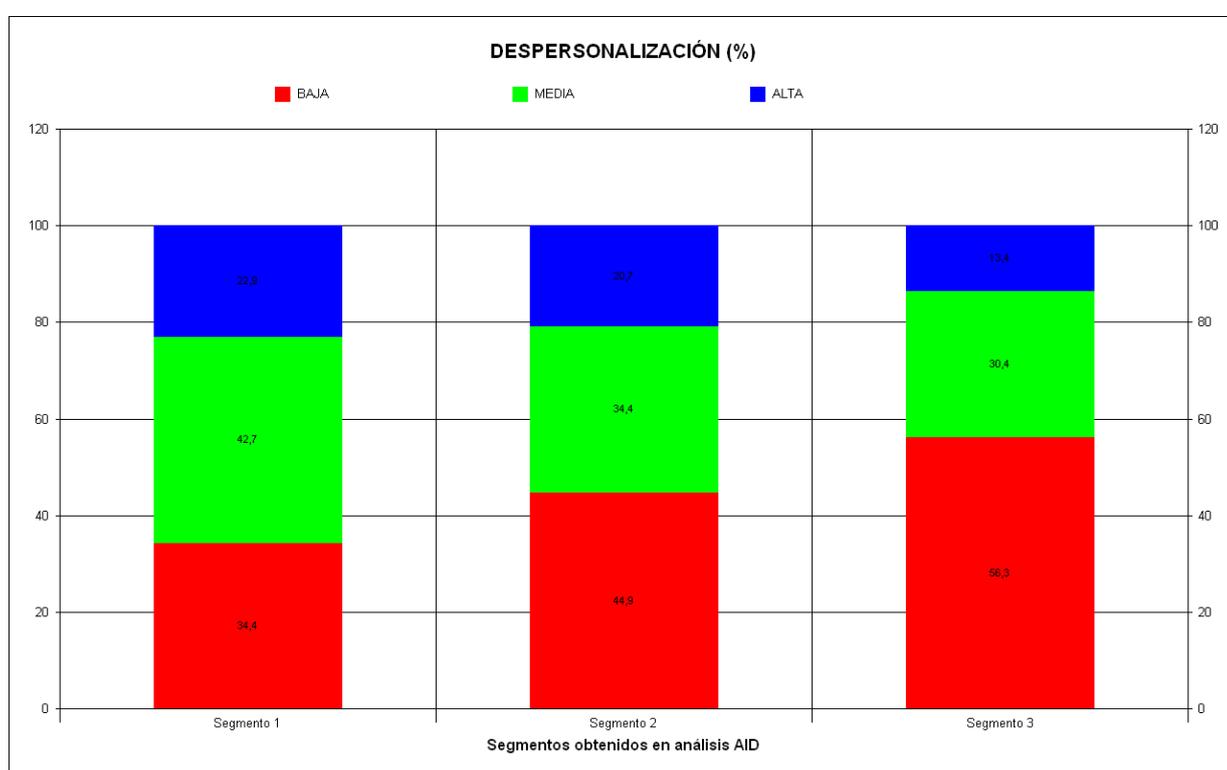


Gráfico 29. Despersonalización por segmentos de género y marginación

Utilizando tales segmentos como variable dependiente y las puntuaciones medias en las dimensiones del burnout como independientes, se realizó un ADM para determinar si la probabilidad de pertenencia de los casos de la muestra a estos grupos era superior a la posibilidad de acierto con una asignación aleatoria (el 33,33%, 1 entre 3). Se obtuvo así, una función discriminante que da cuenta del 96,75% de la varianza explicada y que logró un porcentaje de asignaciones correctas del 39%, superior a la esperada por efecto del azar.

Confirmado que los segmentos estaban bien conformados, se realizó un ACM con las variables que los caracterizan (género y marginación social), los resultados pusieron de manifiesto que el efecto aditivo de los parámetros mencionados explica un porcentaje menor de la varianza (2%) que su interacción (2.68%), por lo que puede decirse que la vulnerabilidad a experimentar despersonalización es una función de la interacción de estos parámetros.

Modulación de la dimensión realización personal

Se efectuó un análisis AID utilizando como variable criterio las puntuaciones de **realización personal**, los resultados del mismo revelaron que la muestra puede ser segmentada en dos grupos en función de la edad, dando cuenta de algo más del 1% de la varianza, con valores promedio de realización personal significativamente diferentes, con un valor de F igual a 6,95, para 1 y 599 grados de libertad y una probabilidad de error inferior al 1%.

Sus perfiles se muestran en la Tabla 44, en la que se puede comprobar que el segmento 2 es el que presenta una baja puntuación de realización personal indicativa de desgaste psíquico en el trabajo, y siendo también el que cuenta, de manera significativa, con una proporción mayor de personas con baja realización personal y agotamiento emocional alto, con valores respectivos de Ji cuadrado para 2 grados de libertad y una probabilidad de error inferior al 5% iguales a 6.07 y 6.35.

Tabla 44. Realización personal en función de los segmentos de edad

Grupo	Segmento	Tamaño	Media aritmética de la variable criterio	Desviación estándar de la variable criterio	Características del grupo
1		601	0,0000	1,0000	Total muestra
2	1	145	0,1900	0,9002	- EDAD: <30 AÑOS y >55 AÑOS
3	2	456	-0,0604	1,0223	- EDAD: 31-40 AÑOS, 51-55 AÑOS y 41-50 AÑOS

Según el correspondiente ADM efectuado, la probabilidad de asignación de los casos de la muestra a los segmentos descritos fue del 55.91%, superior a la esperable por efecto del azar (1 entre 2 igual al 50%).

Modulación del síndrome de desgaste psíquico en el trabajo.

Para analizar las dependencias entre la variable criterio “casos de burnout” y las variables explicativas sociodemográficas y sociolaborales de la muestra, se realizó una detección automática de interacciones de Chi-cuadrado, aplicando las siguientes restricciones: un tamaño mínimo del segmento a dividir igual a 60, con un nivel mínimo de significación de la partición del 1%.

En el Gráfico 30 pueden comprobarse todas las particiones que respondieron a los criterios establecidos. Como se puede comprobar en dicho gráfico, la única partición significativa divide la muestra en tres grupos en función de la variable “experiencia docente”, generándose tres segmentos de los cuales es el segundo el que contiene, de manera significativa, una mayor proporción de casos de burnout y que se corresponde con personas con una experiencia docente de tres quinquenios (ver Tabla 45), *ji cuadrado*, con 2 grados de libertad, igual a 12, para una probabilidad de error igual a 2,46757484E-03.

