

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos

Universidad de Sevilla



TITULO:

Estrés en la profesión docente: Estudio de su relación con posibles variables laborales y de contexto.

Doctorando: Antonia María Zorrilla Hidalgo

Director: Dr. D. Jesús García Martínez

**Programa de Doctorado: ESTUDIOS AVANZADOS EN PERSONALIDAD,
EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICO.**

A mi madre

A Hugo, Héctor y Hernán, mis

maravillosos tesoros

AGRADECIMIENTOS

El primer agradecimiento es para mi director de tesis el Dr. D. Jesús García Martínez ya que sin él este proyecto no hubiera sido posible, mi agradecimiento también por su atención, apoyo y paciencia durante todos estos años y por la dedicación de tantas horas fuera del horario.

A mi marido, por su apoyo y dedicación a nuestros hijos durante el tiempo que el trabajo me ha mantenido separada de ellos, gracias por ser un padre tan maravilloso y por haber formado juntos esta bonita familia.

A Hugo y a Héctor, por cuidar con tanto amor de su hermano pequeño en mis ausencias y por su ayuda en las traducción de los textos.

También quiero dedicarla a mis padres y a mis hermanos por todo lo bueno que aportaron a mi vida.

A mi compañera Pepa, un ser extraordinario, con la que he compartido estos años en Huelva, su apoyo en esta tesis ha sido fundamental.

A M. Carmen, por acompañarme en esta aventura que ha resultado ser tan gratificante.

A mi alma gemela, esa persona que la vida te regala y cuida de ti en la distancia, ha sido siempre fuente de alegría, apoyo e inspiración.

Por último, a todos los docentes, tanto a los que he conocido durante estos largos años de trabajo, como a los que no he tenido la oportunidad de encontrar en mi camino, este trabajo es un reconocimiento a su labor, a su esfuerzo y lucha por hacer que la educación de nuestros niños y jóvenes sea cada día mejor.

INDICE.

0. INTRODUCCIÓN.	/14
1. ESTRÉS LABORAL	
1.1. Concepto de estrés	/23
1.2. Fuentes de estrés y sus consecuencias	/26
1.3. Moduladores del estrés	/29
1.4. Modelos explicativos del estrés laboral	/30
2. EL SINDROME DE BURNOUT	
2.1. Origen del término	/35
2.2. Concepto	/37
2.3. Síntomas del síndrome	/39
2.4. Diagnóstico	/43
2.5. Evaluación	/45
3. EL SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES	
3.1. El síndrome de burnout y su prevalencia en la profesión docente	/49
3.2. Factores implicados en el desarrollo del síndrome de burnout.	/55
3.2.1. Estrés psicosocial	/55
3.2.2. Variables personales	/56
3.2.3. Variables sociales y demográficas	/58
3.2.4. Variables asociadas al entorno laboral	/63
3.3. El engagement: enfoque positivo del burnout	/67
4. MODELOS EXPLICATIVOS DEL BURNOUT EN DOCENTES	
4.1. Modelos teóricos generales	/69
4.1.1. Modelos etiológicos de la Teoría Sociocognitiva del Yo	/70
4.1.2. Modelos etiológicos basados en las Teorías del Intercambio Social	/71
4.1.3. Modelos etiológicos basados en la Teoría Organizacional	/72
4.1.4. Modelos etiológicos basados en la Teoría Organizacional	/73
4.2. Modelos explicativos en relación al contexto educativo	/74
5. ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS	
5.1. Concepto	/77
5.2. Tipos o estrategias de afrontamiento	/78

5.3. Estudios sobre el afrontamiento en los docentes /82

5.4. Relación entre las estrategias de afrontamiento y el burnout /84

6. PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN

6.1. Estrategias de intervención individual /90

6.2. Estrategias de intervención social /95

6.3. Intervenciones constructivistas /96

6.4. Estrategias de intervención organizacional /97

7. LA INSPECCIÓN EDUCATIVA ELEMENTO QUE FAVORECE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA: AGENTE CLAVE EN LA INTERVENCIÓN.

7.1. Justificación /100

7.2. La inspección educativa: Elemento clave en la prevención e intervención /102

7.3. Líneas de trabajo y criterios de actuación de la Inspección Educativa /105

8. LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, ELEMENTO DE APOYO A LA LABOR DOCENTE

8.1. El Sistema Andaluz de Formación del Profesorado /107

8.2. Sistemas formativos actuales: La formación del profesorado en los centros educativos de la zona Condado-Campiña /110

8.3. Reflexión para la acción /114

9. PARTE EMPÍRICA

9.1. Planteamiento del problema e hipótesis /117

9.2. Método /120

9.2.1. Participantes /120

9.2.2. Instrumentos de evaluación /126

9.2.2.1. Instrumentos sobre burnout y estrés laboral /126

9.2.2.2. Instrumentos sobre afrontamiento del estrés /127

9.3. Procedimiento /130

9.4. Medidas utilizadas /131

9.5. Tratamiento estadístico de los datos /136

9.6. Resultados /136

9.6.1. Manovas simples /139

9.6.1.1. Anova multivariado para las variables del MBI y CSI considerando el género como variable independiente. /139

9.6.1.2. Anova multivariado para las variables del MBI y CSI considerando el porcentaje

- de conductas contrarias a la convivencia del centro /140
- 9.6.1.3. Anova multivariado para las variables del MBI y CSI considerando como variable independiente ser o no Tutor/a y número de tutorías. /144
- 9.6.1.4. Anova multivariado para las variables del MBI y CSI considerando la variable reuniones del equipo docente /146
- 9.6.1.5. Anova multivariado para las variables del MBI y CSI considerando como factor fijo la categorización de los aspectos negativos del director/a. /146
- 9.6.1.6. Anova multivariado para las variables del MBI y CSI considerando como factor fijo la Situación Administrativa /147
- 9.6.1.7. Anova multivariado para las variables del MBI y CSI considerando como variable independiente el índice sociocultural del centro educativo /148
- 9.6.1.8. Anova multivariado para las variables del MBI y CSI considerando como variable independiente el número de materias impartidas /153
- 9.6.1.9. Anova multivariado para las variables del MBI y CSI considerando como variable independiente el lugar de residencia /154
- 9.6.1.10. Anova multivariado para las variables del MBI y CSI considerando como variable independiente el rendimiento académico del centro /155
- 9.6.1.11. Anova multivariado para las variables del MBI y CSI considerando como variable independiente las etapas en las que se imparte clase. /156
- 9.6.1.12. Manovas considerando las estrategias de afrontamiento como variables mediadoras (factores fijos) /156
- 9.6.1.13. Anova multivariado para las variables del MBI considerando como variable independiente la Resolución de Problemas del CSI /161
- 9.6.1.14. Anova multivariado para las variables del MBI considerando como variable independiente la Autocrítica del CSI /165
- 9.6.1.15. Anova multivariado para las variables del MBI considerando como variable independiente la Expresión Emocional del CSI /169
- 9.6.1.16. Anova multivariado para las variables del MBI considerando como variable independiente el Pensamiento Desiderativo del CSI /170
- 9.6.1.17. Anova multivariado para las variables del MBI considerando como variable independiente el Apoyo Social del CSI /173
- 9.6.1.18. Anova multivariado para las variables del MBI considerando como variable independiente la Reestructuración Cognitiva del CSI /176
- 9.6.1.19. Anova multivariado para las variables del MBI considerando como variable

independiente la Evitación de Problemas del CSI	/179
9.6.1.20. Anova multivariado para las variables del MBI considerando como variable independiente la Retirada Social del CSI	/182
9.6.2. Análisis de varianza multifactorial	/187
9.6.2.1. Anova factorial múltiple entre sujetos para variables sociolaborales	/187
9.6.2.2. Manova multivariado para los factores de segundo orden del CSI.	/199
9.6.2.3. Manova multivariado para los factores adecuado-inadecuado del CSI	/205
9.6.3. Análisis de regresiones	/210
9.6.3.1. Análisis de regresión múltiple por pasos para la variable criterio cansancio emocional	/210
9.6.3.2. Análisis de regresión múltiple por pasos para la variable criterio despersonalización	/216
9.6.3.3. Análisis de regresión múltiple por pasos para la variable criterio realización	/220
10. DISCUSIÓN DE LAS HIPÓTESIS	/226
11. ANÁLISIS DE REGRESIONES	/251
12. CONCLUSIONES	/253
13. LIMITACIONES	/254
14. RECOMENDACIONES	/255
15. REFERENCIAS	/257
16. ANEXOS	/285

INDICE TABLAS

Tabla 1. Principales síntomas psicológicos del Burnout (Gil-Monte, 2001b)	/42
Tabla 2. Correaciones Pearson entre las principales variables de escala del estudio	/137
Tabla 3. Manova para la variable género, categorizada	/140
Tabla 4. Manova para la variable conductas contrarias a la convivencia del centro, categorizadas	/141
Tabla 5. Test de Levene de igualdad de varianzas de error	/141
Tabla 6. Test de efectos intersujetos para las variables dependientes. Factor: Conductas contrarias a la convivencia categorizadas	/142
Tabla 7. Diferencias entre pares para las variables dependientes significativas. Factor: porcentaje de conductas contrarias a la convivencia, categorizado.	/143
Tabla 8. Manova para la variable Tutor, categorizada	/144
Tabla 9. Manova para la variable Número de tutorías, categorizada	/145
Tabla 10. Manova para la variable Número de Reuniones, categorizada	/146
Tabla 11. Manova para la variable Aspectos Negativos del director, categorizada	/147
Tabla 12. Manova para la variable Situación Administrativa, categorizada	/148
Tabla 13. Manova para la variable Índice sociocultural del centro, categorizada	/149
Tabla 14. Test de Levene de igualdad de varianzas de error	/150
Tabla 15. Test de efectos intersujetos para las variables dependientes. Factor: Índice Sociocultural	/151
Tabla 16. Comparaciones entre pares para las variables dependientes significativas “pensamiento desiderativo” y “apoyo social”. Factor: Índice sociocultural categorizado	/152
Tabla 17. Manova para la variable Número de materias impartidas, dicotomizada	/154
Tabla 18. Manova para la variable Residencia, categorizada.	/155
Tabla 19. Manova para la variable Rendimiento académico del centro, categorizada	/156

Tabla 20. Manova para la variable Etapa reducida, categorizada	/157
Tabla 21. Test de Levene de igualdad de varianza de error	/157
Tabla 22. Test de efectos intersujetos para las variables dependientes. Factor: Etapa reducida.	/158
Tabla 23. Comparaciones por parejas de las variables dependientes Realización y Apoyo Social	/160
Tabla 24. Manova para la variable Resolución de problemas	/162
Tabla 25. Test de Levene de igualdad de varianzas de error	/162
Tabla 26. Efectos intersujetos para las variables dependientes Factor REP	/163
Tabla 27. Diferencias entre pares para las variables dependientes significativas. Factor REP	/164
Tabla 28. Manova Test Multivariado	/165
Tabla 29. Test de Levene de igualdad de varianzas de error	/166
Tabla 30. Pruebas de efectos inter-sujetos	/166
Tabla 31. Diferencias de medias según el ajuste de Bonferroni	/167
Tabla 32. Manova para la variable Expresión Emocional.	/169
Tabla 33. Test de Levene de igualdad de varianza de error	/169
Tabla 34. Manova para la variable Pensamiento Desiderativo	/170
Tabla 35. Test de Levene de igualdad de varianzas de error	/171
Tabla 36. Efectos intersujetos para las variables dependientes. Factor pensamiento desiderativo categorizado.	/171
Tabla 37. Diferencias entre pares para las variables dependientes significativas. Factor Pensamiento desiderativo (PD) categorizado. 0 Cuartil bajo 1 Caja central 2 Cuartil alto	/173
Tabla 38. Manova para la variable Apoyo Social.	/174
Tabla 39. Test de Levene de igualdad de varianzas de error	/174
Tabla 40. Test de efectos intersujetos para las variables dependientes. Factor APS	/175

Tabla 41. Diferencias entre pares para la variable dependiente realización. Factor APS	/175
Tabla 42. Manova para la variable reestructuración cognitiva	/176
Tabla 43. Test de Levene de igualdad de varianzas de error	/177
Tabla 44. Efectos intersujetos para las variables dependientes. Factor REC	/177
Tabla 45. Diferencias entre pares para las variables dependientes significativas. Factor REC	/179
Tabla 46. Manova para la variable Evitación de problemas	/180
Tabla 47. Test de Levene de igualdad de varianzas de error	/180
Tabla 48 Test de efectos intersujetos para las variables dependientes. Factor Evitación de Problemas	/181
Tabla 49 Diferencias entre pares para la variable dependiente significativa. Factor Evitación de problemas categorizado	/182
Tabla 50. Manova para la variable Retirada Social.	/183
Tabla 51. Test de Levene de igualdad de varianza de error	/183
Tabla 52. Efectos intersujetos para las variables dependientes. Factor Retirada Social	/184
Tabla 53 Comparaciones múltiples Bonferroni. Factor Retirada Social	/186
Tabla 54 Manova 3x3X3 intersujetos para los factores Categorización de Índice Socio-Cultural (C_ISC), Categorización de Conductas contrarias a la convivencia (C_Conductas) y Etapas de enseñanza reducidas (Etapas_R)	/188
Tabla 55 Estadístico de Levene para las variables dependientes	/189
Tabla 56. Efectos de la interacción con traza de Pillai significativa sobre las variables dependientes	/190
Tabla 57 . Diferencias entre pares de medias para las variables dependientes con efectos significativos	/191
Tabla 58 Diferencias entre pares de medias para las variables dependientes significativas. Criterio: Etapas	/194

Tabla 59. Pruebas multivariante /197

Tabla 60. Prueba la hipótesis nula que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos. /198

Tabla 61. Pruebas de efectos inter-sujetos /199

Tabla 62. Manova multivariante (Traza de Pillai) para el conjunto de estrategias de afrontamiento de segundo nivel categorizadas: Qcategorizado. MAP manejo adecuado del problema. MIP manejo inadecuado del problema. MAE manejo adecuado de la emoción. MIA manejo inadecuado de la emoción. /200

Tabla 63. Levene para los efectos principales y sus interacciones de los factores de estrategias de afrontamiento de segundo orden categorizados /200

Tabla 64. Efectos intersujetos sobre las variables dependientes para los factores con traza de pillai significativa. Factores fijos estrategias de afrontamiento de segundo orden Categorizadas. Qcategorizado MAPmanejo adecuado del problema. MIE manejo inadecuado de la emoción. /202

Tabla 65 Prueba de Kruskal-Wallis para las variables dependientes con Levene significativo en cada factor /202

Tabla 66 Diferencias entre pares para las variables significativas en el factor fijo Manejo Adecuado del Problema Categorizado: 0 cuartil inferior, 1 caja central, 2 cuartil superior /203

Tabla 67 Diferencias entre pares para las variables significativas en el factor fijo Manejo inadecuado de la emoción Categorizado: 0 cuartil inferior, 1 caja central, 2 cuartil superior /204

Tabla 68. Manova multivariado (Traza de Pillai) para el conjunto de estrategias de afrontamiento categorizadas en: Afrontamiento adecuado-afrontamiento inadecuado /205

Tabla 69. Test de Levene de Igualdad de error de las varianzas /206

Tabla 70. Efectos intersujetos sobre las variables dependientes para los factores con traza de pillai significativa Factores fijos el afrontamiento adecuado e inadecuado. /207

Tabla 71. Diferencias entre pares para las variables significativas en el factor fijo Manejo Adecuado del Problema Categorizado: 0 cuartil inferior, 1 caja central, 2 cuartil superior. /208

Tabla 72. Prueba de Kruskal-Wallis para las variables dependientes con Levene significativo. /208

Tabla 73. Diferencias entre pares para las variables significativas en el factor fijo afrontamiento inadecuado categorizado. /209

Tabla 74. Resumen del modelo^d. Variable dependiente: Cansancio Emocional. /211

Tabla 75. ANOVA^a. Variable dependiente: Cansancio Emocional. /212

Tabla 76. Coeficientes^a. Variable dependiente: Cansancio Emocional /214

Tabla 77. Diagnósticos de colinealidad^a. Variable dependiente: Cansancio Emocional. /215

Tabla 78. Resumen del modelo^c. Variable dependiente: Despersonalización /217

Tabla 79. ANOVA^a. Variable dependiente: Despersonalización /217

Tabla 80. Coeficientes^a. Variable dependiente: Despersonalización. /218

Tabla 81. Diagnósticos de colinealidad^a. Variable dependiente: Despersonalización. /219

Tabla 82. Resumen del modelo^d. Variable dependiente: Realización. /220

Tabla 83. ANOVA^a. Variable dependiente: Realización /221

Tabla 84. Coeficientes^a. Variable dependiente: Realización /223

Tabla 85. Diagnósticos de colinealidad^a. Variable dependiente: Realización /224

INDICE DE GRÁFICOS

- Figura 1. Evolución del número de actividades de formación durante los últimos 4 cursos académicos. /111
- Figura 2. Evolución de las modalidades de formación. /112
- Figura 3. Número de actividades realizadas por líneas de actuación. /113
- Figura 4. Distribución de los sujetos de la muestra en relación al género /122
- Figura 5. Distribución del profesorado de la muestra en relación a la tipología de centro educativo. /123
- Figura 6. Distribución del profesorado de la muestra en relación a su situación administrativa. /124
- Figura 7. Distribución del profesorado de la muestra en relación a su lugar de residencia /125
- Figura 8. Representación gráfica del profesorado en relación a si ejercen o no la función tutorial. /126

0. INTRODUCCIÓN

El objetivo de la investigación, en la que se centra esta tesis, es determinar aquellos factores relacionados con la profesión docente que pueden convertirse en una amenaza para el profesorado poniendo en peligro su estabilidad psíquica y emocional y que determinan el estrés laboral y pueden dar lugar al síndrome de burnout, así como, conocer los recursos de afrontamiento en el colectivo de profesores dedicados a la enseñanza en el tramo educativo de 3 a 21 años en centros públicos y concertados, y de educación permanente pertenecientes a la zona Condado-Campiña de Huelva.

No pretendemos centrarnos únicamente en una visión problemática de la educación, sino en la percepción de los aspectos a superar, asumiendo que la mejor forma de ayudar a prevenirlos es conocerlos y afrontarlos con estrategias eficaces.

En los últimos años, la figura del docente en los centros educativos españoles se ha visto desacreditada y ha perdido el protagonismo del que había gozado años atrás. En décadas anteriores, el profesorado tenía el respeto de los alumnos y su trabajo contaba con el reconocimiento por parte de las familias, esto favorecía el desarrollo de su profesión. Por el contrario, en los últimos años ha habido una transformación en la concepción del colectivo docente, se observa un gran cambio en estas relaciones, la figura del docente está sometida a una continua falta de respeto por parte de los alumnos y alumnas y al enfrentamiento constante con las familias. Este gran cambio ha afectado sobremanera a su figura ante la sociedad, pasando de estar dotados de una gran autoridad y gozar de un reconocimiento social, al descrédito y a la pérdida de gran parte de esa autoridad.

Esta falta de autoridad que sienten los docentes les lleva a una situación de indefensión, al tener que seguir asumiendo responsabilidades que no pueden garantizar y en consecuencia teniendo que soportar altos niveles de estrés diario de manera sostenida durante años.

El ejercicio de la función docente en ciertas condiciones va creando un desgaste personal que puede conducir al estrés crónico y comportar el cansancio emocional y, finalmente, el estado definido como agotado, o síndrome de burnout. Todo ello en un determinado entorno, los centros educativos, con sus peculiaridades y complejidades que pueden generar sentimientos ambiguos y respuestas contradictorias y frustrantes (Abraham, 1984).

El malestar laboral de los profesores está siendo uno de los temas que mayor controversia y debate está generando, no sólo en el seno de la comunidad científica, sino también entre padres, periodistas, medios de comunicación y asociaciones.

Entre los factores estresantes más importantes dentro de la práctica docente Ortiz (1995) destaca los siguientes: el incremento de la agresividad, la evaluación del trabajo del profesor (especialmente por parte de los padres), las condiciones físicas del trabajo, el tipo de asignatura que se imparte y, los cambios de lugar de trabajo y problemas de adaptación.

Travers y cooper (1997) hacen referencia a distintos elementos estresantes que pueden darse tanto fuera como dentro del entorno laboral, los primeros están referidos a las condiciones físicas del centro educativo, a los recursos materiales, al tiempo de alumnado, etc. y los segundos al papel del profesor en el centro educativo: las funciones asignadas, responsabilidades, etc.

Dunham y Varma (1998) señalan que las diferentes fuentes de estrés, recogidas en una amplia variedad de estudios sobre estrés docente, se pueden sintetizar en seis grandes categorías: 1) conducta inadecuada de los alumnos, como falta de motivación, indisciplina, etc 2) presión de tiempo y sobrecarga laboral; 3) pobre cultura escolar, como las malas relaciones con los compañeros o directores; 4) pobres condiciones de trabajo, incluyendo falta de recursos y características físicas del entorno; 5) pobres expectativas de futuro, en relación al sueldo, promoción y desarrollo de la carrera; y 6) cambios en el sistema educativo y forma de afrontarlos.

Por su parte Greenglas (2000) indica que los estresores más frecuentes en la enseñanza tienen que ver con los estudiantes, las demandas conflictivas que provienen de superiores, compañeros, alumnos y padres de los alumnos, la sobrecarga de trabajo, y la propia gestión y organización del centro educativo.

El análisis de los estresores ha despertado el interés de los investigadores al margen del nivel educativo en el que los docentes desarrollan su rol profesional (Dewe, 1986, Adair y Moore, 2000; Roe y Gray, 1991, Travers y Cooper, 1996, Akotia y Apekey, 2001) Estos estudios muestran similitudes sea cual sea el nivel educativo que se considere.

Entre las consecuencias más importantes de los factores de riesgo psicosocial en el trabajo se encuentra el estrés. Si bien las definiciones de este concepto han sido innumerables, parece que entre las más aceptadas se encuentra la ofrecida por Seyle (1974) quien, tras replantearse sus teorías iniciales, especifica como tal “aquellas respuestas inespecíficas del organismo a las demandas hechas sobre él”. Esta definición sería aplicable a toda situación que implique la presencia de unos factores que provocan una determinada situación psicofisiológica. Paredes (2002) concreta el aspecto laboral del estrés definiéndolo como “una falta de ajuste entre las capacidades del trabajador y las exigencias del ambiente donde realiza su actividad laboral” y reconoce junto con Alonso-Fernández (1997) la existencia de un “estrés relacional” específico de profesiones con contacto directo y continuado con otras personas, como es el caso del profesorado.

Desde una perspectiva histórica, aunque el estudio del estrés laboral y del burnout tiene un largo pasado, ha sido en las últimas décadas cuando el malestar laboral se ha convertido en objeto de análisis. Desde distintos frentes, se ha llamado la atención acerca de la necesidad de analizar este fenómeno en las consideradas “profesiones de alto riesgo”, constituyen la profesión docente una referencia obligada; también se han esclarecido algunas de las variables relacionadas con estos fenómenos que han permitido avanzar en su conocimiento.

Desde una perspectiva clínica, estrés y burnout guardan una estrecha vinculación, éste último es la consecuencia, o el resultado final de una respuesta de estrés crónico que supera a la persona, agotando su capacidad de reacción de manera adaptativa.

Desde una perspectiva psicosocial, el burnout es considerado como un proceso caracterizado por el desgaste psíquico, resultado de estar agotado emocionalmente y de mostrar una actitud negativa hacia las personas con las que se trabaja.

A pesar de que no existe una definición unánimemente aceptada del término burnout, la más reconocida y aceptada es la formulada por Maslach y Jackson (1981) quienes consideran que es un síndrome derivado de un estrés emocional crónico cuyos rasgos principales son: agotamiento físico y/o psicológico, actitud fría y despersonalizada hacia los demás y un sentido de inadecuación al puesto de trabajo y hacia las tareas que desarrolla

Han sido numerosos los trabajos que han confirmado los efectos adversos del estrés en la profesión docente, (Travers y Cooper 1997; Esteve 1984) y los estudios llevados a cabo por el sindicato ANPE y la Fundación Médica Jiménez Díaz (2005) en los que exponen los síntomas más frecuentes: ansiedad, pensamientos confusos, falta de confianza y otro tipo de manifestaciones conductuales y fisiológicas.

Las responsabilidades atribuidas hoy en día a los profesores, junto con las elevadas exigencias de alumnos, padres y de las reformas del sistema educativo, convierten a la docencia en una profesión de alto riesgo. Cuando existen muchas demandas y pocos recursos para afrontarlas, suele producirse un estado psicológico negativo en el trabajador que se puede manifestar con insatisfacción laboral o el burnout. Por el contrario, si el trabajador tiene recursos suficientes, tanto personales como laborales, para afrontar las demandas, su estado psicológico será positivo con resultados como la satisfacción en su trabajo o el engagement (Salanova, Sachaufeli, Llorens y Peiró 2000; Schaufeli y Salanova, 2002). La

labor que realizan los docentes es considerada como una de las profesiones de alto riesgo para desarrollar el síndrome de burnout (Organización Internacional del Trabajo,1981)

La mayoría de las investigaciones parecen incidir en que las profesiones más predispuestas al desgaste psíquico profesional son aquellas que pertenecen a organizaciones de servicios humanos, de ayuda o asistenciales, Gil-Monte y Peiró (1997).

La profesión docente es considerada, entre las de servicios, una de las más vulnerables al impacto de las rápidas transformaciones del contexto económico, tecnológico, político, social y cultural, característico de la era actual, lo cual actúa sinérgicamente con las demandas físicas, mentales, relacionales y emocionales, propias de su desempeño.

Lazarus y Folkman (1984) describen el estrés como una relación particular entre el individuo y su entorno, evaluado éste por el propio sujeto como amenazante, y que pone en peligro su bienestar.

Internacionalmente, el estrés y el burnout se han estudiado ampliamente en la labor de la enseñanza (Boyle y Borg, 1995 Kyriacou, 2003; Rodríguez Gunzmán,2007; Travers y Cooper, 1997) sin embargo en España existen aún pocos estudios en este sentido.

Una de las consecuencias más negativas que puede tener la cronicidad de esta situación de estrés permanente que vive el profesorado es el denominado “síndrome de burnout”, es decir, una sobrecarga de trabajo puede conducir a los docentes a importantes niveles de estrés (Roca y Torres,2001).

El síndrome de burnout es un estrés crónico experimentado en el contexto laboral, que presenta las siguientes características: síntomas de agotamiento emocional, cansancio físico y psicológico. Aunque el burnout no es un problema nuevo, se considera uno de los daños laborales, de carácter psicosocial más importantes de la sociedad actual (Salanova y Llorens, 2008)

Cuando no existe una adecuada estrategia de afrontamiento, estos niveles de estrés se pueden prolongar en el tiempo ante eventos estresantes (Quiceno y Vinaccia, 2007)

El burnout o síndrome de quemarse en el trabajo proviene del estrés crónico y progresivo (El Sahili, 2010) que se suele pasar por alto y no es atendido. Se refiere al desgaste profesional, que se caracteriza por un estado de agotamiento intenso y persistente, pérdida de energía, baja motivación e irritabilidad (Maslach y Jackson, 1986)

Maslach y Jackson (1986) describen el burnout mediante tres aspectos principales: el agotamiento, la despersonalización y el menor rendimiento laboral.

Gil-Monte (2003) completa la descripción del síndrome desde una perspectiva psicosocial, añadiendo como características bajos niveles de realización personal en el trabajo, y altos niveles de agotamiento emocional y despersonalización.

Las poblaciones más estudiadas han sido enfermeras, trabajadores sociales y médicos, sin embargo, en todos los casos, se apunta a la población docente como la más afectada por este síndrome (Moriani y Herruzo, 2004)

Los instrumentos más utilizados para medir sus niveles han sido: El Maslach Burnout Inventory (MBI) instrumento que nos permitirá determinar el grado de estrés y Burnout, y recoger información concreta sobre el nivel de Burnout percibido por los docentes en su acción cotidiana.

Hoy en día no hay duda de que el estrés del profesorado es cada vez más un problema con graves repercusiones en el sistema educativo en su conjunto (Gastaldi, Pasta, Longobardi, Prino y Quaglia, 2014)

Las principales consecuencias que provoca el estrés crónico en el profesorado corresponden al plano psicológico, derivando de las mismas consecuencias físicas. Para Lazarus y Folkman (1984) el estrés se expresa como una respuesta emocional, fisiológica y conductual, cuya calidad e intensidad depende de la evaluación que realiza el individuo de las

demandas derivadas de las condiciones exteriores de trabajo y de los recursos habituales que posee para afrontarlas. Dichas condiciones exteriores constituyen el conjunto de factores objetivos y subjetivos presentes en el ambiente laboral, no inherentes al trabajador, que influyen o determinan su actividad laboral y resultados.

Actualmente el afrontamiento es quizás uno de los aspectos más analizados en la literatura sobre el estrés. El interés por su estudio no se produjo hasta finales de los años setenta y la década de los ochenta, cuando autores como Pearlin y Schooler (1978), Lazarus y Folkman (1984) Maslach, Jackson y Leiter (1996) Törestad, Magnusson y Oláh (1990) y Moos (1997), comenzaron a investigar su importancia en el proceso del estrés.

El desarrollo y consolidación del síndrome de burnout se encuentra estrechamente relacionado con las estrategias de afrontamiento. Se ha constatado que el afrontamiento es un componente básico en el proceso de estrés. Los denominados recursos o estrategias de afrontamiento desempeñan un importante papel mediador entre las situaciones de estrés, la reacción del sujeto al mismo y sus efectos.

Cuando los sujetos se ven sometidos a circunstancias que perciben como estresantes suelen hacer una valoración de los recursos disponibles para hacer frente a esas amenazas. Es entonces cuando ponen en marcha determinadas estrategias (comportamentales o cognitivas) con el objetivo de reducir o manejar, de algún modo, tales sucesos o sus repercusiones negativas. El afrontamiento es por tanto el modo en que se enfrentan las personas a la experiencia de estrés (Otero López, J.M. 2006).

Diferentes estudios llevados a cabo han puesto de manifiesto que los profesores cuando se encuentran bajo presión ponen en marcha diferentes estrategias para manejar, de una forma más o menos exitosa, las situaciones estresantes de su contexto laboral (Pollard, 1982; Hargreaves; Kelchtermans, 1999; Mills, 1990).

En comparación con otros grupos profesionales, los profesores recurren más al respaldo social (Travers y Cooper, 1996) como estrategia preferente para hacer frente al estrés laboral.

Conseguir que los docentes puedan ejercer su profesión de forma satisfactoria, tendrá como condición que el profesorado goce de unas condiciones laborales aceptables, que no se encuentran presentes en todos y cada un de los diferentes contextos educativos a los que este colectivo debe enfrentarse a lo largo de su vida profesional.

Desde los propios centros, la comunidad educativa debe prevenir y afrontar el estrés docente, evitando que la salud física y mental de estos profesionales se vea mermada. En este sentido, será necesario propiciar la realización de acciones encaminadas a luchar contra estas situaciones, procurando una mejor convivencia entre todos y, de esta manera, lograr reducir los niveles de estrés laboral en este colectivo. Para ello es necesario contar con la colaboración y el apoyo de las familias. En este sentido Brief y George (1991) defienden que si se quiere prevenir el estrés laboral la atención debe dirigirse, sin descuidar los procesos intraindividuales, al análisis de cuáles son las condiciones laborales que inciden negativamente en el bienestar de los docentes. En esta misma línea se encuentra Ellis (1995) quien indica que para comprender el estrés laboral es necesario asumir una perspectiva más global, no tan centrada en lo individual, que contemple tanto los determinantes como el impacto en la organización.

Debe ser un objetivo de las Administraciones educativas, así como de todos y cada uno de los centros educativos, contribuir a tal fin, no sólo para mejorar la salud laboral del profesorado, que tiene la responsabilidad de formar a las futuras generaciones, sino como factor clave para conseguir la calidad de la enseñanza

El trabajo se divide en dos partes, en la parte teórica se hace una revisión del concepto de estrés laboral y síndrome de burnout, para tratar, posteriormente, el burnout en la profesión docente. El capítulo 4 aborda los modelos explicativos de este síndrome y el capítulo 5 las

estrategias de afrontamiento. El capítulo 6 está dedicado a la prevención e intervención. Y los dos últimos capítulos de la parte teórica abordan el trabajo de la inspección y los centros de profesorado como elementos clave en la prevención e intervención.

En la segunda parte se realiza el análisis de todos los datos y se establecen sus conclusiones.

El propósito del estudio es analizar cómo influyen las variables sociolaborales y de contexto, así como, las estrategias de afrontamiento en el desarrollo del burnout. Se realizó en un muestra de 210 profesores de distintas etapas educativas que trabajan en centros de la provincia de Huelva. Se plantean dos objetivos: 1) Analizar la relación que existe entre determinados factores de riesgo que rodean a la profesión docente y el desarrollo del síndrome de burnout y 2) Las estrategias de afrontamiento modulan los niveles de burnout.

Para la recolección de los datos se utilizó el Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI, Rodríguez-Franco, Cano-García y Garcia-Martínez, 2007) y el Inventario de Burnout de Maslach (Maslach y Jackson, 1981,1986- traducción oficial al castellano de Seisdedos, 1997).

Este estudio servirá de base para la realización de otras investigaciones en el área, lo que justifica su valor heurístico. Posee relevancia metodológica al aportar información acerca de variables de contexto y laborales registradas en las bases de datos oficiales, lo que permitirá establecer políticas de prevención del burnout.

El estudio permitirá diseñar programas para la formación inicial y permanente del profesorado, para la formación de los equipos directivo. Unos programas que deben ser capaces de preparar al futuro profesor para enfrentarse con éxito a la práctica real de la enseñanza.

Los resultados de la investigación se difundirán para conocimiento de las autoridades educativas.

1. ESTRÉS LABORAL

1.1. Concepto de estrés

Como ocurre con muchas otras palabras, el empleo del término estrés es anterior a su uso científico; fue utilizada en el siglo XIV para expresar dureza, tensión, adversidad o aflicción. Era un término utilizado en múltiples contextos en el que todo parecía tener cabida, los estímulos estresantes, las manifestaciones fisiológicas, cognitivas, emocionales, conductuales, etc., esto dificultó el encontrar una definición precisa del mismo. No se circunscribe pues a una sola disciplina tiene, por el contrario, un marcado carácter interdisciplinar.

Se considera a Selye (1936) como el pionero en la investigación de la fisiología del estrés, presentando tres importantes aportaciones:

- el estrés es una respuesta no específica (independiente de la naturaleza de sus desencadenantes)
- la respuesta de estrés tiene una marcada naturaleza procesual (alarma-resistencia-agotamiento)
- la cronicidad del estrés, unida a la ausencia de mecanismos eficaces para paliar esta experiencia, incrementa la vulnerabilidad del organismo a la enfermedad.

Las primeras acepciones tienen en común considerar el estrés como una respuesta. Es decir, el estrés es una reacción biológica común y adaptativa de los seres humanos que produce en el organismo una activación adecuada, movilizándolo todos sus recursos para responder eficazmente y con prontitud a los estímulos amenazadores del ambiente. El estrés también es definido como un estímulo externo que produce un efecto sobre la persona. El estímulo será o no estresante dependiendo de la respuesta que provoque.

Existen muchos aspectos implicados en el estrés lo que ha dado lugar a múltiples definiciones, entre ellas encontramos la que considera el estrés como un estado emocional

negativo que está caracterizado por la experiencia de emociones desagradables como ira, ansiedad, depresión, frustración, tensión y nerviosismo (Kyriacou, 1990) y cambios fisiológicos y bioquímicos como consecuencia del trabajo. El estrés también es considerado como un proceso que implica la percepción de un importante desequilibrio entre las demandas del ambiente y la capacidad de respuesta del sujeto (Martens, 1982).

Otros autores basan su definición del estrés en relación a las demandas y presiones del trabajo (Blase, 1986) o la consideración del estrés como un proceso de reacciones físicas, mentales, conductuales y emocionales relacionadas con presiones nuevas y prolongadas que son superiores a las estrategias de afrontamiento (Dunham, 1990).

El estrés también puede ser considerado como positivo debido a que activa las energías y la resistencia para conseguir resultados satisfactorios en nuestra vida. Sin embargo el estrés llega a ser negativo cuando tiene consecuencias perjudiciales para la salud y para las organizaciones en las que trabajan las personas.

Son muchos los autores que consideran también el estrés como un proceso dinámico de interacción entre la persona y el medio, esta relación depende tanto de la valoración cognitiva que el individuo hace de las situaciones, como de la manera con la que intenta afrontarlas. La valoración cognitiva y el afrontamiento como variables personales tienen una gran importancia en el desarrollo del estrés. Por tanto, el estrés hace referencia a un tipo particular de interacción entre el sujeto y el ambiente, considerándose tanto las características del individuo como la naturaleza del medio. Richard S. Lazarus considera que para la aparición del estrés y sus consecuencias es necesaria la existencia de diversos factores en el entorno y en el individuo y que se produzca una determinada combinación entre ellos (Lazarus y Folkman 1986). Los factores psicológicos (evaluación cognitiva) tendrían una gran importancia como mediadores entre los estímulos estresantes y la respuesta del sujeto a la misma.

Todas estas definiciones llevan a la más reciente, que considera el estrés como un proceso en el que están implicados distintos elementos, como son las características objetivas del suceso y la valoración cognitiva y las estrategias de afrontamiento que utiliza el sujeto.