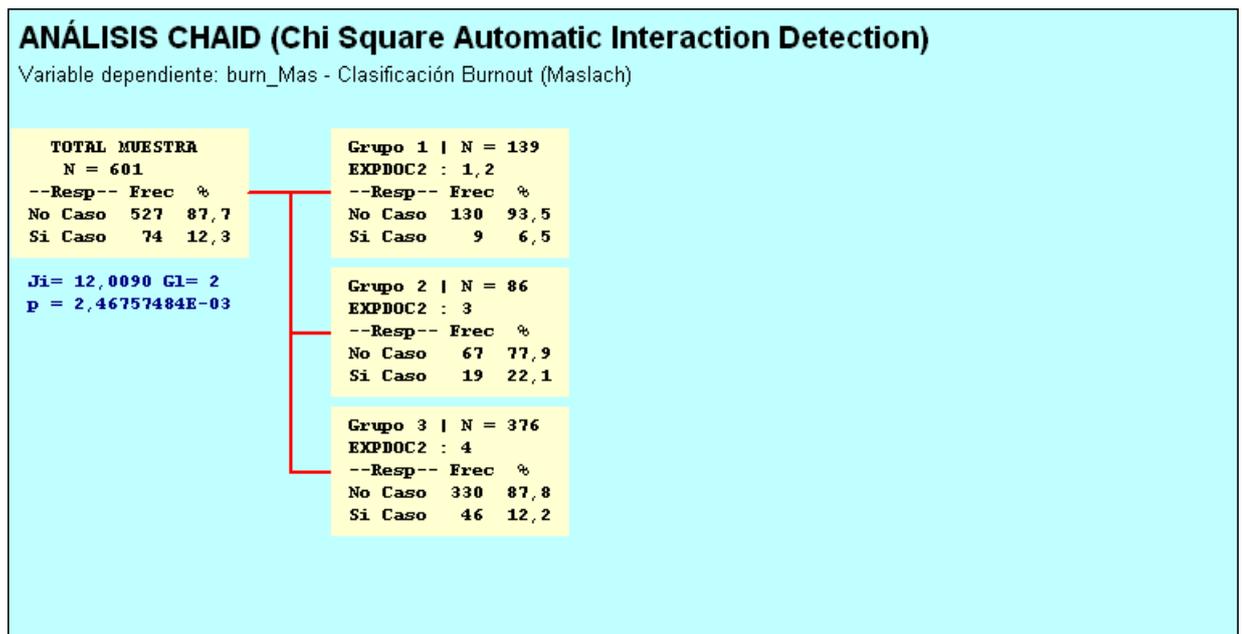


Gráfico 30. Clasificación burnout por variables muestrales

Tabla 45. Casos de burnout por segmentos de experiencia docente

Grupo	Tamaño	Respuestas a la variable criterio: Clasificación Burnout (Maslach)			Características del grupo
		Categorías	Frecuencias	%	
1	139	No Caso Si Caso	130 9	93,5 6,5	EXPDOC2: UNO O MENOS y DOS
2	86	No Caso Si Caso	67 19	77,9 22,1	EXPDOC2: TRES
3	376	No Caso Si Caso	330 46	87,8 12,2	EXPDOC2: MÁS DE 3

Resumen de los resultados sobre la modulación del estrés docente.

En la Tabla 46, se han resumido los perfiles o categorías de las variables registradas en la muestra que modulan los efectos del estrés, tanto en las dimensiones del síndrome de burnout, como en el número o proporción de casos de burnout detectados conforme al triple criterio de Maslach. Estos datos ponen de manifiesto los segmentos de la población de docentes que requieren una acción preventiva más inmediata y específica.

Tabla 46. Resumen de los perfiles asociados a la modulación del estrés

Escala	Factores	Perfiles	N	% ₁	% ₂
CBP-R	Cansancio emocional	>30 años	72	13,41	97,29
	Despersonalización	Hombre	36	13,74	48,64
	Falta de realización personal	>30 años	62	13,60	83,78
Maslach	Casos de burnout	3 quinquenios de experiencia docente	19	22,09	25,67%
(1) % de casos de burnout respecto al total de elementos muestrales del segmento					
(2) % de casos de burnout respecto al total de estos casos en la muestra.					

Respecto a la eficacia de las variables predictoras aquí consideradas, cabe señalar que los resultados obtenidos, en términos generales, están en línea con lo informado en la literatura sobre el tema. No obstante, los efectos de la variable sexo se separan del perfil establecido en la misma. Según éste, lo esperable es que las mujeres experimenten más estrés y desgaste psíquico en el trabajo que los hombres, tal y como

avalan los trabajos de Thorsen (1996), Gold (1998), Thompson y Dey (1998) y Durán Durán, Extremera Pacheco y Rey Peña (2001a y b). Sin embargo, se ha hallado todo lo contrario, al igual que halló Currie (1996), en este caso son los hombres los que de forma significativa muestran mayor despersonalización. Hallazgo que, en cierto modo, avala la hipótesis sostenida por Dua (1994), Hagedorn (1996) y Oshagbemi (1998), según la cual, el efecto del género sobre el estrés laboral está mediado por la satisfacción laboral; de manera que presentarían más estrés y desgaste psíquico en el trabajo aquellas personas que muestran mayor insatisfacción laboral, en nuestro caso, mayores preocupaciones profesionales.

En fin, los resultados obtenidos no confirman las hipótesis que se habían establecido respecto al efecto del género, son los hombres en lugar de las mujeres los que presentan un mayor desgaste psíquico en el trabajo, con una gran probabilidad porque tienen un grado de satisfacción laboral más bajo que las mujeres, como parece desprenderse del hecho de que son los hombres los que demuestran una mayor preocupación profesional, siendo más evidente esto en aquellos que tienen más de 30 años de edad.

La edad es otro de los parámetros cuyo efecto se desvía en parte de lo establecido en las hipótesis del estudio, se aventuró una relación en forma de “U” invertida entre dicha variable y el estrés y el desgaste psíquico en el trabajo, de manera que las personas con rangos de edad más extremos serían las que se mostrarían más estresadas y quemadas y, sin embargo, los datos obtenidos ponen de relieve que sólo las personas de más edad las que resultan afectadas de forma significativa por estos problemas.

Por tanto, las hipótesis formuladas al respecto sólo se han confirmado de forma parcial, avalando los datos presentados lo esperable conforme a la teoría; es decir, que sean los docentes con más edad y antigüedad en la profesión los que experimenten un mayor desgaste psíquico en el trabajo. No obstante, este hallazgo contradice lo informado por Abouserie (1996); Durán Durán, Extremera Pacheco y Rey Peña (2001a y b), y la sugerencia formulada, entre otros, por Maslach (1982), Cherniss (1982), Oliver (1993) y Doménech Delgado (1995), de que las personas jóvenes experimentan más estrés y desgaste psíquico en el trabajo porque al ser escasa su experiencia profesional tienen menos confianza en sí mismo para desempeñar el trabajo y una menor adaptación a éste. Por lo tanto, este aspecto requiere más investigación y la consideración de otras

variables que no fueron objeto de nuestro estudio, por ejemplo, la autoeficacia profesional o la motivación prosocial.

A pesar de todo lo expresado, consideramos que el efecto de la edad en este estudio está muy relacionado con la experiencia laboral y la desilusión o desencanto con las condiciones en que se desarrolla la labor docente. Aunque es cierto que las personas inexpertas (que suelen ser las más jóvenes) tienen una mayor probabilidad de experimentar estrés laboral, no es menos cierto que al contar con más edad y, por tanto, más años de experiencia estamos más expuestos a la desilusión consecuente a la desconfirmación de expectativas previas acerca de la importancia y consideración de la labor docente. Por ello, no nos sorprende que en esta investigación hayan sido las personas con una dilatada experiencia laboral (tres quinquenios) las que hayan experimentado niveles más significativos de estrés laboral, puesto que también han sido las que se han mostrado más preocupadas por diversos temas profesionales.