En general, se puede decir que un estresor es cualquier factor que causa estrés a una persona, aunque en la práctica es un concepto más complejo. Si tenemos en cuenta que la percepción de la persona es importante en la experiencia del estrés tenemos que precisar entonces que junto a los estresores más objetivables y universales se pueden encontrar una amplia gama de estresores subjetivos, así como, de su intensidad percibida y los posibles efectos, que dependerán de las características personales del individuo y de las estrategias de afrontamiento que utilice.

El concepto de estrés puede ser experimentado como un fenómeno del ambiente y por ello se consideraría como variable independiente. Pero también podemos considerarlo como una variable dependiente cuando se observa el estrés como una respuesta del sujeto. Asimismo, podríamos considerar el estrés como un proceso que incluye la transacción entre el individuo y el medio ambiente. En este proceso el individuo percibe unas amenazas y/o un daño que provoca unas reacciones físicas y/o psicológicas, que su vez generan un deterioro de la salud psicoafectiva de la persona.

La consideración del estrés como un proceso según el modelo de Lazarus y Folkman, 1984, parece contar con el apoyo de los trabajos de investigación actuales.

Expuesta la definición general del término estrés, abordamos ahora el estrés vinculado al ámbito laboral. Las propuestas conceptuales del estrés laboral, de las últimas décadas, se formulan desde planteamientos interactivos, como una interacción persona-ambiente laboral.

El trabajador, la situación y la conducta parecen formar parte de un sistema tridimensional que explicaría el estrés en el ámbito laboral. Se considera, por tanto, el estrés laboral como un fenómeno completo, dinámico y multidimensional, que incluye los siguientes elementos: las

demandas situacionales y/o ambientales (fuentes de estrés), las variables que “modulan” la experiencia de estrés (evaluación cognitiva, estrategias de afrontamiento, apoyo social, etc.), el patrón de respuesta (fisiológico/psicológico) y por último, las consecuencias individuales y organizacionales

1.2.Fuentes de estrés y sus consecuencias.

Los diversos estudios realizados sobre el estrés en el ámbito laboral han constatado que existen aspectos del contexto del trabajo que juegan un papel importante en el desarrollo del estrés laboral y en sus consecuencias en las personas. Estos aspectos son tanto objetivos como percibidos por el individuo.

Los estudios de investigación sobre el estrés laboral han tratado de identificar aquellas fuentes de estrés que suelen tener efectos negativos en las personas. Aunque estos estudios se han centrado en diferentes profesiones, por el interés de nuestro trabajo vamos a exponer sólo aquellas relacionadas con el entorno educativo y con los profesores, por tanto, se trata de identificar cuáles son los estresores más relevantes que afectan a la profesión docente.

Los principales estresores del ambiente laboral que se relacionan a continuación, están basados en diversos estudios empíricos realizados para identificar las fuentes de estrés más características en el ámbito de la enseñanza:

- a) Estresores relacionados con el ambiente físico: Hacen referencia a los ruidos, iluminación, condiciones climatológicas, la disponibilidad de espacio físico para el trabajo, etc.
- b) Relacionados con las demandas laborales: Hacen referencia a la sobrecarga de trabajo, tanto por su carácter cuantitativo (exceso de actividades a realizar en un tiempo limitado, como por su carácter cualitativo (exceso de demandas en relación con las competencias y conocimientos del individuo, exigencias en la aplicación de las

nuevas tecnologías, etc.). Se incluyen también en este grupo la variedad de tareas que el sujeto debe realizar, cuando existen niveles excesivamente altos de variedad en las tareas.

- c) Rol en la organización. El papel que un profesional desempeña en su organización está vinculado a las funciones que asume en el puesto de trabajo y a la conducta que otros esperan de él (por ej. cargo de director, jefatura de departamento, coordinador de ciclo, tutor, etc.). En este caso cuando el rol de la persona dentro de la organización está bien definido y comprendido y lo que se espera de él está claro y no entra en conflicto con lo esperado por él mismo, los niveles de estrés que se pueden experimentar serían bajos, pero cuando existe conflicto de rol, o ambigüedad de rol al no tener claro el individuo sus objetivos, o su campo de actuación y responsabilidades, se experimentarían niveles elevados de estrés.
- d) Relaciones interpersonales y grupales. Las relaciones que se establecen en el lugar de trabajo pueden convertirse también en fuente de estrés laboral. No siempre las relaciones en el trabajo son positivas, en ocasiones pueden convertirse en uno de los estresores más severos e importantes, como se ha podido evidenciar en el estudio realizado, donde las relaciones con el equipo directivo eran, en algún caso, muy problemáticas. La falta de cohesión, o un clima de grupo adverso pueden resultar estresantes para las personas.
- e) Desarrollo de la carrera laboral. Dentro de esta categoría estarían incluidos los estresores laborales relacionados con la estabilidad del puesto de trabajo. Los cambios no deseados, o la posibilidad de no ser contratado de nuevo pueden generar tensión y estrés. También ocurre cuando se produce un choque entre las expectativas iniciales de la carrera y la realidad laboral que encuentran en los centros educativos. En este grupo entraría también el estrés que experimentan algunos docentes en la fase final de

su carrera, previa a la jubilación (como se ha podido observar en el estudio realizado).

- f) Estructura organizacional y clima de la organización: Las estructuras existentes en la organización como jerarquías establecidas, control y supervisión, participación en la toma de decisiones, etc. son también factores desencadenantes de estrés laboral.

El estar expuestos a estresores de diverso tipo puede producir alteraciones fisiológicas en el organismo, debido a su persistencia e intensidad. Las consecuencias perjudiciales que puede tener el estrés sobre la salud se pueden agrupar en tres niveles:

- a) Enfermedades: El grupo principal es el de las enfermedades cardiovasculares como hipertensión o cardiopatías, dolores de cabeza, alteraciones gastrointestinales, como úlceras y colitis.
- b) Alteraciones psicológicas: Afectan al bienestar y a la salud mental, como ansiedad, depresión, irritabilidad, pérdida de autoestima, etc.
- c) Deterioro de la conducta y del rendimiento en el trabajo: Se refleja en una disminución del rendimiento, absentismo, vulnerabilidad a los accidentes, abuso de drogas y burnout.

Las consecuencias negativas del estrés están influidas por variables que modulan su intensidad y su patrón, como son: las características de los estresores, los recursos psicosociales individuales y los factores constitucionales. Las características de los estresores más importantes son su intensidad y duración en el tiempo, el control de la persona sobre el estresor y la complejidad. Los recursos psicosociales incluyen las características individuales de la persona, la experiencia temprana de estrés, los estilos y las estrategias de afrontamiento y la disponibilidad de vías de escape alternativas. Los factores constitucionales hacen referencia a la genética, la dieta y el ejercicio físico.

Existen muchos estudios que han puesto de manifiesto las relaciones entre estrés y sus principales consecuencias para la salud de los docentes. Entre ellos se encuentran los de Dunham (1980) que encontraron como síntomas más típicos del estrés irritabilidad general y mal carácter, sensación de agotamiento, reducción de las relaciones personales, frustración, problemas para dormir, cefaleas e inhibición en las relaciones con el claustro. También se ha encontrado correlación entre el estrés manifestado y días de ausencia en el trabajo (Martínez, 1992).

El estrés, además de sus consecuencias en el ámbito personal, tiene también efectos en el ámbito organizacional. Los principales indicadores en este ámbito son: disminución de la producción (calidad, cantidad, o ambas), falta de cooperación con los compañeros, aumento de peticiones de cambio de puesto de trabajo, necesidad de una mayor supervisión del personal, aumento de quejas, empeoramiento de las relaciones humanas, aumento de ausencias en el puesto de trabajo, aumento de accidentes laborales y un elevado número de visitas a los centros médicos.

1.3. Moduladores del estrés

Las características individuales y el apoyo social son dos grupos de variables muy importantes en la génesis del estrés, en su afrontamiento y en la determinación de sus consecuencias, debido a ello tienen un papel importante como moduladores en los procesos relacionados con el estrés (Peiró, 1992). El apoyo social actúa sobre los procesos de estrés a través de diversas vías: rebajando o eliminando estresores, modificando la percepción de los estresores, influyendo sobre las estrategias de afrontamiento, mejorando el estado de ánimo, la motivación y la autoestima de la persona.

El nivel de satisfacción en el puesto de trabajo se considera otro factor modulador del estrés (Smith y Bourke, 1992). Existe satisfacción si son positivas las relaciones con los

alumnos, con los compañeros del trabajo, con el equipo directivo y con el resto del personal del centro educativo.

Los estudios llevados a cabo en España por Grau, Salanova y Peiró (2000) muestran la autoeficacia como un modulador del estrés. Aunque el efecto modulador parece depender de la medida de autoeficacia utilizada, de la naturaleza de los estresores (relacionados con la tarea o sociales) de las características del trabajo (recursos y demandas) y del tipo de consecuencias del estrés. Estos autores encontraron que los trabajadores con un bajo nivel de autoeficacia generalizada manifestaban mayor agotamiento emocional cuando la autonomía laboral era mayor; mientras que los trabajadores con bajos niveles de autoeficacia profesional manifestaban mayores niveles de despersonalización cuando la rutina y el conflicto de rol son altos, y menores niveles de compromiso organizacional cuando tienen niveles elevados de conflicto de rol. Además mostraron que la autoeficacia es un fuerte modulador de la relación entre los estresores y la experiencia de burnout. Por tanto, la autoeficacia influye sobre cómo se codifica la situación amenazante, qué estrategias de autorregulación se despliegan y qué conducta se desarrolla.

1.4. Modelos explicativos del estrés laboral

Son numerosos los modelos teóricos que existen respecto al estrés laboral. Los primeros modelos tenían una visión simplista de este fenómeno, implicaban la consideración de una causa-un efecto. Eran modelos lineales, basados en un estímulo estresante y como resultado una respuesta, eran muy simples, creando muchas lagunas explicativas. Estos modelos dieron paso a otros cuyas características fundamentales son la multidimensionalidad y el carácter interactivo del estrés.

Los nuevos modelos consideran el estrés como un fenómeno complejo que tiene influencias tanto directas como indirectas y que, por tanto, debe abordarse desde una

perspectiva integradora. En el proceso de estrés van a influir tanto los agentes estresantes como las reacciones al mismo. La mayoría de los modelos que explican el estrés ocupacional se encuadran en un enfoque transaccional del mismo, destacan entre ellos:

A) “**Modelo de Michigan**”, fue planteado por French y Kahn en la década de los sesenta, conocido también como “Modelo Socioambiental”. Los elementos que lo conforman responden a una secuencia causal, van desde las características del contexto objetivo de trabajo, a través de la experiencia subjetiva del profesional y de sus respuestas ante él, hasta los efectos a largo plazo sobre la salud física y mental que todos los elementos anteriores pueden desencadenar en el trabajador.

Este modelo tiene en cuenta también dos elementos que juegan un papel importante en las relaciones que se establecen en la secuencia descrita. Se trata de las variables sociodemográficas o de personalidad. Las características personales influyen en la forma de percibir el contexto físico y la forma de responder ante la realidad percibida y la forma en que esas respuestas del individuo afectan a su salud física y psicológica. La otra variable se refiere a las relaciones interpersonales que el individuo establece con otras personas, como son las relaciones con sus superiores o con los propios compañeros de trabajo.

B) **Modelo de ajuste entre Individuo y Ambiente Laboral**, este modelo fue propuesto por Harrison (1978) y señala que lo que produce el estrés es el desajuste entre las demandas del entorno y los recursos de la persona para hacer frente a las demandas. El estrés se produce por una falta de ajuste entre las habilidades y capacidades disponibles y las exigencias y demandas del trabajo, también entre las necesidades de los sujetos y los recursos disponibles para satisfacerlas. Según este modelo la falta de ajuste entre la persona y su entorno puede provocar una serie de efectos y consecuencias que, si se prolongan en el tiempo, le llevarían a desarrollar enfermedades físicas y/o mentales. Si se produce un buen ajuste entre el entorno laboral y la persona se obtendrán resultados positivos de bienestar y de desarrollo personal.

Este modelo defiende también la existencia de una serie de mecanismos de retroalimentación mediante los cuales el individuo procura contrarrestar los efectos negativos del desajuste. Es decir, a través de los mecanismos de afrontamiento las personas tratan de modificar las características objetivas del ambiente o su propia persona para obtener un mejor ajuste entre ambos.

C) Modelo de Demandas Laborales-Control-Apoyo, propuesto por Karasek (1992). En la primera formulación de este modelo que hace Karasek en 1979, indica que es muy importante tener en cuenta las demandas laborales y la capacidad de decisión en el puesto de trabajo para comprender el fenómeno de estrés laboral y la satisfacción laboral del trabajador. Para este autor son las diferentes combinaciones de las demandas con las competencias en la toma de decisiones en el trabajo las que explicarían las diferencias en las consecuencias físicas y psicológicas del estrés.

Las dificultades aparecerían cuando las demandas en la profesión que el individuo desempeña son elevadas y combinan con unas escasas competencias para tomar decisiones. En este caso el sujeto tiene que hacer frente a una situación difícil sin el control necesario para afrontarla, desarrollando estrés.

El autor añade una tercera dimensión al modelo, el apoyo social, la cual funciona como una variable moduladora de los desajustes que pueden darse entre demandas laborales y control. El estrés y los problemas de salud aparecerían cuando hay un aumento de las demandas laborales junto con una disminución del control del trabajador en su ambiente laboral y el nivel de apoyo social es escaso. Por tanto, el apoyo social contribuye significativamente al bienestar psicológico de los trabajadores.

Según este modelo, el desencadenante del estrés laboral es la falta de ajuste entre demandas, control y apoyo social.

D) Modelo de Apreciación Cognitiva de Lazarus y Folkam (1986). Este modelo define el

estrés como un proceso dinámico, interactivo y reactivo. El proceso de estrés estaría mediado por otros dos, el de apreciación o evaluación del suceso y los recursos disponibles de afrontamiento.

Tanto el proceso de evaluación como el de afrontamiento que el individuo utiliza en las diferentes situaciones estresantes que experimenta, ejercerán una gran influencia en la adaptación de éste a corto y largo plazo, en tres ámbitos principales: laboral y social, salud mental y física y estado moral o vital.

E) **Modelo de Estrés Docente**, propuesto por Kyriacou y Sutcliffe (1978b).

Este modelo consta de ocho componentes que explican el estrés laboral de los profesores:

- Estresores ocupacionales potenciales: Son los aspectos objetivos del trabajo del profesor: elevado número de alumnos en el aula, los ruidos, interrupciones continuas durante el desarrollo de las clases, el excesivo número de horas de clase, etc. que pueden originar estrés.
- La valoración: Es la evaluación cognitiva que hace el profesor sobre las características de su ambiente laboral, es decir, la forma en la que el docente percibe los estresores potenciales de su entorno laboral. Percepción que está fuertemente influida por las características individuales de cada docente, siendo esta interacción la que determine finalmente si el estresor potencial se convierte o no en un estresor real.
- Estresores reales: Se trata de los estresores ocupacionales potenciales que un determinado profesor percibe como una amenaza para su bienestar físico y/o psicológico.
- Estrategias de afrontamiento: Son aquellas estrategias o esfuerzos que realiza cada docente para controlar esa circunstancia o suceso que ha evaluado cognitivamente como un estresor real.
- Respuesta de estrés del docente: Es la respuesta particular de un profesor cuando se ve

sometido a uno o varios estresores reales. Esta respuesta puede ser una reacción fisiológica (aceleración del ritmo cardíaco, subida de la tensión, etc.), psicológica (estado de ánimo negativo, ansiedad, etc.) y conductuales (consumo de sustancias tóxicas, etc.)

- Síntomas crónicos: Son los efectos negativos persistentes y prolongados como respuesta al estrés. Estos síntomas pueden ser de naturaleza física (problemas de corazón, úlceras, cefaleas, etc.), psicológica (depresión, burnout, etc.) y comportamental (rendimiento bajo en el trabajo, absentismo, etc.)
- Características individuales del docente: Hace referencia a los aspectos propios que definen a cada docente y que influyen en la experiencia de estrés. Incluye las variables de personalidad, los valores personales, aspectos sociodemográficos, la actitud del docente, así como la capacidad de cada profesor para hacer frente a las demandas laborales.
- Estresores potenciales no ocupacionales: Están relacionados con aspectos de la vida del docente externos a su lugar de trabajo pero que pueden potenciar el estrés que experimentan en el contexto laboral, entre ellos estarían los problemas familiares, las dificultades económicas, los problemas de salud y las pocas relaciones sociales.

El estrés se explicaría, por tanto, a partir de la valoración (evaluación cognitiva) que los individuos hacen de las características de su trabajo y de su capacidad para enfrentarse a los aspectos amenazantes de su profesión modificándolos o reduciéndolos por medio de estrategias de afrontamiento.

2. EL SÍNDROME DE BURNOUT

2.1. Origen del término

El síndrome de burnout, o síndrome de quemarse por el trabajo o desgaste profesional (en su traducción al castellano), aparece en la literatura científica a mediados de los años setenta para dar una explicación al proceso de deterioro en los cuidados y atención a los usuarios de las organizaciones de servicios (organizaciones de voluntariado, sanitarias, educativas, de servicios sociales, etc.).

El interés por el estudio de este fenómeno, se inicia en la literatura psicológica en Estados Unidos a mediados de los años 70 (Freudenberger, 1974,1975) y el número de publicaciones ha ido aumentando progresivamente desde entonces.

A lo largo del siglo pasado se realizaron descripciones del fenómeno, tanto en la literatura científica (Schwartz y Will, 1953), como en popular de carácter no científico. Incluso llegó a ser denominado con el término que tiene en la actualidad (Greene, 1961), pero en ese momento el fenómeno no captó la atención de los expertos. Han tenido que ocurrir una serie de cambios sociales, culturales y organizacionales, en el mundo del trabajo para que se dé a conocer y adquiriera la repercusión que ha conseguido.

Al revisar la literatura sobre el síndrome se comprueba que la mayoría de los estudios se han realizado con muestras de profesionales de la educación y de la salud, aunque no se considera exclusivo de los profesionales de ayuda o del sector servicios, a pesar de ser un problema especialmente relevante en este sector, que es donde se han observado sus mayores consecuencias. El mayor número de datos estadísticos sobre la incidencia del síndrome están referidos a estos colectivos profesionales. Las organizaciones en las que trabajan son organizaciones cuyos resultados tienen un gran impacto social, de ahí que demanden mayor atención. Podemos decir, por tanto, que lo que hace relevante al síndrome de burnout en el

sector servicios y, en especial en las profesiones de ayuda, es su magnitud. Esta dimensión del problema es la que lo convierte en un problema con repercusiones sociales y laborales relevantes.

El síndrome de burnout no es un fenómeno nuevo en el mundo laboral, la diferencia respecto a décadas anteriores se encuentra en una cuestión epidemiológica. Los cambios sociales ocurridos en el mundo desarrollado, la nueva ordenación del trabajo, los cambios en los sectores ocupacionales, el cambio en la concepción de la relación profesional entre los trabajadores, y entre éstos y los usuarios de las organizaciones, han contribuido a la difusión del fenómeno hasta llegar a constituir un problema por las consecuencias que tiene sobre el éxito de una organización, especialmente en la de servicios.

Hasta entrada la década de los ochenta, las investigaciones sobre el burnout se caracterizaron por la proliferación de estudios dirigidos a dar descripciones clínicas del fenómeno. Es en esta década cuando surgen numerosas definiciones que describen diferentes facetas de la patología, al tiempo que resaltaban unos u otros de sus síntomas. El objetivo era delimitarlo conceptualmente, integrarlo en los campos de estudio existentes y diferenciarlo de otros fenómenos afines. Los esfuerzos de teóricos e investigadores se orientan a identificar los principales factores de riesgo, generar modelos explicativos, desarrollar medidas estandarizadas, sistematizar el estudio de sus consecuencias y proponer estrategias preventivas y de tratamientos del burnout. Es Cristine Maslach la que destaca en esta época convirtiéndose en referente en este campo de estudio al formular una definición tridimensional del síndrome de burnout.

En las últimas décadas el fenómeno de burnout incrementa su interés dentro del ámbito científico, son muchos los investigadores los que se han ocupado de profundizar en esta problemática.

2.2. Concepto

El primer autor en delimitar el término como un problema de salud vinculado al ejercicio de la actividad laboral fue Freudenberguer (1974). Este autor introdujo el concepto para referirse a un fenómeno que había observado en sí mismo y en sus compañeros de trabajo en el ámbito sanitario (Kahill, 1988). Lo describió como una experiencia de agotamiento, decepción y pérdida de interés por la actividad laboral que aparece como consecuencia del ejercicio diario del trabajo en los profesionales que trabajan en contacto directo con personas en la prestación de servicios.

El síndrome de burnout, se define, desde los primeros estudios científicos, como una respuesta al estrés laboral crónico que tiene una gran incidencia en los profesionales del sector servicios que trabajan en contacto directo con la gente. El burnout aparece cuando fallan las estrategias de afrontamiento que utiliza el individuo para manejar el estrés laboral, estas estrategias funcionan como variables mediadoras entre la percepción de una fuente de estrés laboral y sus consecuencias.

El burnout se define como un síndrome de agotamiento físico y emocional que implica el desarrollo de actitudes negativas hacia el trabajo, pobre autoconcepto y pérdida de interés por los clientes que aparece en los profesionales de las organizaciones de servicios (Maslach y Pines, 1977).

Una de las definiciones clásicas de este término la encontramos en la doctora Cristine Maslach para quien *“el burnout es un síndrome de cansancio emocional, despersonalización y reducido logro personal que puede ocurrir en individuos que trabajan con personas proporcionándoles cuidados de algún tipo”* (Maslach, 1982, p.3).

Esta definición es la más conocida debido a que el cuestionario más utilizado en todos los tiempos para evaluar burnout, el Maslach Burnout Inventory (MBI), mide las tres dimensiones incluidas en la definición:

- a) **Cansancio emocional:** Se refiere al sentimiento de estar emocionalmente exhausto y agotado por el contacto cotidiano y mantenido con las personas a las que hay que atender (pacientes, alumnos, etc). Este componente a menudo conlleva manifestaciones físicas y psíquicas o una combinación de ambas.
- b) **Despersonalización:** Se define como el desarrollo de sentimientos, actitudes y respuestas negativas, distantes, cínicas y frías hacia otras personas, especialmente hacia los destinatarios del propio trabajo. Los trabajadores se muestran insensibles e incluso irritables con sus clientes, a veces, les culpabilizan de sus problemas.
- c) **Reducido logro personal:** Es la tendencia a evaluarse a uno mismo negativamente; evaluación que repercute en el nivel de eficacia percibida en la realización del trabajo e incluso en las relaciones que se establecen con los otros. El profesional muestra sentimientos de fracaso e incompetencia a nivel laboral y un menoscabo en la autoestima.

Además de la definición aportada por Maslach, en esta etapa se proponen otras muchas que presentan la consideración del burnout como un proceso, como la de Perlman y Hartman (1982): *“una respuesta a un estrés emocional crónico con tres componentes: a) cansancio emocional y/o físico, b) descenso de la productividad laboral, y c) despersonalización”*.

Aunque la perspectiva tridimensional del burnout parece ser en la actualidad la predominante, alguno de los interrogantes que están siendo abordados por las investigaciones más recientes se centran en la necesidad de articular las relaciones entre sus tres componentes, no considerándolos de forma aislada (Leiter, 1993) y la identificación de los distintos factores del contexto laboral asociados de forma diferencial a cada uno de ellos (Lee y Ashforth, 1990,1996).

Desde la perspectiva psicosocial, el burnout no se identifica con estrés psicológico, sino que se concibe como una respuesta a fuentes de estrés laboral crónico vinculadas a las

relaciones sociales entre los proveedores de los servicios y los receptores de los mismos.

Gil-Monte y Peiró (2000), desde la perspectiva psicosocial, consideran el síndrome de burnout como un proceso en el que intervienen componentes cognitivo-aptitudinales (baja realización personal en el trabajo), emocionales (agotamiento emocional) y actitudinales (despersonalización). Estos autores definen el burnout como una respuesta al estrés laboral crónico que se caracteriza por el desarrollo en el individuo de una idea de fracaso profesional, la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado y, actitudes negativas hacia las personas con las que trabaja.

2.3. Síntomas del síndrome

El vocablo “síndrome” hace referencia a un conjunto de síntomas característicos de una enfermedad y “síntoma” es el fenómeno que revela la enfermedad, o bien una señal que indica qué está sucediendo, o va a suceder. Según el DSM-V el síndrome es definido como la agrupación de signos y síntomas basados en su frecuente concurrencia, que puede sugerir una patogenia, una evolución, etc. Define el síntoma como una manifestación subjetiva de un estado patológico. Los síntomas son descritos por el individuo más que observados por el examinador.

Se han encontrado más de cien síntomas asociados al síndrome de burnout. Estos síntomas afectan negativamente a los afectos y emociones (por ejemplo, agotamiento emocional, irritabilidad, odio), a las cogniciones (ej. baja autoestima, baja realización personal en el trabajo, sentimientos de impotencia para el desempeño del rol profesional, sensación de fracaso profesional), a las actitudes (ej. cinismo, despersonalización, apatía, hostilidad, suspicacia), a las conductas (ej. aislamiento, consumo de tranquilizantes, rigidez, quejas constantes, aumento de accidentes, conductas agresivas hacia los clientes, absentismo, comportamiento paranoide), al sistema fisiológico de la persona (ej. cansancio, insomnio,

úlceras de estómago, dolor de cabeza, dolor de espalda, fatiga, hipertensión), (Benevides-Pereira, 2002; Farber 1983; Gil-Monte y Peiró, 1997; Mingote y Pérez, 1999).

Einsiedel y Tully (1982), realizan una revisión de la literatura y encuentran setenta indicadores del síndrome en el nivel individual, añadiendo trece más del nivel organizacional. Establecen cinco categorías para distribuir los síntomas:

1. **Síntomas físicos:** se caracterizan por el aumento de fatiga y agotamiento físico, aumento de molestias y dolores musculares, y aparición de alteraciones funcionales en casi todos los sistemas del organismo (cardiorrespiratorio, digestivo, reproductor, nervioso, etc.)
2. **Desarrollo de conductas de exceso,** caracterizadas por el aumento en el consumo de barbitúricos, estimulantes, y sustancias como el café, tabaco y alcohol, o bien la aparición de conductas de riesgo, o de conductas agresivas.
3. **Problemas de ajuste emocional,** como agotamiento emocional, depresión, etc.
4. **Alteración de las relaciones interpersonales,** caracterizadas por aislamiento y su negación a comunicarse con los demás. Aparición de conflictos interpersonales e indiferencia y frialdad con las personas hacia las que se trabaja.
5. **Síntomas actitudinales y cambios en los valores y en las creencias del individuo,** puede observarse cinismo, e ironía hacia los demás, o sensación de impotencia, de frustración y de fracaso.

Existen discrepancias entre síntoma del burnout, o consecuencia del burnout. La diferencia, en ocasiones, puede ser ambigua, pero es esta diferencia entre respuestas o síntomas y consecuencias de una patología, la que lleva a categorizar el síndrome de burnout en algunos estudios como respuesta al estrés laboral, y en otras ocasiones como su consecuencia. Por ejemplo, la depresión ha sido considerada como un síntoma (Freudenberger, 1974) y como una consecuencia del burnout (Barba, Galperin y Lituchy, 1999).

En el burnout se da una sucesión de síntomas en el tiempo. Su diagnóstico, igual que cualquier enfermedad, requiere de la identificación de los síntomas que presenta el individuo y comprobar si se ajustan a un determinado perfil. Hay que conocer cuáles son los síntomas que lo definen y cuáles no. Las personas que padecen el síndrome de burnout sienten que su capacidad para controlar las situaciones está disminuida, debido a ello no se esfuerzan de manera adecuada para afrontar los problemas laborales.

El burnout está integrado por un conjunto de síntomas y tenemos que considerar distintas fases y la cronicidad o la intensidad de los síntomas en sus fases más avanzadas. En su fase inicial el trabajador muestra no estar satisfecho en su trabajo, sentirse agobiado, estar harto, etc. Uno de los síntomas es sentirse cansado o agotado emocionalmente. Hablar de cansancio emocional reduce el síndrome al plano afectivo y emocional del individuo, cuando esta patología es mucho más compleja.

Como consecuencia a una respuesta de estrés aparecen una serie de disfunciones conductuales, psicológicas y fisiológicas que van a tener repercusiones nocivas para las personas y para la organización. Los trabajadores se sienten descontentos consigo mismo e insatisfechos con sus resultados laborales. Es una situación de agotamiento de la energía o de los recursos emocionales propios, una experiencia de estar emocionalmente agotado. Las relaciones interpersonales con los individuos de la organización, son la principal fuente de estrés que origina el desarrollo del proceso.

Tabla 1. Principales síntomas psicológicos del Burnout (Gil-Monte, 2001b)

Síntomas cognitivos	Síntomas afectivo-emocionales	Síntomas actitudinales	Otros Síntomas
<ul style="list-style-type: none"> • Sentirse contrariado. • Sentir que no valoran tu trabajo. • Percibirse incapaz para realizar las tareas. • Pensar que no puedes abarcarlo todo. • Pensar que trabajas mal. • Falta de control. • Verlo todo mal. • Todo se hace una montaña. • Sensación de no mejorar. • Inseguridad. • Pensar que el trabajo no vale la pena. • Pérdida de la autoestima 	<ul style="list-style-type: none"> • Nerviosismo. • Irritabilidad y mal humor. • Disgusto y enfado. • Frustración. • Agresividad. • Desencanto. • Aburrimiento. • Agobio. • Tristeza y depresión. • Desgaste emocional. • Angustia. • Sentimientos de culpa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de ganas de seguir trabajando. • Apatía. • Irresponsabilidad. • Escaquearse. • Pasar de todo. • Estar harto. • Intolerancia. • Impaciencia. • Quejarse de todo. • Evaluar negativamente a compañeros. • Romper con el entorno laboral • Ver al paciente /estudiante como un enemigo. • Frialdad hacia los pacientes. • No aguantar a los pacientes. • Indiferencia. • Culpar a los demás de su situación. 	<p>Conductuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aislamiento. • No colaborar. • Contestar mal. • Enfrentamientos. <p>Físicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cansancio

Los síntomas que se asocian al burnout (por ejemplo, pérdida de autoestima, agotamiento emocional, indiferencia hacia los problemas de los clientes, etc) no indican necesariamente la presencia del síndrome, una persona puede sentir agotamiento emocional y no sufrir burnout. Por ello es muy importante considerar el contexto en el que se produce la patología y su proceso de desarrollo, además de la concurrencia de varios síntomas que deterioran el plano cognitivo, afectivo y actitudinal de la persona para considerar que los síntomas son indicadores del síndrome de burnout.

Gil-Monte (2001b) clasifica en cuatro categorías los principales síntomas psicológicos del burnout (véase la tabla 1).

2.4. Diagnóstico.

Tomando como referencia el DSM-5 (APA, 2015), algunos autores son partidarios de incluir el síndrome de burnout en la categoría de “trastornos adaptativos” (Bibeau et al., 1989). Los trastornos adaptativos son cuadros categorizados en el DSM-5 dentro de los “Trastornos relacionados con traumas y factores de estrés” cuya característica esencial es una respuesta psicológica a uno o varios estresantes identificables que comportan la aparición de síntomas emocionales o de comportamiento clínicamente significativos. Los síntomas deben presentarse durante los tres meses siguientes al inicio de la condición estresante. La respuesta consiste en un acusado malestar, superior al esperable dada la naturaleza de la situación estresante, o en un deterioro significativo de la actividad social, profesional o académica. Según el DSM-5, la característica fundamental del trastorno adaptativo es, por tanto, el desarrollo de síntomas emocionales o comportamentales en respuesta a un estresor psicosocial identificable.

Un trastorno adaptativo debe resolverse dentro de los seis meses que siguen a la desaparición del estresor o de sus consecuencias. Pero, los síntomas pueden persistir por un

periodo prolongado de tiempo superior a los seis meses si son respuestas a un estresor crónico o a un estresor con repercusiones importantes. Puede tratarse de un acontecimiento simple, o estar el estresor relacionado con factores múltiples. Los estresores pueden ser recurrentes o continuos, o bien, ser dependientes de acontecimientos específicos del desarrollo como fracasar en los objetivos profesionales.

Se consideran seis subtipos dentro de los trastornos adaptativos, dependiendo de los síntomas que presenta el individuo (estado de ánimo depresivo, ansiedad, mixto, con trastorno de comportamiento, con alteración mixta de las emociones y comportamiento no especificado).

El síndrome de burnout puede ser incluido en el subtipo “no especificado”, ya que este subtipo se usa para las reacciones desadaptativas (ej. quejas somáticas, aislamiento social, inhibición académica o laboral) a estresores psicosociales que no son clasificables como uno de los subtipos específicos de trastorno adaptativo.

Los síntomas de un trastorno adaptativo pueden ser agudos (si persisten menos de seis meses), o crónicos (cuando duran más de seis meses). La especificación de crónico se utiliza cuando la duración de la alteración es superior a seis meses en respuesta a un estresor crónico.

Se ha considerado otra opción diagnóstica, al relacionar el burnout con un problema laboral e incluirlo entre los trastornos clínicos y otros problemas que pueden ser objeto de atención médica, codificándolo como Z56.7 (CIE-10), que lo define “*Esta categoría puede usarse cuando el objeto de atención clínica es un problema laboral que no se debe a un trastorno mental o que si se debe a un trastorno mental, es lo bastante grave como para merecer una atención clínica independiente*”. En esta categoría se incluyen problemas como la insatisfacción laboral y la incertidumbre en la elección profesional.

Estas posibilidades diagnósticas no recogen las características del burnout en toda su amplitud, este síndrome como patología presenta un cuadro clínico mucho más grave e

incapacitante para el individuo y para el desempeño de su actividad laboral y debería ser, según algunas opiniones, ser incluido en el DSM-V como una patología independiente a las demás.

2.5. Evaluación

En los últimos años se ha generado un importante volumen de investigaciones que, en lugar de limitarlo a un cuadro diagnóstico propio de las profesiones de asistencia, ha sido asimilado como sinónimo del estrés laboral. Esta asimilación del término, le ha restado eficacia como descriptor de un síndrome específico y, además, ha propiciado una gran dispersión de estrategias y métodos para ser evaluado.

Haciendo una revisión de la literatura científica se encuentran numerosos instrumentos para evaluar el síndrome de burnout, con aceptación desigual. En las últimas décadas han sido utilizados algunos de ellos con bastante frecuencia, dando lugar a un volumen considerable de investigación.

Además de ser su definición sobre el burnout una de las más ampliamente aceptadas en el ámbito científico, también se le debe a Maslach y Jackson (1982) el instrumento de medida más frecuentemente utilizado en las diferentes investigaciones: el Maslach Burnout Inventory, conocido por sus siglas en inglés MBI. La primera versión de este cuestionario aparece a principios de los años ochenta. Propone el burnout como un síndrome tridimensional, por tanto, contiene tres subescalas:

- a) Agotamiento emocional.**
- b) Despersonalización**
- c) Logro personal reducido.**

Sus autoras entienden que este fenómeno se restringe a los profesionales que trabajan proporcionando servicios a personas, por lo que el MBI, originalmente, está pensado para su

utilización en este contexto particular.

En sus comienzos el cuestionario mantenía dos tipos de escalas: frecuencia e intensidad del síndrome, pero debido a las propuestas realizadas de reducir estas dos escalas a una sola por las elevadas correlaciones entre ambas, Maslach y Jackson (1986) entonces recomendaron la utilización de la escala frecuencia y eliminaron la de intensidad. En la segunda edición del inventario los ítems son evaluados únicamente por su frecuencia.

En esta segunda versión del MBI (1986) se incorporan 22 ítems distribuidos en tres subescalas:

- **Agotamiento emocional (9 ítems)**
- **Despersonalización (5 ítems)**
- **Logro personal (8 ítems).**

Esta versión de 1986 sigue siendo la más utilizada por los investigadores. Se publica, junto a la segunda edición del Manual del MBI una versión del inventario para profesores. Se introduce una única diferencia al cuestionario, la palabra clientes es sustituida por estudiantes.

La tercera edición del MBI (Maslach, Jackson y Leiter, 1996) cuenta con tres versiones alternativas al cuestionario, distinguiéndose por sus diferentes subtítulos:

- Se trata de la versión del MBI que Maslach y Jackson (1986) habían desarrollado y modificado para medir el burnout en una amplia variedad de servicios humanos y se denomina MBI-Human Services Survey.
- Versión para profesores en la que se evalúan las mismas dimensiones del burnout que en el MBI original, el MBI-Educators Survey.
- Versión para trabajadores no incluidos en las profesiones de servicios humanos ni en la enseñanza. Se conoce por el nombre de MBI-GS, consta de 16 ítems, levemente modificado, y tres subescalas paralelas a las anteriores versiones: agotamiento, cinismo y eficacia profesional.

Existen otros muchos cuestionarios para estimar el nivel de burnout en los profesionales, el más ampliamente utilizado después del MBI, es la Burnout Measure, o BM (Pines y Aronson, 1988). Pines y Aronson consideran la BM como un método de medida relativamente válido y fiable para evaluar el grado de agotamiento como elemento central del síndrome de burnout en cualquier tipo de profesionales.