Conclusiones y recomendaciones

En cuanto a las preguntas claves del estudio, los resultados obtenidos nos permiten concluir del siguiente modo:

- 1) La **prevalencia** del estrés docente es de 12 casos por cada 100 trabajadores (12%), algo menos de la mitad de la prevalencia esperable según los datos de la *Fundación Europea para la mejora de las Condiciones de Vida y del Trabajo*, lo que atribuimos al exigente criterio que hemos propuesto para clasificar a las personas de la muestra como casos de desgaste psíquico o burnout. Por otra parte, aunque no se hayan alcanzado las cifras de prevalencia de otros estudios, en los que se utilizó un criterio de clasificación más generoso (v., v.g., Guerrero Barona, 1998), estimamos que las cifras expuestas son elevadas y significativas toda vez que el problema afectaría a un amplio sector del profesorado.
- 2) El estrés laboral de los docentes está asociado de forma significativa y por orden de incidencia a los siguientes factores: **preocupaciones profesionales, estrés de rol, falta de reconocimiento de su tarea profesional** y con una **supervisión** que entienden implica trabajar más y durante más tiempo, lo que apoya, en cierta forma, el modelo de estrés laboral de demanda-control de Karasek (1979), según el cual, la combinación de una demanda alta (v.g., estrés de rol) con un control bajo (v.g., preocupaciones profesionales relacionadas con la autonomía en el aula, el desarrollo de habilidades profesionales y la toma de decisiones sobre aspectos fundamentales para el desempeño docente) da como resultado un aumento de la tensión y el estrés (v.g.; desgaste psíquico en el trabajo).
- 3) **El estrés laboral no afecta por igual a todos los docentes**, su mayor o menor propensión a experimentar estrés es modulada de manera principal por factores tales como la edad, el género y la experiencia laboral y, de forma secundaria, con factores como el impartir clases en zonas de marginación y desadaptación social o en la etapa educativa de secundaria. Actuando dichas variables del siguiente modo:
 - a) **Edad**: las personas con más edad muestran más estrés laboral y desgaste psíquico en el trabajo muy probablemente porque a partir de cierta edad crítica (v.g., más de 30 años) ésta refleje más la ruptura del contrato social con la institución escolar, la falta de compromiso con ésta y la desmoralización por las

expectativas no cumplidas, que la capacidad de adaptación a las circunstancias cambiantes o adversas.

- b) **Género:** la hipótesis que se habían establecido respecto al efecto modulador del género no se ha confirmado, son los hombres en lugar de las mujeres los que presentan un mayor desgaste psíquico en el trabajo, con una gran probabilidad porque tienen un grado de satisfacción laboral más bajo que las mujeres, como parece desprenderse del hecho de que son los hombres los que obtienen puntuaciones más elevadas en la escala de preocupaciones profesionales, siendo más evidente esto en aquellos que tienen una edad media, comprendida entre los 3º y los 55 años de edad.
- c) La variable **experiencia laboral** mantiene una relación más compleja con el estrés laboral y el desgaste psíquico que la predicha, ya que el rango de menor experiencia no fue eficaz para predecir estrés laboral, fueron los rangos intermedios los que predijeron puntuaciones y niveles altos de estrés laboral asociado a distintos factores: preocupaciones profesionales, estrés de rol y falta de reconocimiento profesional.

Los resultados de este trabajo y estas conclusiones que se deducen de ellos, nos permiten formular una serie de recomendaciones al respecto de la prevención de los riesgos laborales de carácter psicosocial. No obstante, antes de pasar a su exposición, quisiéramos señalar las principales limitaciones de nuestros datos y, por consiguiente, de este estudio, dado que éstas pueden ser útiles para orientar futuros estudios sobre esta temática.

Primero, aunque los resultados expuestos permiten segmentar la muestra en función de sus puntuaciones en las distintas dimensiones del estrés laboral, lo que supone identificar grupos de riesgo sobre los cuales focalizar las acciones preventivas, lo cierto es que dicha identificación es incompleta dado que no se han registrado datos sobre las consecuencias del estrés laboral, por lo que queda pendiente la la tarea de averiguar si estos grupos que parecen más vulnerables al estrés laboral y desgaste psíquico en el trabajo, son también, a medio y largo plazo, los que presentan más problemas de salud, sólo así podríamos estar seguros de que el procedimiento aplicado es útil para encontrar grupos que puede ser calificados como de riesgo.

Segundo, aunque hemos encontrado que ciertas características sociodemográficas y atributos profesionales son factores que aumentan la sensibilidad ante los determinantes del estrés laboral y se asocian con un mayor desgaste psíquico en el trabajo, queda por determinar los factores personales que pueden amplificar o disminuir el grado de esta sensibilidad, entre los que pueden citarse, a tenor de lo informado en la literatura pertinente, las expectativas de eficacia personal, la motivación prosocial y las estrategias de afrontamiento. Aspectos que no fueron evaluados aquí, dadas las limitaciones prácticas de un estudio de estas características.

En cuanto a las recomendaciones, éstas se estructuran en torno a una, considerada principal: desarrollar programas de gestión y control del estrés laboral diferenciados, pues los factores responsables del mismo son también distintos según las características personales y profesionales de los docentes.

Con base en la anterior recomendación, sugerimos para el caso las siguientes líneas de actuación:

- Impulso de programas de sensibilización sobre el estrés, orientados al reconocimiento de sus causas, síntomas y consecuencias más características.
- Consejo en procedimientos de análisis de las pautas de trabajo estresantes.
- Formación y asesoramiento en técnicas de gestión del tiempo.
- Fomento de los programas de incorporación a la función docente con el apoyo y tutelaje de profesores experimentados.
- Incrementar el apoyo material y financiero a las iniciativas innovadoras que representen formas de adaptación a los cambios experimentados en la enseñanza en los últimos años.
- Arbitrar medidas para aumentar la participación del docente en la toma de decisiones sobre aquellos aspectos relativos a las propias tareas.
- Ampliar las oportunidades que el trabajo ofrece para la formación, el aprendizaje y la creatividad.
- Establecer un sistema de retroalimentación sobre el propio desempeño, orientado más al desarrollo de habilidades que a la sanción o recompensa económica.

- Atribuir a las tareas un significado respecto de su fin último.
- Elaboración de planes de carrera; es decir, ofrecer distintos itinerarios y direcciones de carreras específicas a estos empleados y proporcionarles formas de resolver los conflictos entre diversas opciones y trayectorias.
- Aplicar la técnica de análisis de roles (Dayal y Thomas, 1968) para clarificar las expectativas de los empleados que ocupan diversos roles interrelacionados.

Resumiendo, los resultados obtenidos han permitido:

- Determinar la incidencia del estrés del docente, cifrando su prevalencia en un 12%.
- Identificar algunos determinantes del estrés del docente, entre ellos, sobrecarga debido a distintas preocupaciones profesionales, conflicto y ambigüedad de rol, falta de reconocimiento profesional e inadecuación de los sistemas de supervisión.
- Reconocer las variables responsables de que los docentes sean más propensos a sentirse psíquicamente desgastados por el trabajo. En concreto, edad, género y experiencia profesional; de manera que las personas de la muestra con más sentimientos de estrés son las que tienen una edad superior a los 30 años, de género masculino y con una dilatada experiencia profesional.
- Formular recomendaciones específicas respecto a la evaluación, prevención y control del estrés laboral del docente.

Referencias

- ABOUSERIE, R. (1996). Stress, coping strategies and job satisfaction in university academic staff. *Educational Psychology*, 16, 49-56.
- ADMIRAAL, W. F., KORTHAGEN, F. A. J. y WUBBELS, T. (2000). Effects of student teachers' coping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 33-52.
- AGENCIA EUROPEA PARA LA SEGURIDAD Y LA SALUD EN EL TRABAJO (2000). Investigación sobre estrés relacionado con el trabajo. Luxemburgo, 2000.
- ALMODÓVAR, A. y OTROS (2004). V Encuesta Nacional sobre Condiciones de Trabajo y Salud. Madrid: INSGHT.
- ALUJA, A. (1997). Burnout profesional en maestros y su relación con indicadores de salud mental. *Boletín de Psicología*, 55, 47-61.
- ANDERSON, V. L., LEVINSON, E. M., BARKER, W. y KIEWRA, K. R. (1999). The effects of meditation on teacher perceived occupational stress, state and trait anxiety and burnout. *School Psychology Quarterly*, 14, 3-25.
- ANOPCHAND, N. K. (2000). The impact of expressive writing on prospective teachers' sense of efficacy, stress, burnout, and satisfaction with teaching. Dissertation Abstracts International Section Humanities and Social Sciences, 61 (6-A), 2259.
- ARMOUR, R. A., CAFFARELLA, R. S., FUHRMANN, B. S. y WERGIN, J. F. (1987). Academic burnout: faculty responsibility and institutional climate. En P. Seldin (Ed.), *Coping with Faculty Stress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- ARÓN, A. M. y MILICIC, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (3), 447-466.
- AUT (1990). *Goodwill under stress: Morale in UK universities*. London: Association of University Teachers.
- BANDURA, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BANDURA, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. En R. S. Lazarus y S. Folkman, *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca, 1986.

- BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- BANDURA, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175-1184.
- BELCASTRO, P. A. (1982). Burnout and its relationship to teacher's somatic complaints and illness. *Psychological Reports*, 50, 1045-1046.
- BIBOU NAKOU, I., STOGIANNIDOU, A. y KIOSSEOGLU, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International*, 20, 209-217.
- BLANCH PLANA, A., ALUJA FABREGAT, A. y BISCARRI GASSIÓ, J. (2002). Síndrome de quemarse en el trabajo (burnout) y estrategias de afrontamiento: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18 (1), 57-74.
- BLASE, J. L. (1982). A social psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, (4), 93-113.
- BLIX, A.G., CRUISE, R.J., MITCHELL, B.M. y BLIX, G.G. (1994). Occupational stress among university teachers. *Educational Research*, 36, 157-169.
- BOWEN, H. R. y SCHUSTER, J. H. (1985). Outlook for the academic profession. *Academe*, 71 (5), 9-15.
- BOYD, S. y WYLIE, C. (1994). *Workload and stress in New Zealand universities*. New Zealand: New Zealand Council for Educational Research and the Association of University Staff of New Zealand.
- BRADLEY, J. y EACHUS, P. (1995). Occupational stress within a U.K. Higher Education Institution. *International Journal of Stress Management*, 2, 145-158.
- BROUWERS, A. y TOMIC, W. (1998). Ordeverstoring gedrag van leerlingen, waargenomen eigen competentie en burnout onder leraren. Student disruptive behavior, perceived self-efficacy and teacher burnout. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie en haar Grensgebieden*, Oct; 53 (5), 173-183.

- BROUWERS, A. y TOMIC, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, Feb; 16 (2), 239-254.
- BROUWERS, A., EVERS, W. J. G. y TOMIC, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31 (7), 1474-1491.
- BROWN, R. D., BOND, S., GERNDT, J. y KRAGER, L. (1986). Stress on campus: An international perspective. *Research in Higher Education*, 24 (1), 97-112.
- BUENDÍA, J. (1998). *Estrés laboral y salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- BUENDÍA, J. y RAMOS, F. (2001). *Empleo, estrés y salud*. Madrid: Pirámide.
- BURKE, R.J., GREENGLASS, E.R. y SCHWARZER, R (1996). Predicting burnout across time. Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping*, 9, 261-275.
- BUUNK, B. P. y SCHAUFELI, W. B. (1993). Burnout: A perspective from Social Comparison Theory. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds), *Professional Burnout. Recent developments in theory and Research*. London: Taylor y Francis.
- CALVETE ZUMALDE, E. y VILLA SÁNCHEZ, A. (1999). Estrés y burnout docente: influencia de variables cognitivas. *Revista de Educación*, 319, 291-303.
- CALVETE ZUMALDE, E. y VILLA SÁNCHEZ, A. (2000). Burnout y síntomas psicológicos: modelo de medida y relaciones estructurales. *Ansiedad y Estrés*, 6 (1), 117-130.
- CAPNER, M. y CALTABIANO, M. L. (1995). Factors affecting the progresión toward burnout: A comparasion of professional and volunteer counsellors. En E. Daniel, *Estudio del síndrome de desgaste profesional entre los médicos de un hospital general*. Tesis doctoral: Universidad de Salamanca.
- CARVER, Ch. S., SCHEIER, M. F. y WEINTRAUB, J. K. (1989). Assesing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology*, 56 (2), 267-283.

- CASSIE, F. (1998, July 29). Staff to student ratios worsen at universities. *New Zealand Education Review*, 3.
- CHACÓN FUERTES, F. y VECINA JIMÉNEZ, M. L. (1999). Motivaciones y burnout en el voluntariado. *Intervención Psicosocial. Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, 8 (1), 31-42.
- CHACÓN FUERTES, F., VECINA JIMÉNEZ, M. L., BARRÓN LÓPEZ DE RODA, A. y DE PAÚL, M. P. (1999). Burnout en voluntarios que trabajan con pacientes de SIDA o cáncer. *Clínica y Salud*, 10 (2), 137-150.
- CHALMERS, A. (1998). *Workload and stress in New Zealand Universities in 1998*. New Zealand: New Zealand Council for Educational Research and the Association of University Staff of New Zealand Wellington.
- CHERNISS, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. En W. B. Schaufeli (Ed.) et al., *Recent developments in theory and research*. Philadelphia: Taylor & Francis, 135-149.
- CHERNISS, C. (1995). *Beyond burnout: Helping Teachers, nurses, therapists and lawyers recover from stress and disillusionment*. London: Routledge.
- CHORNEY, L. A. (1998). Self-defeating beliefs and stress in teachers. *Dissertation Abstracts International*, 58, 2820.
- CHWALISZ, K., ALTMAIER, E. M. y RUSSELL, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, Win; 11(4): 377-400.
- COOB, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38 (5), 300-314.
- CRAIG, A., HANCOCK, K. y CRAIG, M. (1996). The Lifestyle Appraisal Questionnaire: A comprehensive assessment of health and stress. *Psychology and Health*, 11, 331-343.

- CREMERIUS, M. E. (1992). An investigation of the relationship concerning secondary education teachers' conceptions of adolescent mental health, teacher efficacy, and burnout. *Dissertation Abstracts International*, Nov; 53 (5-A), 1449.
- CUNNINGHAM, W. G. (1983). Teacher burnout-solutions for the 1980s: A review of the literature. *The Urban Review*, 15 (1), 37-51.
- CURRIE, J. (1996). The effects of globalisation on 1990s: Overworked, stressed out and demoralised. *Melbourne Studies in Education*, 37 (2), 101-128.
- DANIEL, E. (1995). Estudio del síndrome de desgaste profesional entre los médicos de un hospital general. Tesis doctoral, no publicada, Universidad de Salamanca.
- DANIELS, K. y GUPPY, A. (1992). Control, information-seeking preferences, occupational stressors and psychological well-being. *Work & Stress*, 6, 347-353.
- DAYAL, I. y THOMAS, J. M. (1968). Operation KPE: Developing a new organization. *Journal of Applied Behavioral Science*, 4, 4, 473-506.
- DEY, E. L. (1994). Dimensions of faculty stress: A recent survey. *Review of Higher Education*, 17 (3), 305-322.
- DOLAN, A. (1987). The relationship between burnout and job satisfaction in nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 12, 3-12.
- DOMÉNECH DELGADO, B. (1995). Introducción al síndrome del burnout en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología Educativa. Revista de los psicólogos de la educación*, 1 (1), 63-78.
- DUA, J.K. (1994). Job stressors and their effects on physical health, emotional health, and job satisfaction in a university. *Journal of Educational Administration*, 32, 59-78.
- DUNHAM, J. (1976). Stress situations and responses. En *National Association of Schoolmasters and Union of Women Teachers (Eds.), Stress in schools*. Inglaterra: Hemel Hempstead.

- DURÁN DURÁN, M. A., EXTREMERA PACHECO, N. y REY PEÑA, L. (2001a). El síndrome de burnout en el ámbito educativo: Una aproximación diferencial. *Apuntes de Psicología*, 19 (2), 251-262.
- DURÁN DURÁN, M. A., EXTREMERA PACHECO, N. y REY PEÑA, L. (2001b). Burnout en profesionales de la enseñanza. Un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de la Organizaciones*, 17 (1), 45-62.
- DUSSAULT, M., DEAUDELIN, C., ROYER, N. y LOISELLE, J. (1999). Professional isolation and occupational stress in teachers. *Psychological Reports*, 84, 943-946.
- EDELWICH, J. y BRODSKY, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Science Press.
- ESTEVE, J. M. (1981). Fuentes de tensión individuales y sociales con independencia en la actuación profesional del educador. En (Varios): *Calidad de la educación*. Madrid: CSIC.
- ESTEVE, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- EVERS, W. J., BROUWERS, A. y TOMIC, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72 (2), 227-244.
- EVERS, W., BROUWERS, A., TOMIC, W. y VAN-ALPHEN, H. (2001). Self-efficacy en burnout bij leraren in het Studiehuis. *Teacher burnout and self-efficacy in the so-called "Study-Home"*. *Pedagogische Studien*, 78 (3), 169-183.
- FERNÁNDEZ CANTI, G. (2000). Burnout y trastornos psicossomáticos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 229-235.
- FERNÁNDEZ CASTRO, J., DOVAL, E. y EDO, S. (1994). Efectos del estrés docente sobre los hábitos de salud. *Ansiedad y estrés*, 0, 127-133.
- FERRANDO, J. y PÉREZ, J. (1996). Un instrumento para medir quemazón profesional en los docentes: adaptación catalana del Maslach Burnout Inventory (MBI). *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 23 (1), 11-18.

- FISHER, S. (1994). Stress in academic life: The mental assembly line. Buckingham, UK: The Society for Research into Higher Education Open University Press.
- FLORÉZ LOZANO, J. (1994). Síndrome de estar quemado. Barcelona: Edikamed.
- FRIEDMAN, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*. May; 56 (5), 595-606.
- FUENTE, L. DE LA, FUENTE, E. I. DE LA, y TRUJILLO, H. (1997). Burnout y satisfacción laboral. *Indicadores de la salud laboral en el ámbito sanitario. Clínica y Salud*, 8 (3), 481-494.
- FUNDACIÓN EUROPEA PARA LA MEJORA DE LAS CONDICIONES DE VIDA Y DE TRABAJO (2000). Tercera encuesta europea sobre condiciones de trabajo. Luxemburgo, 2001. <http://www.eurofound.ie/publications/EF0121.htm>
- GARCÉS DE LOS FAYOS RUIZ, E. (1998). Delimitación conceptual del constructo burnout. *Información Psicológica*, 68, 15-23.
- GARCÍA IZQUIERDO, M., CASTELLÓN CAICEDO, M.; ALBALADEJO MONREAL, B. y GARCÍA IZQUIERDO, A. L. (1993). Relaciones entre burnout, ambigüedad de rol y satisfacción laboral en el personal de banca. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 11 (24), 17-26.
- GARCÍA IZQUIERDO, M., SÁEZ NAVARRO, M. C. y LLOR ESTEBAN, B. (2000). Burnout, satisfacción laboral y bienestar en personal sanitario de salud mental. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 215-228.
- GARCÍA VILLAMISAR, D. y FREIXAS GUINJOAN, T. (2003). El estrés del profesorado. Una perspectiva internacional. Valencia: Promolibro.
- GIL MONTE, P. R. y PEIRÓ, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- GIL MONTE, P. R., PEIRÓ, J. M. y VALCÁRCEL, P. (1996). Influencia de las variables de carácter sociodemográfico sobre el síndrome de burnout: un estudio en una muestra de profesionales de enfermería. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 6 (2), 43-63.

- GIL MONTE, P. R., VALCÁRCEL, P. y ZORZONA, A. (1995). Estrés de rol: Antecedentes del burnout en profesionales de enfermería. En R. Zurriaga y M. D. Sancerni (Dir.), Experiencias laborales en organizaciones de trabajo. Valencia: Nau Llibres, 121-133.
- GILLESPIE, N. A., WALSH, M., WINEFIELD, A. H., DUA, J. y STOUGH, C. (2001). Occupational stress in universities: staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & Stress*, 15 (1), 53-72.
- GILLESPIE, N. A., WALSH, M. J., WINEFIELD, A. H., STOUGH, C. K. y DUA, J. K. (2000). Occupational stress within Australian universities: Staff perceptions of the determinants, consequences and moderators of work stress. 35th Annual Conference of the Australian Psychological Society, Canberra.
- GMELCH, W. H. y BURNS, J. S. (1994). Sources of stress for academic department chairpersons. *Journal of Educational Administration*, 32 (1), 79-94.
- GMELCH, W. H. y MISKIN, V. D. (1993). Strategic leadership skills for department chairs. Bolton, MA: Anker Publishing Co.
- GMELCH, W. H., WILKE, P. K. y LOVRICH, N.P. (1986). Dimensions of stress among university faculty: factor-analytic results from a national study. *Research in Higher Education*, 24, 266-286.
- GOLD, K. (1998, July 3). 8.1% of professors are women. *Times Higher Education Supplement*, p. 18.
- GOLDBERG, D. W. (1996). Cuestionario de Salud General. Barcelona: Masson.
- GOLEMBIEWKI, R. T. y MUNZENRIDER, R. (1988). Phases of burnout: Developments in concepts and applications. New York: Praeger.
- GOLEMBIEWSKI, R. T., MUNZENRIDER, R. y CARTER, D. (1983). Phases of progressive burnout and their work site covariant: critical issues in OD research and praxis. *Journal of Applied Behavioural Science*, 4, 461-481.
- GOLEMBIEWSKI, R. T. MUNZENRIDER, R. y STEVENSON, J. G. (1986). Stress in organizations: Toward a phase model of burnout. New York: Praeger.

- GÓMEZ SANCHO, M. y BONDJALE OKO, T. (1994). Síndrome de burnout o quemamiento de los profesionales. Prevención y tratamiento. En M. Gómez Sancho (Ed.), Cuidados paliativos e intervención psicosocial en enfermos terminales. Las Palmas de Gran Canaria: ICEPSS. Instituto Canario de Estudios y Promoción Social y Sanitaria, 387-402.
- GONZÁLEZ ROMA, V., RIPOL, P., CABALLER, A., FERRERES, A., PEIRÓ, J. M. y GIL MONTE, P. (1998). Comparación de modelos causales sobre la experiencia de burnout: un estudio multimuestra. *Ansiedad y Estrés*, 4 (1), 81-95.
- GRIFFITH, J., STEPTOE, A. y CROPLEY, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517-531.
- GUERRERO BARONA, E. (1998). Burnout o desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado universitario. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.
- GUERRERO BARONA, E. y VICENTE CASTRO, F. (2001). Síndrome de burnout o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado. Salamanca: Universidad de Extremadura.
- GUILLÉN GESTOSO, C. y MUÑOZ COLERA, A. M. (2002). Estrés laboral. Concepto y modelos. En T. Fernández García y A. Ares Parra (Coord.), *Servicios sociales: Dirección, gestión y planificación*. Madrid: Alianza, 185-212.
- HAGEDORN, L. S. (1996). Wage equity and female faculty job satisfaction: The role of wage differentials in a job satisfaction causal model. *Research in Higher Education*, 37 (5), 569-598.
- HALL, D. T. (1976). *Careers in organizations*. Pacific Palisades, CA: Goodyear.
- HALL, E., HALL, C. y ABACI, R. (1997). The effects of human relations training on reported teacher stress, pupil control ideology and locus of control. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 483-496.