EL BM es el segundo instrumento de evaluación del Burnout más utilizado en los estudios empíricos y parte del Tedium Measure (TM) de Pines, Aronson y Kafry (1981) que se diseñó originalmente como instrumento de medida del tedio. Es un constructo más amplio que el Burnout ya que abarca a éste y a otros síndromes. Este inventario se transformó después en el Burnout Measure (Pines y Aronson, 1988), tras un replanteamiento conceptual. Los autores habían desarrollado diversas escalas que evaluaban el tedio, como la que utilizaba Pines y Kafry (1982) de 9 ítems, tipo Likert con siete opciones de respuesta: sentimientos de depresión, Burnout, cansancio emocional y físico, vaciamiento existencial, hastío, tensión, sentimientos de ilusión y felicidad. Consta de 21 ítems, en tres subescalas, con formato tipo Likert, de siete puntos con rango de nunca a siempre. Expresa estados de agotamiento físico, emocional y mental. Las dimensiones que los autores conceptualizaron son:

- a) **Agotamiento físico:** caracterizado por fatiga, agotamiento físico, sensación de destrucción y abatimiento.
- b) **Agotamiento Emocional:** compuesto por sensación de depresión, agotamiento emocional y Burnout.
- c) **Agotamiento mental:** formado por sensaciones de infelicidad, inutilidad y rechazo, falta de ilusión y resentimiento hacia las personas.

Además de los indicados en este apartado, existen gran cantidad de instrumentos para evaluar el síndrome de burnout pero incluimos sólo la BM y el MBI al ser los cuestionarios más ampliamente utilizados para estimar el nivel de burnout y los que han generado más

volumen de investigación.

3. EL SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES

3.1. El síndrome de burnout y su prevalencia en la profesión docente

La tarea docente trasciende la labor instructiva. Al docente le corresponde el afrontamiento de múltiples realidades complejas, como la motivación del alumnado, los vínculos interpersonales con cada estudiante y su familia (Ibarra, 2005), la disciplina en la clase (Kokkinos, 2002), los problemas de los estudiantes en medios familiares disfuncionales (Rodríguez Guzmán, 2007); los conflictos escolares, las situaciones de violencia en las escuelas y los conflictos de autoridad (Esteve, 2006; Lambert y McCarthy, 2006). Esta amplitud de tareas junto con la propia estructura organizacional y el clima que se produce en el centro educativo, por ejemplo, participación en la toma de decisiones, jerarquía laboral, supervisión, etc., pueden ser desencadenantes relevantes de las experiencias de malestar laboral en los docentes y de poder desarrollar, posteriormente, el síndrome de burnout.

Los estudios realizados hasta el momento sobre el burnout en docentes muestran que la prevalencia del síndrome es dispar, tanto entre culturas diferentes como dentro de la misma cultura. Estas diferencias se observan también entre los trabajadores de profesiones distintas, o entre trabajadores que se dedican a la misma profesión. Por tanto, podemos decir que las variables organizacionales y culturales tienen una gran influencia en estas diferencias sobre la prevalencia del burnout.

En los estudios realizados sobre la incidencia del burnout en maestros y profesores de secundaria se encuentran diferencias considerables. En un estudio con profesorado de educación primaria de la Bahía de Cádiz (Cordeiro et al.,2003) se observa que la prevalencia del burnout es del 41%. En cambio, un estudio realizado en Guadalajara (México) con docentes del nivel de primaria, la prevalencia del síndrome de burnout era del 79% (Aldrete et al.,2003), en este segundo caso fue considerada sólo alguna de las dimensiones del burnout,

con obtención de niveles medios o altos. En otro estudio llevado a cabo por Ayuso y Guillén (2008), también con docentes de la provincia de Cádiz muestra una prevalencia del burnout con niveles de 33% al 49%, en este caso los sujetos del estudio presentaban niveles altos en cansancio emocional y en otra de las dos dimensiones del burnout. Cuando la determinación del síndrome de burnout está basada en la obtención de puntuaciones altas en sus tres dimensiones, los porcentajes de prevalencia son mucho más reducidos, oscilando entre un 3% y un 13% (Gil-Monte, 2005; Tejero et al., 2010).

Los estudios realizados en la detección de los niveles de burnout en las profesiones asistenciales, muestran que estos trabajadores presentan más riesgo de padecer el síndrome que otros, debido a la exposición a relaciones interpersonales más intensas (Maslach y Leiter, 1997). Aunque la prevalencia es mayor en este tipo de profesiones, últimamente se están estudiando sus efectos en otras profesiones (camareros, recepcionistas, directivos, empresarios, etc.).

Uno de los primeros estudios realizados con docentes, en una muestra de 9.129 sujetos, se evidenció que el 87.6% de ellos presentaban niveles elevados de tensión en el trabajo (Knight-Wegenstein, 1973). En esta misma línea Kohnen y Barth (1990) observaron que el 28% de los docentes estudiados presentaban niveles severos de burnout y el 43% niveles moderados.

Como se expone en otros apartados, el tipo de atención que más riesgos genera es la atención directa con las personas, son por tanto las profesiones que realizan su trabajo directamente con personas las de mayor riesgo. Si a estas condiciones laborales se le añaden situaciones nocivas en el ámbito del trabajo, con altos niveles de estrés laboral, el síndrome de burnout se desarrollará con mayor facilidad (Piñuel, 2004).

Gil-Monte, Carretero, Roldán y Núñez-Román (2005), nos muestran también la prevalencia del burnout en docentes, en un estudio realizado en el que utilizaron el

cuestionario CESQT-PD con una muestra de 154 monitores de taller que trabajaban con personas discapacitadas en centros de la provincia de Valencia. Los resultados del mismo pusieron en evidencia unos niveles bajos de ilusión por el trabajo (13,60%), niveles altos de desgaste psíquico (22,70%) y niveles altos de Indolencia en un 7,10% de los monitores. Del grupo estudiado, el 11,70% mostró estar afectado por el síndrome de burnout y un 1,30% presentaba alta frecuencia de síntomas en las tres dimensiones del cuestionario administrado y sentimientos de culpa.

Las variables que parecen contribuir a este síndrome, son:

- Las deficientes condiciones ambientales y el escaso material con el que se ejerce la docencia.
- Modificación del rol tradicional del educador de modo que cada vez han de responsabilizarse de mayor número de funciones para las que no han sido debidamente preparados.
- Como agentes de socialización, muchas veces han de mantener una postura coherente en una sociedad tan plural como la de hoy.
- Los conflictos surgidos cuando han de compaginar distintos papeles en ocasiones contradictorios (amigos de sus alumnos a la vez que figura de autoridad, prestándoles una atención individualizada sin desatender al grupo etc.). Esto supone para muchos profesionales la búsqueda de un difícil equilibrio.
- En el contexto social, la consideración y respeto viene dada por el estatus socio-económico y no por el esfuerzo realizado en el ejercicio de la tarea.
- El tener escaso apoyo por parte de la organización escolar y de los compañeros.
- El interés o implicación del maestro con sus alumnos es una condición necesaria para una educación de calidad pero es a la vez, fuente de problemas.

Estos resultados, sin caer en la generalización, permiten poner de manifiesto algunos

aspectos que intervienen en el proceso del síndrome de burnout, éstos son:

- La importancia de los componentes personales en la aparición del burnout.
- La decisiva influencia de la formación profesional recibida, donde existe una desconexión entre los conocimientos teóricos y su aplicación, con una ausencia en la adquisición de habilidades frente al estrés laboral.
- El hecho de que las condiciones del contexto del trabajo son escasamente cuidadas y aún no se les da la importancia que tienen, primando más los rendimientos que la satisfacción de los trabajadores.
- Los estudios coinciden en la necesidad de conocer cuál es la situación individual, del equipo o de la organización profesional para introducir cambios que les alivien de experiencias emocionales negativas derivadas del trabajo. Muchos autores se cuestionan la dudosa eficacia, en el desarrollo del trabajo, que pueden tener unos trabajadores que están necesitando a su vez de ayuda.

En un estudio realizado con 885 docentes venezolanos para determinar la prevalencia del burnout, utilizando el Cuestionario de Maslach para Docentes (MBI-Ed), el agotamiento emocional resultó ser la dimensión del burnout de mayor afectación (Oramas y Fernández, 2004). La edad y el estrés laboral percibido por el docente constituyen los mejores predictores del agotamiento emocional, para la despersonalización lo es el estrés laboral percibido y el sexo del docente, siendo mayor en los maestros. Los factores laborales que provocan mayor estrés son: volumen de trabajo; factores relacionados con los alumnos; salario inadecuado y el déficit de recursos materiales y escasez de equipos y facilidades para el trabajo. Los resultados confirman el **carácter emocional del síndrome**, su **origen laboral** y sus **manifestaciones fisiológicas**.

En un estudio realizado entre 1997 y 1999, donde se revisaron todos los casos de jubilación temprana en 408 docentes se detectó que las causas de las mismas eran los

trastornos psicosomáticos y psiquiátricos para el 45%, la frecuencia fue mayor en las mujeres que en los hombres. Entre los trastornos psiquiátricos predominaron la depresión y el agotamiento emocional (Weber, Weltle y Lederer, 2005).

En otro estudio donde se compararon 4 profesiones: docentes, oficinistas, profesionales de la salud y obreros de los servicios públicos, en relación con los trastornos mentales, los autores revisaron 3447 exámenes médicos, entre los años 1992 y 2003 y concluyeron que el riesgo de que los maestros desarrollen trastornos psiquiátricos es 2 veces, 2,5 veces y 3 veces mayor que los oficinistas, profesionales de la salud y obreros de los servicios públicos, respectivamente (Lodolo, Pecori, Della Torre, Iossa, Vizzi, Fontani, Vitello, Cantoni, Pacale...et al. 2004).

De los estudios realizados se deduce que las causas de la vulnerabilidad del docente a las alteraciones mentales pueden ser amplias y de diversa naturaleza. La tarea que realizan requiere demandas físicas, mentales, emocionales y relacionales que en interacción con los recursos individuales pueden impactar negativamente en su salud y bienestar. Esto unido a las condiciones organizacionales y sociales en las que desempeñan su trabajo dibuja una realidad bien compleja. Cuando se produce una ruptura de la armonía por una alteración de cualquiera de estos factores, las expectativas no se cumplen, el ideal no se alcanza, se baja la autoestima y se suceden los sentimientos de frustración. La baja autoestima profesional se da por una falta de realización en el trabajo, no se está satisfecho con la imagen como profesional, la persona se considera menos competente que el resto de los compañeros y en muchas ocasiones la retroalimentación que el profesor recibe le confirma estos pensamientos y sentimientos. Son frecuentes los conflictos en el logro de los resultados y esto agudiza el sentimiento de frustración profesional. El aislamiento profesional puede aparecer como una consecuencia de todo ello.

Si comparamos la profesión docente con los profesionales de la salud, encontramos que en

medicina el éxito es altamente reconocido y valorado por la sociedad, incluso cuando el fracaso es el resultado (con la muerte). Sin embargo, el docente está expuesto a una alta conflictividad por múltiples tareas y la desvalorización de su trabajo, a esto se une, la incertidumbre sobre la permanencia en su trabajo por su situación de interinidad, o provisionalidad, la ambivalencia entre lo que desea y lo que puede hacer, la atención a las diferencias individuales ante un alumnado numeroso, las demandas emergentes y compulsivas del centro educativo, la necesidad de auto-preparación para dar respuesta a intereses de unos estudiantes cada vez mejor preparados e informados por el uso de las tecnologías.

La necesidad de constatar resultados inmediatos en el comportamiento de los estudiantes hace que el docente asuma soluciones simples a los problemas prácticos que se presentan y se ignore en ocasiones la complejidad creciente de la educación, y se profundice en otros temas más importantes (Fariñas y De la Torre, 2002).

En otro estudio realizado en la región de Murcia (Latorre I., y Sáez J. 2009), sus autores obtuvieron que la dimensión que mejor se relaciona con el burnout es el cansancio emocional, seguida de la realización personal y en proporción menor la despersonalización. La intensidad de padecer el síndrome de burnout parece estar relacionada con la intensidad del estrés experimentado, de forma que un mayor nivel de estrés se corresponde con una mayor intensidad del sentimiento de burnout.

En los trabajos de Manassero et al. (1995) con una muestra de 614 profesores de niveles no universitarios (de preescolar a bachillerato) de las Islas Baleares se evidenció, que la variable edad, provocaba diferencias significativas para el agotamiento emocional entre los grupos más jóvenes (de menos de 31 años y de 31 a 41 años). El grupo de 31 a 41 años presentaba mayores puntuaciones en cansancio emocional. En relación a la antigüedad en el puesto de trabajo hallaron diferencias significativas en realización personal, donde los

docentes que presentan una experiencia profesional de 21 a 30 años mostraban niveles más altos de realización personal. También observaron diferencias significativas en el nivel educativo en el que se imparte la enseñanza; los profesores que ejercían la docencia en los niveles inferiores (preescolar, primaria) mostraban puntuaciones en realización personal similares entre sí y más altas que los profesores de educación secundaria. También se encontraron diferencias significativas en la variable sexo, al observarse que los profesores varones tenían puntuaciones de despersonalización más altas que las mujeres. Igualmente el estado civil mostraba diferencias significativas en realización personal entre los grupos de solteros y los profesores con pareja.

Existen también otros trabajos donde sus autores no han hallado relación significativa entre el burnout y variables como los niveles de enseñanza en los que se imparte docencia, ni en cuanto al tipo de centro o a los años de experiencia docente (Ramos, 1999).

3.2. Factores implicados en el desarrollo del síndrome de burnout.

3.2.1. Estrés psicosocial.

Se puede considerar el estrés como un fenómeno externo al sujeto, perteneciente al ambiente, y por ello se consideraría como variable independiente. Pero también se puede considerar como una variable dependiente cuando se observa que el estrés es una respuesta del sujeto. Igualmente es posible considerarlo como un proceso que incluye la transacción entre el individuo y el medio ambiente. En este proceso el individuo percibe unas amenazas o un daño, provocándole reacciones físicas, o bien psicológicas, o ambas, que a su vez generan un deterioro de la salud psicoafectiva de la persona. La perspectiva psicosocial, a diferencia de la perspectiva clínica, considera el burnout como un proceso que se desarrolla debido a la interacción entre las características del entorno laboral y las características

personales.

La consideración del burnout como un proceso según el modelo de Lazarus y Folkman, 1984, parece contar con el apoyo de los trabajos de investigación actuales.

El síndrome de burnout supone un problema psicosocial importante, debido a que el deterioro de la salud física y mental de los educadores que lo sufren tiene repercusiones negativas sobre la organización (por ej. ausencias del trabajo, disminución de la calidad, etc.) y dado que la incidencia del síndrome es importante en los grupos profesionales que prestan una función social, como es el caso del profesorado, el deterioro de su calidad de vida laboral también conlleva repercusiones sobre el resto de miembros de la comunidad educativa y, por tanto, sobre la sociedad en general. Además la experiencia demuestra que a partir de determinados niveles se convierte en una patología que resulta incapacitante para el ejercicio de la actividad laboral.

La identificación de su existencia y de los niveles de incidencia es imprescindible para que la administración educativa, en este caso, pueda tomar decisiones sobre el tipo de medidas que se pueden tomar al respecto.

3.2.2. Variables personales.

Los trabajos de investigación más recientes pretenden ahondar en el diagnóstico del síndrome de burnout principalmente en docentes y profesionales de la salud, ya que son las profesiones con mayor repercusión social. Los trabajos demuestran que los principales desencadenantes y facilitadores del síndrome son variables laborales, sociales y personales. Se concibe el burnout como un conjunto de factores del entorno social, laboral y personal que aparecen como antecedentes al síndrome. Variables como la edad, la propia profesión, el clima laboral, el rol del puesto de trabajo, el apoyo social, la personalidad, etc. han sido estudiadas como variables asociadas al síndrome.

Los modelos transaccionales que explican el burnout aportan una visión holística del fenómeno que permite identificar la interacción entre las variables situacionales y las personales. Identifican las variables situacionales como las responsables de iniciar (desencadenantes) y las variables personales son consideradas como variables facilitadoras o inhibidoras (Benavides, Gimeno y Behach, 2002, Gil-Monte y Peiró, 1997).

En otro trabajo Nagy (1982) observó que presentar un Patrón de conducta Tipo A o la adicción al trabajo eran factores personales que facilitaban el agotamiento laboral. Aunque comprobó que ninguno de estos factores personales era un predictor de la aparición del agotamiento laboral. En estos casos, los factores personales actuaban como facilitadores pero no como desencadenantes.

Algunos autores parecen coincidir en identificar variables personales concretas como moduladoras o facilitadoras del Burnout, tales como el locus de control, el patrón de conducta Tipo A, los estilos atribucionales y las variables que se refieren al sí mismo (autoconfianza, autoestima y autoeficacia) (Haack, 1988; Wilson y Chiwakata, 1989 y Cherniss, 1993). Otros autores (Ramos et al., 1997, Travers y Cooper, 1997; Valero, 1997) han encontrado una relación significativa entre el Burnout en docentes y factores de personalidad como la adicción al trabajo, el patrón de conducta Tipo A, variables individuales como la extraversión, la autoestima o las actitudes tolerantes. También se ha encontrado relación significativa entre el Burnout y características personales como la empatía, la sensibilidad, la obsesión, el entusiasmo, y el altruismo

Para Schaufeli y Enzmann (1998) el burnout es un fenómeno complejo donde intervienen un patrón típico de procesamiento emocional y cognitivo basado en cuatro principios psicológicos:

- Sentido.
- Reciprocidad.

- Procesos inconscientes.
- Personalidad.

Para el primer principio “Sentido” el síndrome de burnout aparece cuando las motivaciones personales y profesionales son puestas en entredicho.

El segundo principio, indica que la falta de “reciprocidad percibida” entre el esfuerzo aportado y la recompensa o resultado recibido causa el burnout.

El tercer principio “Procesos inconscientes” describe que los mecanismos inconscientes como la negación o la supresión pueden actuar como facilitadores del burnout.

El último principio, “la Personalidad” expone que las características estables de la persona como la necesidad de comparación y aprobación social, contagio emocional, etc. pueden actuar como agentes facilitadores del burnout

3.2.3. Variables sociales y demográficas.

En trabajos realizados con docentes se han estudiado las posibles variables sociodemográficas implicadas en el fenómeno del burnout. Variables como el sexo, la edad, el estado civil, la paternidad, las relaciones personales, la etapa educativa donde se imparte docencia, son variables que se relacionan con el estrés y el burnout (Kokkinos, 2006; Lau, Yuen y Chan, 2005; León-Rubio, León-Pérez y Cantero, 2013; Salanova et al., 2003; Moreno, Aranda, Aldrete, Flores y Pozo, 2006; Padilla et al., (2009).