- HAMMEN, C. L. y DE MAYO, R. (1982). Cognitive correlates of teacher stress and depressive symptoms: Implications for attributional models of depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 91, 96-101.
- HANSEZ, I. y DE KEYSER, V. (1999). El WOCCQ: una nueva herramienta en el estudio de instrumentos contra los estresores laborales. El caso de los trabajadores de servicios públicos en Bélgica. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 15 (2), 173-198.
- HARRISON, D. (1983). A social competence model of burnout. En B. A. Farber, *Stress and burnout in the human service professions*. Elmsford, NY: Pergamon Press.
- HARRISON, D. (1997). First-degree concern. *People Management*, 3 (25), 36-39.
- HASTINGS, R. P. y BHAM, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24 (1), 115-127.
- HIND, P. y DOYLE, C. (1996). A cross-cultural comparison of perceived occupational stress in academics in higher education. XXVI International Congress of Psychology, Montreal, Canada.
- HOBFOLL, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualising stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- HOBFOLL, S. E. y FREEDY, J. (1993). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (115-129). Washington, DC: Taylor & Francis.
- HOBFOLL, S. E. y SHIROM, A. (1993). Stress and burnout in the workplace: Conservation of resources. En R. T. Golembiewski (Ed.), *Handbook of organizational behaviour* (41-60). New York: M. Dekker.
- HOMBRADOS, M. I. (1997). *Estrés y Salud*. Valencia: Promolibro.
- HORENSTEIN, B. (1993). Job satisfaction of academic librarians: an examination of the relationships between satisfaction, faculty status, and participation. *College & Research Libraries*, May, 54, 255-269.

- HOUSE, J. S. (1981). Work stress and social support. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- IWANICKI, E. F. y SCHWAB, R. L. (1981). A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1167-1174.
- JACKSON, S. E., SCHWAB, R. L. y SCHULER, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71, 630-640.
- JARRETT, R. J. y WINEFIELD, A. H. (1995). Unpublished report on climate survey. University of Adelaide, Adelaide.
- JOHNSON, J. V. y HALL, E. M. (1988). Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: A cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health*, 78, 1336-1342.
- KANDOLIN, I. (1993). Burnout of female and male nurses in shiftwork. *Ergonomics*, 36, 141-147.
- KARASEK, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.
- KARASEK, R. A. (1985). Job Content Instrument: Questionnaire and User's Guide, revision 1.1. Los Angeles, CA: University of Southern California.
- KARASEK, R. A. y THEORELL, T. (1990). *Healthy Work*. New York: Basic Books.
- KIECOLT GLASER, J.L., STEPHENS, R.E., LIPETZ, P.D. SPEICHER, C.E. y GLASER, R. (1985). Distress and DNA repair in human lymphocytes. *Journal of Behavioral Medicine*, 8, 311-320.
- KINMAN, G. (1998). *Pressure points: A survey into the causes and consequences of occupational stress in UK academic and related staff*. London: Association of University Teachers.
- KINNUNEN, U. y LESKINEN, E. (1989). Teacher stress during a school year: covariance and mean structure analyses. *Journal of Occupational Psychology*, 62, 111-122.

- KOESKE G. F. y KOESKE, R. D. (1989). Construct validity of the Maslach Burnout Inventory: A critical review and reconceptualization. *Journal of Applied Behavioral Science*, 25, 131-144.
- KYRIACOU, C. (1980). Coping actions and occupational stress among school teachers. *Researchs in Education*, 24, 57-61
- KYRIACOU, C. (2003). El estrés en la enseñanza. Revisión histórica y estado actual. En D. García Villamizar y T. Freixas Guinjoan, *El estrés del profesorado. Una perspectiva internacional*. Valencia: Promolibro, 39-59.
- KYRIACOU, C. y SUTCLIFFE, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- LAZARUS, R. S. y FOLKMAN, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. New York: Springer.
- LAZARUS, R. S. y FOLKMAN, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- LEE, R. T. y ANSFORTH, B. E. (1993). A further examination of managerial burnout: Toward an integrated model. *Journal of Organizational Behaviour*, 14, 3-20.
- LECKIE, G. J. y BRETT, J. (1997). Job satisfaction of Canadian university librarians: A national survey. *College and Research Libraries*, 58 (1), 31-47.
- LEITER, M. P. (1992). Burnout as a crisis in self-efficacy: Conceptual and practical implications. *Working and Stress*, Apr-Jun; 6 (2), 107-115.
- LEITER, M. P. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration of models. En W. B. SCHAUFELI, C. MASLACH y T. MAREK (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington DC: Hemisphere. 237-250.
- LEÓN RUBIO, J. M. (1998). Prevención de los riesgos laborales por causa de la carga mental y el estrés psicosocial. *Salud laboral. Un debate permanente*. Madrid: SATSE. Págs. 265-293.
- LEÓN RUBIO, J. M. y AVARGUES NAVARRO, M. L. (2001). *Carga mental y estrés laboral*. Sevilla: Cátedra Multimedia.

- LEÓN RUBIO, J. M. y MEDINA ANZANO, S. (2003). El síndrome de estar quemado (burnout). En F. LOSCERTALES ABRIL y T. NUÑEZ DOMÍNGUEZ (Coord.), Comunicación e intervención. Sevilla: Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla.[CD-ROM].
- LEÓN RUBIO, J.M. y cols. (2004). Evaluación del estrés laboral en la Universidad de Sevilla. Sevilla: Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla.
- LOSCHIAVO, K. B. (1996). Job burnout and professional self-efficacy: A theoretical integration explored. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, Mar; 56 (9-B), 5207.
- MADDEN SZESZKO, G. M. (2000). Variables contributing to teacher efficacy: An examination of burnout, affect, demographic variables, and general self-efficacy. Dissertation Abstracts International Section-A. Humanities and Social Sciences, 61 (3-A), 881.
- MANASSERO MAS, M. A., FORNÉS VIVES, J., FERNÁNDEZ BENNASSAR, M. C., VÁZQUEZ ALONSO, A. y FERRER PÉREZ, V. A. (1995). Burnout en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes. Revista de Educación, 308, 241-266.
- MANASSERO MAS, M. A., GARCÍA BUADES, E., VÁZQUEZ ALONSO, A., FERRER PÉREZ, V., RAMIS PALMER, C. y GILI PLANAS, M. (2000). Análisis causal del burnout en la enseñanza. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 16 (2), 173-195.
- MANZANO GARCÍA, G (2000). Organizaciones magnéticas: solución al síndrome de burnout. Capital humano, 138 Nov., 50-64.
- MANZANO GARCÍA, G. (2000). Instituciones públicas: ¿están quemados sus empleados?. Trabajo, Revista Andaluza de Relaciones Laborales, (8-9), jun-dic, 177-193.
- MANZANO GARCÍA, G y FERNÁNDEZ LOSA, N. (2002). Síndrome de burnout. Sus efectos y prevención en las organizaciones. Capital Humano, 15 (Ene), 50-57.

- MANZANO GARCÍA, G y RAMOS CAMPOS, F. (2000). Enfermería hospitalaria y síndrome de burnout. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 197-213.
- MARTÍNEZ, I., MARQUES PINTO, A., SALANOVA SORIA, M. y LOPES DA SILVA, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. Un estudio transcultural. *Ansiedad y estrés*, 8 (1), 13-23.
- MASLACH, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. En W. S. Paine (Ed.), *Job stress and burnout* (pp. 29-40). Berberly Hills, CA: Sage.
- MASLACH, C. y JACKSON, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- MASLACH, C., y JACKSON, S. E. (1982). Burnout in health professions: A social psychological analysis. En G. SANDERS, y J. SULLS (Eds), *Social Psychology of Health and Illness*. Hillsdale, N. J.: Ebaum.
- MASLACH, C. y JACKSON, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. En S. OSCAMP (ed), *Applied social psychology annual*, 5. Bervely Hills, CA.: Sage.
- MASLACH, C. y JACKSON, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. 2ª ed. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- MASLACH, C. y LEITER, M. P. (1999). Teacher burnout. A research agenda. In R. Vandenberghe and A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice* (295-303). New York: Cambridge University Press.
- MASLACH, C., SCHAUFELI, W. B. y LEITER, M. P. (2001). Job Burnout. *Annu. Rev. Psicol.*, 52, 397-422.
- MATTESON, M. T. e IVANCEVICH, J. M. (1987). *Controlling Work Stress: Effective Human Resource and Management Strategies*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- MEDINA TORNERO, M. E. (2000). Estudio de la satisfacción laboral, el burnout y compromiso organizacional de los auxiliares de ayuda a domicilio. *Redes. Revista de Servicios Sociales*, 8 (Dic.), 3-32.
- MELÉNDEZ, W. A. y DE GUZMÁN, R. M. (1983). Burnout: The new academic disease. ASHE-ERIC Higher Education Research Reports, nº 9. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.
- MONTALBÁN PEREGRÍN, F., DURÁN DURÁN, M. A. y BRAVO SANZ, M. (2000). Autoreferencialidad y síndrome de burnout. *Apuntes de Psicología*, 18 (1), 77-95.
- MORAL TORANZO, F. y GÓMEZ JACINTO, L. (1994). El síndrome de burnout en el personal docente. *Puerta Nueva. Revista de Educación*, 20, 36-41.
- MORENO JIMÉNEZ, B. (1991). El estrés en los servicios asistenciales: el burnout. En C. SIERRA (Comp.). *Perspectivas actuales en psicología clínica*. Jaén: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC), 47-48.
- MORENO JIMÉNEZ, B., BUSTOS RODRÍGUEZ, R., MATA LLANA ÁLVAREZ, A. y MIRALLES CABALLERO, T. (1997). La evaluación del burnout. Problemas y alternativas. El CBB como evaluación de los elementos del proceso. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 13 (2), 185-207.
- MORENO JIMÉNEZ, B., GARROSA HERNÁNDEZ, E. y GONZÁLEZ GUTIÉRREZ, J. L. (1999). Burnout docente, sentido de la coherencia y salud percibida. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 4 (3) dic., 163-180.
- MORENO JIMÉNEZ, B., GARROSA HERNÁNDEZ, E. y GONZÁLEZ GUTIÉRREZ, J. L. (2000). La evaluación del estrés y del burnout del profesorado: El CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 151-171.
- MORENO JIMÉNEZ, B., GONZÁLEZ GUTIÉRREZ, J. L., y GARROSA HERNÁNDEZ, E (2002). Desgaste profesional (burnout), personalidad y salud percibida. En J. Buendía y F. Ramos (Coords.). *Empleo, estrés y salud*. Madrid: Pirámide, 59-83.
- MORENO JIMÉNEZ, B., OLIVER, C. y ARAGONÉS, A. (1992). Configuración específica de estrés asistencial en profesores de BUP. *Memoria de Investigación*. CIDE.

- MORENO JIMÉNEZ, B., OLIVER, C. LÓPEZ, S. y REDONDO, D. (1993). Las variables sociodemográficas en el estrés, burnout y depresión. Congreso Nacional de Psicología Conductual (2º. 1993. Palma de Mallorca, España). 108.
- MORTON, LL., VESCO, R., WILLIAMS NH. y AWENDER MA. (1997) Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation and staff relations. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 69-89.
- MOSKOWITZ, G. y HAYMAN, J. L. (1974). Interaction of patterns of first year, typical, and “best” teachers in inner-city schools. *Journal Educational Research*, 67, 224-230.
- NEEDLE, R. H., GRIFFIN, T. y SVENDSEN, R. (1981). Occupational stress: Coping and health problems of teachers. *Journal of School Health*, 51, 175-181.
- NOGAREDA CUIXART, S. (2001). Estrés en el colectivo docente: metodología para su evaluación. NTP-574, Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- NOWACK, K.M. (1989). Coping style, cognitive hardiness, and health status. *Journal of Behavioural Medicine*, 12, 145-158.
- OLIVER, C. (1993). Análisis de la problemática del estrés en el profesorado de enseñanza media. El burnout como síndrome específico. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid.
- OLIVER, C., MORENO, B., RUIZ, M. y RIGUEIRO, F. (1993). Validación del constructo burnout en profesores de BUP. Congreso Nacional de Psicología Conductual (2º. 1993. Palma de Mallorca, España), 106.
- OLMEDO MONTES, M.; SANTED GERMAN, M. A.; JIMÉNEZ TORNERO, R. y GÓMEZ CASTILLO, M. D. (2001). El síndrome de burnout: variables laborales, personales y psicopatológicas asociadas. *Psiquis*, 22 (3), 11-23.
- OSHAGBEMI, T. (1998). The impact of age on the job satisfaction of university teachers. *Research in Education*, 59, 95-108.
- PEIRÓ, J. M. (1992). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Eudema.

- PEIRÓ, J. M. (2001). El estrés laboral: una perspectiva individual y colectiva. <http://www.mtas.es/insht/index.htm>, 13, 18-38.
- PEIRÓ, J. M. y SALVADOR, A. (1993). Control del estrés laboral. Madrid: Eudema.
- PENNY, R. P., NENEC, V. H., STRUTHERS, C. W., HECHTER, F. J., SCHONWETTER, D. J. y MENGES, F. J. (1997). Faculty in transition: A longitudinal analysis of the role of perceived control and type of institution in adjustment to postsecondary institutions. *Research in Higher Education*, 38, 519-556.
- PERREWÉ, P. L., RALSTON, D. A., HOCHWARTER, W. A., WESTMAN, M., ROSSI, A. M., VOLLMER, G., WALLACE, A., TANG, M., WAN, P., MAIGNAN, I., VAN DEUSEN, CH. A. y CASTRO, ST. L. (2002). Are work stress relationships universal? A nine-region examination of role stressors, general self-efficacy, and burnout. *Journal of International Management*, 8, 163-187.
- PETRUSICH, M. M. (1976). Some relationships between anxiety and the classroom behavior of student teachers. *Dissertation abstracts international*, 27, 169A.
- PHILLIPS, B. N. y LEE, M. (1980). The changing role of the american teacher: Current and future sources of stress. En C. L. Cooper y J. Marshall (Eds). *White collar and professional stress*. New York: Wiley.
- PINES, A. (1993). Burnout: An existencial perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds), *Professional Burnout. Recent developments in theory and Research*. London: Taylor y Francis.
- PINES, A. y ARONSON, E. (1988). *Career burnout: causes and cures*. New York: Free Press.
- PINES, A., ARONSON, E. y KAFRY, D. (1981): *Burnout: From tedium to personal growth*. New York: Free Press.
- PONS, M. B. (1996). The relationship between stress, self- efficacy and burnout among nurses. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, Nov; 57 (5-B), 3443.

- PORTELLANO PEREZ, J. A. (1997). El síndrome de burnout: una amenaza para los trabajadores de servicios públicos y sociales. *Polibea*, 44, 12-15.
- QUEVEDO AGUADO, M. P., DELGADO, C., FUENTES, J. M., SALGADO, A., SÁNCHEZ, T., SÁNCHEZ, J. F. y YELA, J. R. (1999). Relación entre despersonalización (burnout), trastornos psicofisiológicos, clima laboral y tácticas de afrontamiento en una muestra de docentes. *Estudios de Psicología. Revista Trimestral de Psicología General*, (63-64), 87-110.
- RAMOS, F., BUENDÍA VIDAL, J. (2002). El síndrome de burnout: concepto, evaluación y tratamiento. En J. Buendía y F. Ramos (Coords.). *Empleo, estrés y salud*. Madrid: Pirámide, 33-57.
- RICHARD, G. V. y KRIESHOK, T. S. (1989). Occupational stress, strain and coping strategies in university faculty. *Journal of Vocational Behaviour*, 34, 117-132.
- RODABAYO TAMAYO, M., TÔRRES TRÓCOLI, B. (2002). Exaustao emocional: relações com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de coping no trabalho *Estudos de Psicología*, 7 (1), 37-46.
- RUDOW, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues and research perspectives. En R. Vandenberghe and A. M. Huberman, *International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- SANDÍN, B. (1995). El estrés. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos, *Manual de psicopatología*. Vol. 2. Madrid: Novamedic.
- SÁEZ, O. y LORENZO, M. (coord.) (1993). *La satisfacción del profesorado universitario*. Universidad de Granada: Monográfica Pedagogía.
- SALANOVA, M., SCHAUFELI, W., LLORENS GUMBAU, S., PEIRÓ J. M. y GRAU, R. M. (2000). Desde el burnout al engagement: ¿Una nueva perspectiva?. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 117-134.
- SARROS, J. C., GMELCH, W. H. y TANEWSKI, G. A. (1997). Role stress and satisfaction of academic department heads. Caulfield East, VIC: Monash University, Faculty of Business and Economics.