Por otro lado, los diversos trabajos de investigación realizados con las variables sociodemográficas muestran poca consistencia en los resultados encontrados. Se pueden identificar como posibles variables demográficas asociadas al burnout: el sexo, la edad y el estado civil (Moreno, Aranda, Aldrete, Flores y Pozo, 2006; Ponce et al, 2005, Tisiotti, Parquet y Neudeck, 2007).

En cuanto a la edad, esta variable se muestra como mediadora en el desarrollo del

síndrome de burnout. Los trabajos de Gould (1985) evidencian que el burnout se manifiesta más en trabajadores jóvenes. Se puede deducir que la experiencia en el trabajo contribuye a resolver y afrontar mejor los conflictos y las tensiones que surgen en el ámbito escolar.

Otros trabajos, por el contrario, aportan resultados que muestran una relación lineal entre el burnout y la edad (Seltzer y Numerof, 1988), y otros Hock (1988b) no encontraron relación alguna.

Respecto a la variable “sexo”, no parece determinante en la aparición o no del síndrome. Si lo sería cuando a esta variable se asocian factores vinculados estrechamente con el trabajo como son, en el caso de la mujer, mayor conflicto de rol, dificultades en la conciliación familia-trabajo, sintomatología depresiva, todos ellos factores importantes en el desarrollo del síndrome (Pines y Kafry, 1981; Etzion y Pines, 1986; Greeglass, Pantony y Burke, 1988). Se observa que las mujeres presentan niveles mayores de cansancio emocional y menores niveles en realización personal que los hombres (Maslach, 1982; Maslach y Jackson, 1981b). En esta misma línea, Moreno et al., (1992) encontraron que las mujeres están más afectadas por el síndrome. Sin embargo, otros estudios concluyen que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en las dimensiones del burnout (Byrne, 1999; Schwab e Iwanicki, 1982).

En una revisión de 183 trabajos realizada por Purvanova y Muros (2010) concluyeron que las mujeres presentan una tendencia a valorar alto los ítems relacionados con el agotamiento emocional, mientras que los hombres lo hacen en los ítems que corresponden a la dimensión despersonalización. En esta misma línea se han encontrado otros estudios que confirmarían también dicha tendencia en el colectivo de docentes (Doménech y Gómez-Artiga, 2010; González-Morales et al., 2010).

En relación con las conclusiones anteriores, otros estudios ponen en cuestión la prevalencia femenina a puntuar más alto en agotamiento emocional (Ayuso y Guillén, 2008;

León-Rubio, León-Pérez y Cantero, 2013), aunque, parece confirmarse, que los hombres perciben de forma más amenazante su entorno laboral y, por tanto, manifiestan mayores niveles en las dimensiones despersonalización y falta de realización personal, presentado mayor prevalencia en burnout que las mujeres (León-Rubio, León-Pérez y Cantero, 2013).

Al analizar la variable “estado civil”, los trabajos de investigación evidencian que los docentes solteros manifiestan niveles mayores de burnout que los casados (Golembiewski, Munzenrider, Stevenson, 1986; Seltzer y Numerof, 1988). En los trabajos de Maslach (1982) también se encuentran mayores niveles de cansancio emocional y despersonalización en docentes solteros. En cambio, otros estudios no confirman la vulnerabilidad hacia el síndrome de burnout de los solteros en comparación con los casados (Schwab, Jackson y Schuler, 1986).

En cuanto a la variable “etapa educativa” (donde se imparte docencia) ésta parece ser determinante en el desarrollo del síndrome de burnout. Se han encontrado niveles mayores de burnout en el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en comparación con docentes de otras etapas educativas (Beer y Beer, 1992; Burke y Greenglass, 1989; Gold y Grant, 1993). Existen otros estudios que también confirman dichas conclusiones pero precisan que las dimensiones que más evidencian esas diferencias se encuentran en los niveles de despersonalización y la realización personal (Anderson e Iwanicki, 1984).

En cuanto a la variable “paternidad” se ha encontrado un efecto mediador de protección frente al burnout (Durán, Extremera y Rey, 2012). Podemos pensar que la estabilidad afectiva que genera la paternidad ayuda a afrontar de manera más adaptativa y eficiente los conflictos laborales. Posiblemente contribuye a realizar evaluaciones cognitivas de las demandas laborales y activar mecanismos de afrontamiento mucho más adaptativas. Los trabajos llevados a cabo por Padilla et al. (2009) con 343 docentes en Bogotá confirman los resultados anteriores, encontraron como factores protectores del síndrome de burnout tener

una pareja estable y mayor cantidad de hijos.

Los trabajos de Manassero et al. (1995) en una muestra de 614 profesores de niveles no universitarios (de preescolar a bachillerato) de las Islas Baleares, en los que se analizaban todas las variables, encontraron en la variable edad diferencias significativas para el agotamiento emocional entre los grupos más jóvenes (de menos de 31 años y de 31 a 41 años). Observaron que el grupo de 31 a 41 años presentaba mayores puntuaciones en cansancio emocional.

En relación a la antigüedad profesional (años de servicio) hallaron diferencias significativas en realización personal, donde los docentes que presentan una experiencia profesional de 21 a 30 años mostraban niveles más altos de realización personal. También observaron diferencias significativas en el nivel educativo en el que se imparte la enseñanza; los profesores que ejercían la docencia en los niveles inferiores (Preescolar, Primaria) mostraban puntuaciones en realización personal similares entre sí y más altas que los profesores de Educación Secundaria. Igualmente se encontraron diferencias significativas entre profesores y profesoras, al observarse que los profesores varones tenían puntuaciones de despersonalización más altas que las mujeres.

También el estado civil mostraba diferencias significativas en realización personal entre los grupos de solteros y los profesores con pareja. Los resultados de este trabajo parecen confirmar que la dimensión de realización personal es la que muestra mayores diferencias entre los grupos de las diferentes variables sociodemográficas.

En contraste con los resultados de los estudios anteriores, otros autores no han hallado relación significativa entre el burnout y variables como los niveles de enseñanza, el tipo de centro o los años de experiencia docente (Ramos, 1999).

Dentro de este apartado, destacamos por su gran importancia en la profesión docente, **el apoyo social**. La percepción de apoyo social que tenga el individuo va a ser muy importante

en el desarrollo, o no del burnout. Contar con relaciones interpersonales de calidad es una de las principales necesidades del ser humano.

Pasamos gran parte de nuestro tiempo en el trabajo, por tanto las relaciones interpersonales son fundamentales para el equilibrio físico y mental del individuo. A través de ese apoyo social las personas adquieren nuevas habilidades o mejoran las que ya poseen, obtienen refuerzo social sobre la ejecución de sus tareas y consiguen apoyo emocional. En varios estudios, la psicología social ha puesto de manifiesto que el bienestar psicológico se asocia con la integración social del individuo.

Pines (1983) ha distinguido seis formas diferentes de ofrecer apoyo social en el trabajo:

- Escuchar a la persona de manera activa, no dándole consejos ni juzgando sus acciones.
- Dar apoyo técnico al compañero, diciéndole que está haciendo bien las cosas. Este tipo de apoyo no puede darlo la familia, ni amigos ajenos a la profesión .
- Crear en el profesional necesidades y pensamientos de desafío, creatividad, reto e implicación en el trabajo por parte de otros compañeros competentes.
- Apoyo emocional incondicional. Este apoyo es necesario para todas las personas, y si no es posible obtenerlo en el trabajo se debe obtener fuera.
- Apoyo emocional desafiante que haga reflexionar al individuo sobre si ha agotado todas las posibles soluciones.
- Participar en la realidad social del individuo, confirmándoles o cuestionando las creencias sobre sí mismo, sobre su autoconcepto, autoeficacia y autoestima.

El apoyo social sería, por tanto, un recurso de afrontamiento frente al estrés. Se puede considerar como las acciones de amigos, familiares o compañeros de trabajo en beneficio o ayuda a una persona, esta ayuda puede ser de distinto tipo, material, informativa, o emocional (House y Kahn, 1985).

Los efectos del apoyo social pueden estar dirigidos al estrés percibido, actuar sobre el

propio síndrome de burnout, o bien tener un papel de variable moduladora entre el estrés percibido y el síndrome (Rodríguez, 1995). Los efectos del apoyo social sobre la falta de realización personal en el trabajo se manifestarían en la propia percepción de éxito o fracaso profesional.

El apoyo social también ejerce un efecto sobre la dimensión “agotamiento emocional” convirtiéndose en un factor de apoyo emocional en el trabajo. Sus efectos sobre la dimensión “Despersonalización”, se verían al generar una evaluación del entorno social más apropiado y unas actitudes hacia los demás más adaptativas. (Aranda, Pando y Berenice, 2004). Se ha visto que el apoyo social también protege la salud de las personas que están soportando niveles altos de estrés social (Aneshensel, 1992; Cockerhman, 2001; Thoits 1995).

Los estudios realizados ponen en evidencia que el escaso apoyo social en el ámbito laboral se muestra como factor determinante en el desarrollo del estrés ocupacional y del burnout (Leiter y Maslach, 1988).

3.2.4. Variables asociadas al entorno laboral.

Podemos identificar diversos factores de riesgo asociados con el entorno laboral, constituyen estresores relacionados con las demandas laborales, las condiciones físicas laborales, la satisfacción y sobrecarga laboral, los trabajos administrativos, las clases con muchos alumnos, el conflicto de rol, el control laboral, los contenidos del puesto de trabajo, los aspectos temporales de la organización, la inseguridad laboral, el desarrollo de la carrera profesional, las legislaciones educativas, los salarios bajos, los trastornos de conducta y comportamientos disruptivos de los alumnos, problemas con los superiores, compañeros y padres de alumnos, las políticas y el clima laboral (Moreno- Jiménez, Arcenillas, Morante y Garrosa, 2005; Ponce et. al, 2005; Tisiotti, Parquet y Neudeck, 2007).

Entre los síntomas que el individuo debe presentar para concluir que es un caso de burnout

se citan: 1) la existencia de síntomas de fatiga, cansancio, o agotamiento emocional, e incluso algunos síntomas que también aparecen en la depresión; 2) la presencia de varios síntomas de carácter psicosomático vinculados al estrés; 3) los síntomas se asocian al ejercicio de la actividad laboral; 4) la sintomatología aparece en personas sin antecedentes de psicopatología ni causa orgánica que los justifique, y 5) se deteriora el desempeño, y disminuye la eficacia laboral del individuo debido a la aparición de actitudes y conductas negativas.

La aparición del Burnout en profesionales de la enseñanza ocurre cuando no se produce la correspondencia entre lo que se espera de la labor docente (ayudar en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos) y las recompensas percibidas (evidenciar el logro de los fines docentes: avances significativos en el proceso de enseñanza de los alumnos y el reconocimiento de la comunidad educativa).

La problemática interna de la organización puede constituirse como un factor determinante en el desarrollo del burnout de los trabajadores. Por ello, la desorganización de la institución o entidad puede suponer una amenaza para la propia organización y desempeño del trabajador. Así podemos encontrarnos con escasez de medios y materiales necesarios para el desempeño del trabajo y esta situación supone un signo manifiesto de una desorganización de la entidad que afectará de manera significativa al desempeño del trabajador. La desorganización en el ámbito laboral pone en riesgo el orden y la capacidad de rendimiento del empleado, así como también la competencia desmedida entre los compañeros y la escasez de herramientas (Barreto, 2001). Asimismo un estilo de dirección no apropiado y una falta de apoyo de los superiores genera un importante daño al trabajador. Por ello la falta de apoyo de los compañeros y del equipo directivo, o de la administración, puede facilitar la aparición de síndrome burnout (Gil-Monte y Peiró, 1997).

El docente forma parte de una organización que se rige por un sistema burocrático no exento de fallos organizativos como son los problemas de coordinación entre los propios

trabajadores, limitación de la autonomía y libertad de acción, respuestas desacertadas de la dirección del centro a los problemas organizacionales y la escasa innovación (Peiró, 1991; Esteve, 1995). Estos desajustes organizativos son fuente de tensiones internas que se convierten en factores desencadenantes del síndrome de burnout.

La sobrecarga laboral que los trabajadores tienen que asumir cada día está en relación con el cansancio emocional que presentan. Esta sobrecarga laboral a su vez está provocada por la propia demanda organizativa que exige gran dedicación a tareas administrativas, llegando a generar un aumento de los niveles de estrés y, como consecuencia, el desarrollo del síndrome de burnout. La sobrecarga de funciones provoca una disminución del tiempo a la función propia docente (Needle y otros, 1981).

Esta situación está suponiendo para los docentes unos estados de indefensión provocada por la exigencia cada vez más intensa de tener que dedicar su tiempo como docente a tareas administrativas y a nuevas responsabilidades. Esta diversidad de funciones y tareas (administrativas, burocráticas, etc.) está generando un agotamiento personal importante. Ante esta situación vivida por los docentes, en Suiza se llevaron a cabo medidas paliativas encaminadas a la reducción del estrés laboral de los docentes como la reducción de tareas administrativas, potenciación de la autonomía, mejorar la formación continua y la movilidad funcional (Barquin, 1995).

Para Greenglass (2000) los estresores más frecuentes en la enseñanza tienen que ver con: 1) los estudiantes, 2) las demandas conflictivas que provienen de los superiores, colegas, estudiantes y padres de estudiantes, 3) la sobrecarga de trabajo, y 4) la “administración” del centro educativo, definida por la falta de reconocimiento de los logros conseguidos, conflicto y ambigüedad de rol, escasa autonomía, políticas educativas inflexibles, y pobre comunicación.

En un estudio llevado a cabo por Pierce y Molloy (1990) con profesores de enseñanza

secundaria, obtuvieron que el estrés provenía fundamentalmente de tres factores: requisitos profesionales y reconocimiento, aspectos relacionados con los estudiantes, y presiones de tiempo.

En esta línea de conclusiones se encuentra un estudio de la organización de Maestros Unidos del Estado de Nueva York (NYSUT, 1980) que evidenciaba que la primera semana del curso escolar es la más estresante del año. En una investigación canadiense con una muestra de 142 docentes, Hembling y Gilliland (1981), evaluaron los niveles de estrés durante los doce meses del curso escolar a directores y docentes de Educación Primaria y Secundaria para valorar si a lo largo del año escolar se evidenciaban ciclos del estrés. Los resultados de este estudio mostraron cuatro momentos especialmente estresantes para los directores y los docentes de Educación Primaria (septiembre, diciembre, marzo y junio), mientras que los directores y los profesores de Educación Secundaria sólo perciben como estresantes dos momentos (septiembre y junio). Los resultados mostraron que la incidencia más alta de estrés en los docentes se presentaba al final de cada trimestre (diciembre, marzo y junio) y al final del curso escolar (junio). Es posible que el agotamiento y el estrés soportado se acumulen durante el trimestre anterior, y habría que considerar los sucesos propios de la finalización de un trimestre escolar (realización y corrección de exámenes, etc.). Las diferencias encontradas entre los grupos de docentes (Primaria y Secundaria) podrían explicarse por el tipo de actividad que desarrollan en esos momentos que les diferencia (diciembre y marzo) Los profesores de Educación Primaria asumen en el mes de diciembre unas actividades adicionales a las actividades propias de su labor docente, como son la preparación de festivales de Navidad, elaboración de materiales, etc., que generan una sobrecarga extra a su labor docente. Otro trabajo de investigación de Travers y Cooper (1994) con 56 docentes de Londres se analizaron muestras de sangre en medidas repetidas (principio y final del trimestre de otoño) y los resultados revelaron que prácticamente la mitad de los

docentes presentaban niveles excesivamente bajos de hidrocortisona en las primeras semanas de curso escolar y esto evidenciaba que los docentes debían presentar unos niveles altos de cansancio a pesar del efecto regenerador de las vacaciones. Asimismo, Fleishut (1985) en un estudio longitudinal con 81 docentes de Educación Primaria se hicieron medidas repetidas en cinco momentos diferentes a lo largo del curso escolar y los resultados revelaron que la manifestación del estrés de los docentes era máxima al principio del año escolar (septiembre) y a la vuelta de vacaciones de Navidad (enero), mientras que en los meses de noviembre, marzo y mayo no presentaban niveles altos de estrés.

Encontramos otros autores que no refrendan dicha valoración y consideran que la respuesta al estrés y sus ciclos vienen determinados por la personalidad del docente y no tanto por el período educativo. (Kinnunen, 1989).

3.3. El engagement: enfoque positivo del burnout.

El estudio del burnout como factor de riesgo psicosocial es una necesidad orientada a mejorar la salud y la calidad de vida de las personas tal y como recoge la Ley de Prevención de Riesgos Laborales (Ley 31/1995 de 8 de noviembre) y sigue siendo un tema de plena actualidad. Sin embargo, las últimas tendencias en el estudio y evaluación del burnout han dado un giro hacia el estudio del **engagement** como aspecto positivo y óptimo del desarrollo profesional según Maslach, Schaufeli y Leiter (2001). Este cambio es debido al auge de la Psicología Positiva en los últimos años (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Snyder y López, 2002), que se centra no tanto en las debilidades y las disfunciones del ser humano sino en sus fortalezas y su funcionamiento óptimo.

Una de las primeras formulaciones del **engagement** como polo opuesto al burnout proviene del libro de Maslach y Leiter “The truth about burnout” (1997,p.24), en él se describe el burnout como “erosion of engagement”. Energía, implicación y eficacia serían los tres

polos opuestos de las dimensiones constitutivas del burnout: agotamiento emocional, despersonalización y pérdida de eficacia. Dichos autores no elaboran una definición operativa a través de un instrumento de medida sino que definen los tres componentes como opuestos a sus pares del burnout.

Otros autores como, Schaufeli, Salanova, González-Roma y Bakker (2002) definen el **engagement** como un “constructo motivacional positivo relacionado con el trabajo que está caracterizado por el vigor, dedicación y absorción”, para ellos la naturaleza del constructo sería cognitivo-afectiva. El **vigor** consistiría en altos niveles de energía y esfuerzo en el trabajo, la **dedicación** estaría caracterizada por el entusiasmo y el valor y significado otorgado al trabajo que se hace y, la **absorción**, sería la capacidad para concentrarse en la tarea encomendada.

Schaufeli et al. (2002) han desarrollado un instrumento operativo para evaluar el **engagement** que consta de 15 ítems, cinco por dimensión y con unas buenas características psicométricas (Salanova et al. 2000). Mientras que en las primeras formulaciones se consideraba que burnout y engagement serían constructos diferentes, de forma que, por ejemplo, vigor y agotamiento serían dimensiones relacionadas pero factorialmente independientes, recientes trabajos han propuesto que en realidad vigor y agotamiento y dedicación y cinismo sería los polos opuestos de una misma dimensión, con un polo positivo, engagement, y un polo negativo, burnout (González-Romá et al. , 2006). Esta propuesta es aún reciente y se necesitan más estudios empíricos para poder consolidarla o modificarla.