- SCHAUFELI, W. B. (1990). Burnout: about the job stress in the human services professions. The burnout syndrome. Rotterdam: Danker.
- SCHAUFELI, W. B. (1999). Evaluación de riesgos psicosociales y prevención del estrés laboral: algunas experiencias holandesas. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 15 (2), 147-171.
- SCHMITZ, G. S. (2000). Can perceived self-efficacy protect against burnout? A longitudinal study in ten German states. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48 (1), 49-67.
- SCHMITZ, G. S. y SCHWARZER, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Laengsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. Perceived self-efficacy of teachers: Longitudinal findings with a new instrument. *Zeitschrift fuer Paedagogische Psychologie*, 2000 Mar; 14 (1), 12-25.
- SCHREURS, P. J. G. y TARIS, T. W. (1998). Construct validity of the demand-control model: A double cross-validation approach. *Work and Stress*, 12, 66-84.
- SCHWARZER, R. y SCHMITZ, G. S. (1999). Collective self-efficacy of teachers: A longitudinal study in Ten German states. *Zeitschrift fuer sozialpsychologie*, Dec; 30 (4), 262-274.
- SEISDEDOS, M. (1997). *Inventario de Burnout de Maslach*. Madrid: TEA Ediciones.
- SELDIN, P. (1987). Research findings on causes of academic stress. En P. Seldin (Ed.), *Coping with Faculty Stress* (pp. 13-24). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SHARPLEY, C. F. (1994). *Report of a survey of stress and health at Monash University*. Melbourne: Centre for Stress Management and Research, Faculty of Education, Monash University.
- SHARPLEY, C. F., REYNOLDS, R., ACOSTA, A. y DUA, J. K. (1996). The presence, nature and effects of job stress on physical and psychological health at a large Australian University. *Journal of Educational Administration*, 34, 73-86.
- SILVA AYÇAGUER, L. C. (1993). *Muestreo para la investigación en ciencias de la salud*. Madrid: Díaz de Santos.

- SMITH, E., ANDERSON, J. L. y LOVRICH, N. P. (1995). The multiple sources of workplace stress among landgrant university faculty. *Research in Higher Education*, 36 (3), 261-282.
- SPANIOL, L. y CAPUTO, G. (1979). *Professional burnout: a personal survival kit*. Levington, MA: Human Services Associates.
- SPIELBERGER, C. D., GORSUCH, R. L., LUSHENE, R., VAGG, P. R. y JACOBS, G. A. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- STEWART, J. H. y SPENCE, R. (1996). A new look at factors related to collage faculty morale. *Educational Resarch Quarterly*, 20 (3), 28-40.
- TARIS, T. W., SCHREURS, P. J. G., y VAN IERSEL-VAN SILFHOUT, I. J. (2001). Job stress, job strain, and psychological withdrawal among Dutch university staff: towards a dual process model for the effects of occupatinal stress. *Work & Stress*, 15 (4), 283-296.
- TERRY, D.J., TONGE, L. y CALLAN, V.J. (1995). Employee adjustment to stress: The role of coping resources, situational factors, and coping responses. *Anxiety, stress and coping*, 8, 1-24.
- THODE MAYORAL, M. L. (1992). Problemas específicos del colectivo de profesores interinos. *Revista de Formación del Profesorado*, 14, 117-135.
- THOMPSON, C. J. y DEY, E. L. (1998). Pushed to the margins: Sources of stress for African American college and university faculty. *Journal of Higher Education*, 69 (3), 324-343.
- THORSEN, E. J. (1996). Stress in academe: What bothers professors? *Higher Education*, 31, 471-489.
- TORRES GÓMEZ DE CÁDIZ, B., SAN JUAN, C., RIVERO, A. M^a, HERCE, C. y ACHUCARRO, C. (1997): «Burnout» profesional: ¿Un problema nuevo? Reflexiones sobre el concepto y su evaluación. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 13 (1), 25-50.

- TRAVERS, C. H. y COOPER, C. L. (1993). Mental Health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress*, 7, 203-219.
- TRAVERS, C. H. y COOPER, C. L. (1998). Stress in teaching. In D. Shorrocks-Taylor (Ed.), *Directions in educational psychology*. (365-390). London: Wurr Publishers.
- VALERO AGUAYO, L. (1997). Comportamientos bajo presión: el burnout en los educadores. En M. I. Hombrados, *Estrés y Salud*. Valencia: Pormolibro, cap. 8, 213-237.
- VANDENBERGHE, R. y HUBERMAN, A. M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. New York, NY, US: Cambridge University Press. (1999). xv, 362 pp.
- VAN DICK, R. y WAGNER, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (2), 243-259.
- VAN DICK, R., WAGNER, U., PETZEL, T., LENKE, S. y SOMMER, G. (1999). Occupational stress and social support: first results of a study among schoolteachers. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 55-64.
- VAN HORN, J. E., SCHAUFELI, W. B. y ENZMANN, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 91-108.
- VAN HORN, J. E., SCHAUFELI, W. B. y TARIS, T. W. (2001). Lack of reciprocity among Dutch teachers: Validation of reciprocity indices and their relation to stress and well-being. *Work & Stress*, 15, 191-213.
- VANYPEREN, N. W. (1998). Informational support, equity and burnout: the moderating effect of self efficacy. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Mar; 71 (1), 29-33.
- VECINA, M.L., ASTRAY, A. A., DÁVILA, C., BARRÓN, A., CHACÓN, F. y PAÚL, P. DE. (2001). Influencia del burnout en el abandono de los voluntarios. *Intervención Psicosocial. Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, 10 (2), 157-168.
- WASHBOURNE, C. y HEIL, M. (1980). GAT characteristics of teachers affect children's growth? *The School Review*, 4, 420-428.

- WERGIN, J. F. (Ed.) (1994). Analyzing faculty workload. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- WILKINSON, J. y JOSEPH, S. (1995). Burnout in university teaching staff. *The Occupational Psychologist*, 27, 4-7.
- WINEFIELD, A. H. (2000). Stress in academe: Some recent research findings. In D. T. Kenny, J. G. Carlson, F. J. McGuigan y J. L. Sheppard (Eds.). *Stress and Health*. (437-446) Amsterdam: Harwood Academic Publishers.
- WINEFIELD, A. H. (2000). Stress in academe. Some recent research findings. In D. T. Kenny, J. G. Carlson, F. J. McGuigan y J. L. Sheppard (Eds.), *Stress and Health: Research and Clinical Applications* (437-446). Sydney: Harwood.
- WINEFIELD, A. H. y JARRET, R. (2001). Occupational stress in university staff. *International Journal of Stress Management*, 8 (4), 285-298.
- WINEFIELD, A. H., GILLESPIE, N., STOUGH, C., DUA, J. y HAPUARARCHCHI, J. (2002). Occupational stress in Australian Universities: A national survey. National Tertiary Education Union.