4. MODELOS EXPLICATIVOS DEL BURNOUT EN DOCENTES.

A medida que han ido apareciendo estudios sobre el fenómeno del burnout, se ha planteado la necesidad de seguir profundizando en las bases teóricas sobre las que apoyar los trabajos, proponiendo posibles explicaciones al origen del burnout mediante modelos explicativos diversos. De la literatura científica sobre el tema destacamos los siguientes modelos.

4.1. Modelos teóricos generales.

No existe unanimidad absoluta por un modelo único que explique el fenómeno del Burnout, se distinguen a los autores de un modelo u otro según las atribuciones que hacen de la variables antecedentes, moderadoras y consecuentes del burnout.

Es importante integrar el síndrome de burnout en grandes marcos teóricos que permitan explicar su etiología de una manera apropiada. Esta necesidad ha generado diversas propuestas basadas en fundamentos teóricos, caracterizadas por unos modelos que intentan explicar la etiología del síndrome de burnout desde marcos teóricos más amplios y diferenciados. Estos modelos contemplan unas variables antecedentes y consecuentes del síndrome, describiendo un proceso diferenciado en el desarrollo del burnout.

La clasificación más respaldada hasta el momento es la presentada por Gil-Monte y Peiró (1997). La categorización de los modelos etiológicos se basan en cuatro líneas de estudio: Teoría Sociocognitiva del Yo, Teoría del Intercambio Social, Teoría Organizacional y Teoría Estructural:

4.1.1. Modelos etiológicos de la Teoría Sociocognitiva del Yo.

Estos modelos consideran que las cogniciones de los individuos afectan de forma decisiva en la percepción y en la conducta individuales. Estas cogniciones se ven modificadas por los efectos de sus acciones en uno mismo y en los demás. Sugieren que la creencia o grado de seguridad por parte de un individuo en sus propias capacidades y recursos resulta determinante en la implicación y confianza de la persona para conseguir los objetivos marcados. El grado de seguridad y confianza en sus capacidades determinará el nivel de dificultad estimado para conseguir dichos objetivos, así como las posibles reacciones emocionales como la depresión o el estrés. Estos modelos dan gran importancia a las variables relacionadas con la autoconfianza, autoeficacia y el autoconcepto.

Destacamos dentro de esta clasificación el modelo de Competencia Social de Harrison (1983) que asume que el síndrome de burnout se fundamenta en el efecto que ejercen la competencia y eficacia percibida en el individuo. Las personas que inician su labor profesional en ocupaciones de servicios de asistencia suelen estar muy motivados para ofrecer este tipo de servicios, presentando un alto nivel en altruismo. En la práctica se encontrarán con factores de ayuda que facilitarán la actividad o con factores barrera que la dificultarán. Las personas que encuentren factores de ayuda y presenten niveles altos en motivación, aumentarán la eficacia percibida y los sentimientos de competencia social y por ello obtendrán resultados muy beneficiosos. Mientras que las personas que se encuentren con factores de barrera que impiden el logro de metas en el contexto laboral, el sentimiento de autoeficacia se debilitará hasta llegar a la aparición del síndrome de Burnout si esta situación se prolonga en el tiempo. Entre estos factores de ayuda y de barrera podemos destacar: la existencia de objetivos laborales realistas, el nivel de ajuste entre los valores del trabajador y los valores de la institución, la capacitación profesional, la toma de decisiones, la ambigüedad de rol, disponibilidad de los recursos, la retroalimentación recibida, la sobrecarga laboral,

ausencia o escasez de recursos, conflictos interpersonales, etc.

El segundo modelo es el planteado por Pines (1993), que desarrolló un trabajo similar al de Harrison, con la singularidad del sentido existencial en el trabajo. Cuando los trabajadores se muestran muy motivados en sus funciones y completamente identificados con su trabajo, dando un sentido a su existencia por medio de sus tareas laborales, cuando se frustran esas expectativas, fracasan en la consecución de sus objetivos profesionales, y sienten que no son capaces de aportar una contribución significativa a la vida, desarrollando el síndrome de burnout, la persona entra en un estado de desilusión y agotamiento físico, emocional y mental causado por situaciones de estrés crónico.

El tercer modelo es el de autoeficacia de Cherniss (1993), este autor sugiere que la consecución independiente y eficaz de los objetivos incrementa la eficacia de la persona, mientras que la no consecución de los objetivos laborales conduce a la disminución de la autoeficacia percibida del individuo, sentimiento de fracaso y en consecuencia al desarrollo del síndrome de burnout. Los trabajadores con fuertes sentimientos de autoeficacia percibida experimentan menos estrés a la hora de afrontar situaciones de amenaza. El éxito de los objetivos laborales por uno mismo aumenta los sentimientos de autoeficacia.

Modelo de autocontrol de Thompson, Page y Cooper (1993), describen cuatro factores determinantes en la aparición del síndrome: las discrepancias entre las demandas de la tarea y los recursos del sujeto, el nivel de autoconciencia, las expectativas de éxito personal y los sentimientos de autoconfianza. Para estos autores la variable determinante en la aparición del síndrome es la autoconfianza profesional y su influencia sobre la realización personal en el trabajo.

4.1.2. Modelos etiológicos basados en las Teorías del Intercambio Social.

Este tipo de modelos se fundamentan en los principios de la teoría de la equidad como el

modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli (1993) o en la teoría de la conservación de recursos defendida por Hobfoll y Freedy (1993). Su argumentación se basa en que los sujetos en sus interacciones personales activan mecanismos cognitivos de comparación social que identifican las situaciones de inequidad o falta de ganancia, provocando el riesgo de desarrollar el burnout.

Buunk y Schaufeli (1993), desarrollan el modelo de comparación social para dar respuesta al ámbito de los profesionales de la enfermería sobre la etiología del burnout. Describen dos tipos de etiologías, una basada en los procesos de intercambio social con los pacientes y otra, justificada en los procesos de afiliación y comparación con los compañeros.

El modelo de conservación de recursos de Hobfoll y Freedy (1993) indica que el estrés aparece cuando aquello que motiva a los trabajadores se ve amenazado, pudiendo por ello desarrollar el burnout. Para reducir el burnout habría que facilitar a los trabajadores determinados recursos, como capacidad intrínseca para afrontar determinadas condiciones, características personales y capacidad física, para minimizar de esta manera la vulnerabilidad a la que pueden verse sometidos. También se deberían cambiar las cogniciones y percepciones de los trabajadores para lograr reducir el estrés percibido.

4.1.3. Modelos etiológicos basados en la Teoría Organizacional

Estos modelos contemplan como antecedentes del burnout las disfunciones del rol, la estructura, la insalubridad organizacional y la cultura y el clima organizacional. Los estresores del contexto organizacional y las estrategias de afrontamiento son aspectos claves en estos modelos.

El primer modelo es de fases de Golembiewski, Munzenrider y Carter (1988) que evidencia la importancia de las disfunciones de los procesos de rol y la sobrecarga y la pobreza de rol para el desarrollo del burnout.

El modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993) indica que el burnout es una respuesta al estrés laboral que aparece cuando las estrategias de afrontamiento utilizadas no son eficaces para manejar el estrés. El modelo pone el énfasis en la salud de la organización como antecedente del burnout.

Otro modelo es el de Winnusbst (1993) que describe como variables antecedentes del burnout la propia estructura organizacional, la cultura, el clima organizacional y el apoyo social en el entorno laboral. Estas variables se influyen mutuamente y explican que podamos observar cómo diferentes tipos de estructura dan lugar a culturas organizacionales distintas, así como, existe una relación directa entre los sistemas de apoyo social con el tipo de estructura organizacional y el clima laboral.

4.1.4. Modelo etiológico basado en la Teoría Estructural

Estos modelos se fundamentan en la importancia de los antecedentes personales, interpersonales y organizacionales a la hora de explicar la etiología del síndrome de burnout desde una visión holística del fenómeno. Indican que el estrés es consecuencia de un desequilibrio de la percepción entre las demandas de la persona y su capacidad de respuesta.

Gil-Monte, Peiró y Valcárcel (1995) proponen un modelo estructural que describe la etiología del burnout considerando las variables de tipo organizacional, las de tipo personal y las estrategias de afrontamiento. El modelo indica que el Burnout aparece como consecuencia de un proceso de reevaluación en el momento en el que la estrategia de afrontamiento no es eficaz para reducir el estrés laboral percibido.

Otro de los modelos es el MPB (multipathways to burnout) de Friedman (1996) que describe el burnout como un síndrome relacionado con el trabajo y su etiología se encuentra en la discrepancia entre los niveles previstos y observados de autoeficacia profesional del trabajador. El modelo describe un proceso de caminos múltiples hacia el burnout, donde se

presentan tres posibles escenarios hasta llegar al clímax del burnout: escenario cognitivo, escenario emocional y una combinación de ambos. Este modelo muestra tres fases hasta llegar al clímax del burnout. La primera fase: aparición de estresores, la segunda fase: la aparición de apariencias de estrés (fatiga, agotamiento emocional, ansiedad, irritabilidad, cambio en el humor, vulnerabilidad y síntomas emocionales y cognitivos) y la tercera fase: aparición de reacciones ante las experiencias de estrés (actitudes negativas, apatía, cinismo, indiferencia emocional, alejamiento del contacto personal en el trabajo, abandono, desmotivación y evitación de la implicación y del compromiso).

Gil-Monte y Peiró (1998) propusieron, posteriormente, otro modelo alternativo que intenta explicar el síndrome como una respuesta a circunstancias de estrés mantenidas en el tiempo en el ámbito laboral. El proceso de desarrollo del síndrome se caracteriza por el intento del sujeto de mitigar el estrés experimentado mediante la puesta en marcha de estrategias de afrontamiento. La falta de éxito de este intento de afrontamiento provoca unos sentimientos de baja capacidad y realización personal que genera un agotamiento personal que, unido a la percepción de incapacidad de la persona provoca actitudes negativas acerca de los usuarios del servicio, es decir, despersonalización.

4.2. Modelos explicativos en relación al contexto educativo

En el apartado anterior se han expuesto los modelos teóricos que intentan explicar el burnout en su manifestación general. A continuación se presentan los modelos explicativos del síndrome de burnout entre los profesionales de la educación.

Uno de los modelos más destacados para explicar el burnout en docentes es el descrito por Kyriacou y Sutcliffe (1978). Estos autores consideraron el estrés como un proceso a través del cual el burnout emergía dependiendo de las valoraciones y el tipo de estrategia que utilizaba el docente para atender las demandas laborales.

Otro de los modelos que han explicado el burnout en el contexto educativo, es el desarrollado por Byrne (1999). El modelo relaciona los factores generales que precipitan el síndrome con los conceptos de las subescalas del burnout del MBI (cansancio emocional, despersonalización y realización personal). Los resultados de sus estudios concluyen que el conflicto de rol correlaciona positivamente con la despersonalización y con el cansancio emocional, así como que la ambigüedad de rol se relaciona positivamente con la baja realización personal. Asimismo la sobrecarga laboral correlaciona positivamente con el cansancio emocional. Del mismo modo que la autoestima correlaciona positivamente con la realización personal, con los deseos de una formación adecuada y con el apoyo de los superiores y del grupo de iguales.

Rudow (1999) presenta un modelo basado en las reacciones negativas de tensión y consecuencias en la actividad docente. El autor establece una diferencia entre carga cognitiva y carga emocional, como variables que interfiere en el desempeño del profesor y que preceden a la fatiga y la monotonía. Por ello un estado de fatiga desmesurada o de estrés crónico conduce al burnout y éste a su vez ocasiona una limitación de la competencia pedagógica y manifestaciones psicósomáticas que afectan al desarrollo de la personalidad del docente. La sobrecarga laboral y estado endémico de estrés son determinantes para el desarrollo del síndrome de burnout.

Leithwood, Menzies, Jantzi y Leithwood (1999) realizan una revisión detallada de la literatura sobre el tema y destacan 18 trabajos de investigación sobre las causas del síndrome en docentes. Mediante un análisis de los datos de estos estudios proyectan un modelo explicativo del burnout en el ámbito docente. El modelo está basado en tres constructos interrelacionados como son: las transformaciones en la escuela y las decisiones de los administradores y jefes de las instituciones educativas, los factores organizacionales y los factores personales. Los autores identifican una gran diversidad de variables encontradas en

los 18 trabajos y las clasifican en los tres factores generales mencionados anteriormente.

El modelo multidimensional del burnout de Maslach y Leiter (1999) se fundamenta en el abundante trabajo de investigación realizado por Maslach, Jackson y Leiter desde los primeros estudios de singularización del síndrome (Maslach y Jackson, 1981). El modelo describe tres componentes: la experiencia de estrés, la evaluación de los otros y la evaluación de uno mismo. Así el síndrome se concibe como una experiencia personal arraigada de estrés, vinculada con un contexto social. El síndrome está constituido por un agotamiento emocional (componente de estrés que implica una capacidad de recursos emocionales que dispone la persona para hacer frente a las demandas laborales); la despersonalización (evaluación negativa hacia los clientes que genera unos sentimientos negativos de distanciamiento y cinismo con respecto a ellos) y una baja realización personal (evaluación negativa de uno mismo y sentimientos de insatisfacción personal sobre el resultado de su desempeño laboral).

Analizando la diversidad de modelos existentes que intentan explicar el fenómeno del burnout se puede llegar a la conclusión de que existe un consenso casi generalizado entre los distintos autores de otorgar una preferente significación a la dimensión emocional del síndrome.

La perspectiva sincrónica de las distintas dimensiones del síndrome parece tener más aceptación en comparación con la descripción del síndrome basado en un proceso progresivo o modelo de carácter lineal. También encontramos que la mayoría de trabajos de investigación que han realizado los diferentes autores de los modelos presentados anteriormente son estudios correlacionales y la utilización del instrumento de evaluación más generalizado ha sido el MBI y la entrevista (Moriani y Herruzo, 2004)

5. ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS.

5.1. Concepto.

A lo largo de las investigaciones realizadas se ha constatado que el afrontamiento es un componente básico en el proceso del estrés laboral. Los recursos y estrategias de afrontamiento desempeñan un papel mediador muy importante en las situaciones de estrés y frente a los estresores, así como la reacción del individuo frente al estrés y los efectos de éste. Ante una situación que el sujeto percibe como estresante pone en juego una serie de estrategias tanto comportamentales como cognitivas con la intención de reducir o controlar la situación y los efectos negativos de la misma. Por tanto, se define el término afrontamiento, o “coping” (en lengua inglesa), como un estilo personal de afrontar el estrés. El afrontamiento se entiende como el modo en que se enfrentan las personas a situaciones de estrés.

El interés por el estudio del afrontamiento se produce a finales de los años setenta cuando diversos autores como Moos (1997) y especialmente Lazarus y Folkman (1984) empezaron a investigar la importancia que esta variable tenía en el proceso de estrés.

Los estilos de afrontamiento pueden definirse como aquellas disposiciones personales para hacer frente a las distintas circunstancias estresantes (Sandín, 1995). El afrontamiento se concibe como una característica estructural o de personalidad propia de cada sujeto, que actúa como predisposición estable para afrontar de una determinada manera los acontecimientos de la vida.

Otra acepción de este término es aquella que considera el afrontamiento como un proceso que se desarrolla a través de una serie de fases de carácter secuencial y cíclico. Lo que caracteriza el afrontamiento como proceso son las continuas evaluaciones y reevaluaciones de la relación entre el entorno y el individuo. De acuerdo con esta perspectiva se define el

afrontamiento como el proceso de manejo de las demandas internas o externas que sobrecargan o exceden los recursos de la persona (Lazarus, 1981). Los principales defensores del planteamiento del afrontamiento como proceso son Lazarus y su grupo (Folkman y Lazarus, 1988).

El afrontamiento no sería, por tanto, un rasgo estable, se trataría de cogniciones y comportamientos que irían cambiando según varían las demandas del entorno. Supondría un esfuerzo por parte de la persona para tratar de manejar las demandas del entorno, independientemente de sus resultados. Al considerar la relación entre la persona y el ambiente se resalta la apreciación (evaluación cognitiva) que la persona realiza de esa relación, por tanto, el afrontamiento sería un proceso que se modifica según las condiciones internas y externas del sujeto.

5.2. Tipos o estrategias de afrontamiento

Existen numerosas y variadas taxonomías sobre los modos de afrontamiento.

En un primer momento, Lazarus (1966) distinguió cuatro modos básicos de afrontamiento:

- a) Las estrategias dirigidas a la acción para manejar el estímulo estresor.
- b) Las estrategias intrapsíquicas para regular o minimizar la ansiedad emocional.
- c) La inhibición de la acción como resistencia a la toma de decisiones cuando ésta puede ser contraproducente.
- d) La búsqueda de información.

Lazarus y Folkman, posteriormente, enumeraron ocho modos de afrontamiento:

- a) Confrontación: acciones directas dirigidas a la acción.
- b) Distanciamiento: esfuerzos por separarse de la situación.
- c) Autocontrol: esfuerzos para regular los propios sentimientos y acciones .
- d) Búsqueda de apoyo social: acciones para buscar consejo, información, o comprensión de

otras personas.

- e) Aceptación de la responsabilidad: reconocimiento de la responsabilidad personal sobre el problema.
- f) Huida-evitación: esfuerzos para escapar o evitar la situación problemática.
- g) Planificación: esfuerzos para alterar la situación que implican una aproximación analítica a ésta.
- h) Reevaluación positiva: esfuerzos para crear un significado positivo centrándose en el desarrollo personal.

Estos mismos autores hacen referencia a dos amplias categorías que engloban a las ocho anteriores:

1. Las estrategias focalizadas en el problema (incluyen la planificación y el afrontamiento mediante confrontación).
2. Las estrategias focalizadas en la emoción (incluye el distanciamiento, el autocontrol, la aceptación de responsabilidades, la huida/evitación y la reevaluación positiva). La estrategia de búsqueda de apoyo social pertenecería a ambas categorías al comprender tanto aspectos instrumentales como de apoyo emocional.

Otros autores, como Cohen y Lazarus (1983) diferencian cinco grandes tipos de estrategias:

- a) Búsqueda de información.
- b) Acciones directas.
- c) Inhibición de la acción.
- d) Procesos intrapsíquicos.
- e) Buscar ayuda en otras personas.

Es interesante la clasificación que proponen Tobin, Holroyd, Reynolds y Wigal (1989), debido a que contemplan tanto la función como el modo de afrontamiento que la persona utiliza para hacer frente a las circunstancias amenazantes. Para estos autores el afrontamiento

sería un proceso multidimensional que puede desempeñar diversas funciones a través de numerosas estrategias, como son las cognitivas y las comportamentales. Plantean la existencia de ocho modos de afrontamiento denominándolos “estrategias de afrontamiento primarias”: resolución de problemas, reestructuración cognitiva, expresión de emociones, búsqueda de apoyo social, evitación de problemas, pensamientos ansiosos, autocrítica y aislamiento social.

Estas estrategias de afrontamiento primarias se clasifican, a su vez, en una categoría más amplia, llamada “escala secundaria”, dividiéndolas en dos grandes subcategorías: centradas en la emoción versus centradas en el problema. La tercera clasificación “escala terciaria” engloba a todas en dos categorías principales: dirigidas a la acción o activas versus no dirigidas a la acción o pasivas. Si bien el cuestionario de estos autores ha sido adaptado a otros entornos culturales, en la adaptación española no ha sido posible localizar factorialmente las agrupaciones de tipo secundario y terciario (Cano-García, Rodríguez-Franco y García-Martínez, 2007).

Otros autores han realizado otra clasificación menos compleja como es la taxonomía propuesta por Holahan, Moos y Schaefer (1996) que comprende cuatro categorías básicas de afrontamiento, divididas, a su vez, cada una de ellas en subtipos de afrontamiento:

- a) Aproximación cognitiva (análisis lógico y reevaluación positiva).
- b) Aproximación comportamental (búsqueda de consejo y apoyo y acciones dirigidas a la solución del problema).
- c) Evitación cognitiva (evitación cognitiva y aceptación resignada).
- d) Evitación comportamental (buscar recompensas alternativas y descarga emocional).

Por último expondremos la clasificación de Schwarzer y Knoll (2003). Para estos autores el afrontamiento depende de la perspectiva temporal de las demandas y de la certidumbre de los eventos, distingue cuatro tipos de afrontamiento: reactivo, anticipatorio, preventivo y

proactivo y plantean que cada uno de ellos permite a las personas hacer frente a sucesos del pasado, presente y futuro:

- a) **Afrontamiento reactivo:** relacionado con daños o pérdidas experimentadas en el pasado. Se trataría de un esfuerzo para manejar los sucesos estresantes del pasado o el presente, para aceptar los daños y pérdidas. El individuo ya ha experimentado el suceso pero para afrontarlo necesita compensar la pérdida o aliviar el daño. Este tipo de afrontamiento puede estar focalizado en el problema, en la emoción o en las relaciones sociales.
- b) **Afrontamiento anticipatorio:** hace referencia a amenazas inminentes, al futuro próximo. En este tipo de afrontamiento el suceso aún no ha ocurrido. El esfuerzo se haría para tratar con una amenaza próxima, un suceso que ocurrirá con certeza, o con bastante certidumbre. El sujeto evalúa la situación como amenazante, o beneficiosa, o como una combinación de ambas. Con el afrontamiento el individuo trata de resolver el problema bien buscando ayuda, buscando recursos, incrementando la seguridad con el apoyo de otras personas o distrayéndose.
- c) **Afrontamiento preventivo:** se relaciona con amenazas potenciales de un futuro distante sobre las que no existe certidumbre. Este tipo de afrontamiento está referido a los esfuerzos que preparan al sujeto para eventos inciertos y a largo plazo. Lo que se pretende es acumular recursos de resistencia general para tener menor tensión en el futuro al enfrentarse con el suceso estresante. La motivación proviene de la evaluación que hace el individuo de la amenaza, por tanto, su nivel de preocupación es elevado.
- d) **Afrontamiento proactivo:** alude a desafíos cercanos en el tiempo, potencialmente ventajosos para el desarrollo personal. En este tipo de afrontamiento los individuos ven los riesgos, las demandas y las oportunidades en un futuro lejano pero no las

evalúan como potenciales amenazas, daños o pérdidas, perciben las situaciones como desafíos personales, se trata, por tanto, de un afrontamiento positivo. Las personas proactivas se esfuerzan por mejorar su calidad de vida, utilizando recursos personales, desarrollando habilidades y planificando a largo plazo. Este tipo de afrontamiento refleja los esfuerzos del sujeto por acumular recursos que promuevan objetivos desafiantes y el crecimiento personal. Estudios realizados en distintos países relacionan el afrontamiento proactivo con la autoeficacia percibida y negativamente con el burnout (Maslach, Jackson y Leiter 1996).

5.3. Estudios sobre el afrontamiento en los docentes.

Diferentes estudios han puesto de manifiesto que, en comparación con otros grupos profesionales, los docentes recurren a determinados recursos como respaldo social, al refugio del hogar (separando los problemas del trabajo de los del hogar), reconocer sus limitaciones, buscar maneras de hacer el trabajo más interesante, mantenerse ocupado, centrarse en problemas específicos, aceptar la situación, etc., como estrategias para hacer frente a las situaciones de estrés laboral (Travers y Cooper 1996). Sin embargo se observa similitud entre los docentes y otras profesiones en la utilización de estrategias laborales, como organizar el trabajo, planear con anticipación, delegar tareas, etc. Hay similitud también en el uso de estrategias de lógica como enfocar la situación objetivamente, suprimir las emociones, etc; y en estrategias de tiempo, como ocuparse de los problemas cuando aparecen, administrar el tiempo de forma eficaz, para hacer frente al estrés.

A continuación se exponen algunos estudios que analizan las estrategias de manejo que los profesores utilizan ante las situaciones de estrés en el ámbito educativo. Los resultados del estudio llevado a cabo por Bartell (1984) en una muestra de cerca de quinientos profesores encontró que la mayoría de las respuestas de afrontamiento ante una fuente de

estrés, era de naturaleza pasiva o no focalizadas en el problema, y un porcentaje inferior estaban focalizadas en el problema.

En un primer estudio sobre el tema, Kyriacou (1980) constató que las tres estrategias más utilizadas por los profesores de enseñanza secundaria eran: intentar mantener las cosas en su perspectiva correcta, intentar evitar las confrontaciones y procurar relajarse después del trabajo. En un estudio posterior Kyriacou y Pratt (1985) con profesores de primaria y secundaria, obtuvieron resultados similares. Las estrategias más utilizadas en cuanto a su mayor frecuencia eran: intentar calmarse, compartir los problemas con otros, evitar la confrontación, rezar y relajarse después del trabajo; otros profesores, en un número inferior, realizaban ejercicios de relajación y meditación.

Los estudios llevados a cabo por Travers y Cooper (1996) con cerca de dos mil profesores mostraron que el afrontamiento objetivo “no emocional” de las situaciones estresantes como, establecer prioridades y tratar los problemas de acuerdo con ellas, utilizar la atención selectiva concentrándose en problemas específicos y una eficaz administración del tiempo, son estilos de afrontamiento utilizados por los docentes para poder superar los numerosos cambios que tienen lugar en la enseñanza y para controlar mejor el exceso de trabajo. Otro de los factores analizados que resultó una buena estrategia para superar el estrés laboral eran las aficiones y pasatiempos. Este factor refleja la necesidad que tienen los profesores de realizar actividades de ocio fuera del tiempo laboral. Según Guerrero, Gómez. Moreno, García-Baamonde y Blázquez (2011), los formatos más habituales de afrontamiento de los docentes españoles son el apoyo social, la planificación y la reevaluación positiva. La investigación mostró que los profesores utilizan tanto estrategias activas como paliativas para superar el estrés. Otros estudios posteriores también han constatado la utilización de ambos tipos de afrontamiento, como el de Schroeder, Akotia y Apekey (2001).

Los estudios realizados en nuestro país por Flores y Fernández-Castro (2004) obtienen

resultados en esta misma línea, la estrategia de afrontamiento más utilizada por los profesores era “actuar” le seguían, aunque en menor medida, “distraerse”, “buscar apoyo” y “priorizar tareas”; la estrategia que menos utilizaban era la de “evitar”.

En cualquier caso, parece que es el modelo transaccional el que mejor explica los datos de uso del afrontamiento en profesores, de forma que es el tipo de actividad de afrontamiento (considerado como factor individual) el componente que mejor explica el resultado el grado de estrés experimentado, si bien las condiciones de trabajo y otros componentes individuales (experiencia profesional, satisfacción laboral, etc.) también son variables predictoras importantes (Foley y Murphy, 2015; Laugaa, Rascle, y Bruchon-Schweitzer, 2008; McCarthy, C. J.; Lambert, R. G.; O'Donnell, M. y Melendres, L., 2009; Ullrich,; Lambert, y McCarthy, 2012 J;).

Entre los factores individuales, además del propio afrontamiento, se ha estudiado el papel de los rasgos de personalidad. Lo habitual en estos estudios ha sido utilizar el modelo de rasgos léxicos como forma de medida, de modo que el neuroticismo se asocia negativamente con el estilo activo de afrontamiento, mientras que apertura, amabilidad, extraversión y responsabilidad se asocian positivamente con el mismo (Zhong y Ling, 2014).

5. 4. Relación entre las estrategias de afrontamiento y el burnout.

La investigación también se ha centrado en probar si las formas de afrontar el estrés sirven para predecir el estrés laboral que experimentan los profesores, y esclarecer cuáles son las estrategias que presentan una mayor contribución a la predicción del estrés.

Los estudios realizados en este sentido indican que los profesores altamente estresados muestran déficits en estrategias de afrontamiento dirigidas a la acción y centradas en el problema, afrontando habitualmente el estrés laboral con estrategias de naturaleza más pasiva que sus compañeros menos estresados. Por el contrario, las estrategias pasivas, y las activas

centradas en la emoción, caracterizan el estilo de los profesores que se declaran “quemados” por su trabajo (Antoniou, Ploumpi y Ntalla, 2013; Díaz,; Tabares y Orozco, 2010; Guerrero et al, 2011; McCarthy, Lambert y Ullrich 2012; Meng, 2008). En ocasiones, los resultados dan combinaciones de afrontamiento y estrés más complejas, estando afectando por el burnout aquellos que puntúan alto en estilos negativos de coping y bajo en estilos activos, mientras que los resistentes al burnout son los que tienen el perfil contrario (Lin, Chen y Zhai., 2009).

Estos resultados se han confirmado en muchos otros estudios. Así, Martínez (2015) indica, utilizando como medida del afrontamiento el Cuestionario de Afrontamiento del Estrés, concluye que el uso de estrategias de autofocalización negativa y de expresión emocional abierta se asocian con la presencia del burnout, mientras que la realización personal se asocia al uso de estrategias de resolución de problemas y de reevaluación positiva. Por su parte, Nazeer y Zubair (2015) encuentran que la afectividad negativa se relaciona positivamente con el burnout, pero negativamente con las estrategias de afrontamiento activas y que ésta es también un predictor del burnout. Nizielski, Hallum, Schütz y Lopes (2013) que tanto el afrontamiento activo, como el hecho de centrarse en las necesidades y demandas de los alumnos son factores mediadores entre la evaluación emocional y el burnout. En España, se ha encontrado que el burnout es predicho, además de por barreras o dificultades de tipo pedagógico por el tipo de estrategias de afrontamiento utilizadas por el profesorado en combinación con el nivel de autoeficacia del mismo (Betoret y Artiga, 2010). Según Ponnelle (2008), las demandas laborales y el uso de estrategias emocionales de afrontamiento predicen el agotamiento y la tensión emocional, mientras que las estrategias activas se asocian con mayores niveles de realización personal. Esta autora encuentra que, en general, son los factores individuales los que predicen el burnout y no las condiciones organizacionales. En general, los resultados son estables transculturalmente, tanto se trate de docentes occidentales o de otros grupos culturales.

El análisis de la relación entre las dimensiones del burnout y diferentes estrategias de afrontamiento fue el objetivo principal de la investigación realizada por Chan y Hui (1995) con profesores de enseñanza secundaria, sus resultados mostraron que se observaban diferencias en cuanto a las estrategias de afrontamiento utilizadas de “autocontrol” y “búsqueda de apoyo social” en función del sexo. Los hombres eran más restrictivos al expresar sus emociones y las mujeres tendían a buscar más apoyo social. Además, la estrategia “escape-evitación” explica un elevado cansancio emocional y despersonalización y un reducido logro personal. La “reevaluación positiva” atenuaba el cansancio emocional. La búsqueda de “apoyo social” reducía la despersonalización; y la realización personal podía potenciarse por la utilización de “confrontación”, “resolución de problemas planificada” y “reevaluación positiva”. Los hombres que empleaban estrategias de evitación y no buscaban apoyo social era más probable que experimentaran despersonalización. El estudio pone de manifiesto que el afrontamiento pasivo o de evitación está positivamente relacionado con el síndrome de burnout, ocurriendo lo contrario con el afrontamiento de tipo activo.

Seidman y Zager (1991) estudiaron si los niveles de burnout experimentados por 365 profesores estaban influidos por la utilización de estrategias de afrontamiento adaptativas o no adaptativas. Además de comprobar que determinados problemas físicos y psicológicos como dolores de estómago, depresión, dolores de cabeza, etc., estaban ampliamente relacionados con un elevado grado de burnout, se encontró que las estrategias de afrontamiento adaptativas (resolución de problemas, hobbies, etc) estaban inversamente correlacionadas con los niveles de burnout, mientras que los mecanismos de afrontamiento poco adaptativos (consumo alcohol, drogas, etc.) mantenían una asociación positiva con el burnout en docentes.

Un estudio llevado a cabo por Otero-López, Pardiñas y Santiago (1999) en el que se analizaba la relación de las estrategias de afrontamiento empleadas por los docentes de

universidad y su grado de malestar laboral: burnout, estrés laboral e insatisfacción laboral, sus resultados mostraron que la mayor parte de las estrategias de afrontamiento presentan una clara asociación con burnout, el estrés y la insatisfacción laboral. La vinculación negativa para las cuatro estrategias dirigidas a la acción, aquellas en las que el sujeto se implicaba directamente en la situación amenazante; y vinculación positiva para las cuatro estrategias pasivas, aquellas no dirigidas a producir cambios en la situación estresante. Destacaban los siguientes aspectos: a) Los déficits en resolución de problemas, en reestructuración cognitiva y en búsqueda de apoyo social son importantes correlatos de un alto nivel de burnout, estrés e insatisfacción laboral; b) se observa una vinculación positiva entre la utilización de las estrategias de autocrítica y retirada social con las tres facetas de malestar docente (burnout, estrés laboral e insatisfacción laboral); y c) a medida que los docentes utilizan más estilo de afrontamiento pasivos, no dirigidos a cambiar la situación estresante ni el malestar asociado, y presentan más carencias en la utilización de estrategias dirigidas a implicarse activamente en la búsqueda de soluciones, el malestar laboral que experimentan es mayor, es decir, los profesores con altos niveles de burnout, estrés e insatisfacción laboral se caracterizan por una pobre utilización de estrategias de afrontamiento activas (aquellas en las que el sujeto se implica directamente en la situación amenazante) y una tendencia a abordar las situaciones amenazantes con estilos de afrontamiento pasivos (no dirigidos a producir cambios en la situación estresante).

Los profesores con alto nivel de burnout se caracterizan por utilizar menos que sus compañeros la reestructuración cognitiva, es decir, los intentos de pensar en modos alternativos de enfocar la situación estresante. Los docentes con burnout, en mayor medida que los que no experimentan burnout, piensan recurrentemente en la situación de un modo estereotipado, evitan contrastar sus puntos de vista con otros, se dejan llevar por las emociones de malestar que esto les provoca, e incluso intentan actuar como si el problema no

existiese. Carson, Tsouloupas y Barber (2012) utilizando un procedimiento de regresión jerárquica encuentran que el uso de estrategias de afrontamiento activas predecía los niveles de realización personal y la despersonalización, mientras que el uso de estrategias defensivas predecía la realización (inversamente) y el cansancio emocional. La reestructuración cognitiva y la resolución de problemas, ambas estrategias activas centradas en el problema, caracterizan a los docentes con bajos niveles de burnout.

Cuando se tiene en cuenta el papel mediador de los rasgos de personalidad, los distintos componentes del burnout se asocian diferencialmente a distintas configuraciones temperamentales utilizando también el modelo de cinco grandes.. Cano-García, Padilla-Muñoz y Carrasco-Ortiz (2005) encontraron usando un procedimiento de análisis de homogeneidad hasta cinco agrupaciones entre nivel de burnout y rasgos: a) los que obtenían altas puntuaciones en cansancio emocional y despersonalización y bajas en realización personal, presentaban altas puntuaciones en neuroticismo y bajas en extraversión; b) profesores que presentaban puntuaciones medias en personalización y realización personal tenían un perfil de puntuaciones medias en extraversión, afabilidad, apertura y neuroticismo; c) profesores que obtenían bajas puntuaciones en despersonalización y cansancio emocional presentaban un perfil de rasgos intermedio en responsabilidad y bajo en apertura; d) los que obtenían altas puntuaciones en realización personal y bajas en neuroticismo; y e) un perfil no asociado con el burnout compuesto por profesores que obtienen altas puntuaciones en todos los rasgos, excepto neuroticismo. En ese mismo estudio, concluyeron, usando análisis de regresión, que el único predictor de la despersonalización era el rasgo de afabilidad, no siendo relevante ninguna variable de contextos. Sin embargo, el cansancio emocional se predecía desde el nivel de neuroticismo y por la aportación de hasta cinco variables contextuales (relaciones con la administración, oportunidades de promoción, percepción del prestigio profesional, estabilidad profesional y número de estudiantes, siendo estas dos

últimas las que obtenían un mayor valor de ajuste). Por su parte, la realización personal se predecía desde el valor dado a las relaciones con los estudiantes, el tipo de centro (privado-público) y por la contribución del rasgo de amabilidad. Zhong y Ling (2014) obtienen resultados similares, en el sentido de que el neuroticismo se asocia positiva con el burnout y negativamente con el afrontamiento activo, mientras que los otros cuatro rasgos tienen la relación opuesta con burnout y un estilo de afrontamiento orientado al problema.

Para resumir se puede concluir que los profesores que muestran altos niveles de cansancio emocional y despersonalización son aquellos que:

- a) Utilizan en menor medida las estrategias de resolución de problemas, reestructuración cognitiva y búsqueda de apoyo social,
- b) Utilizan con frecuencia las estrategias pasivas de afrontamiento.
- c) La utilización de estrategias pasivas, y la poca frecuencia de utilización de la resolución de problemas y la reestructuración cognitiva caracteriza a los profesores con sentimientos de bajo logro personal.
- d) El apoyo social ha resultado ser una estrategia muy relevante en el burnout, en dos de sus dimensiones: cansancio emocional y la despersonalización.

En la mayoría de los estudios sobre afrontamiento en docentes se evidencia la implicación de las estrategias de afrontamiento en el proceso de burnout.

6. PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN

Es una realidad que el estrés y el burnout en el profesorado se traducen en pérdidas y costes elevados, tanto para las personas por las consecuencias tan importantes que tienen sobre su salud, como para la organización debido a las ausencias, los cambios, el bajo rendimiento, etc, e incluso para la sociedad, porque su trabajo revierte en la misma. Por eso es tan importante su prevención y la intervención cuando se detectan sus primeros síntomas.

Además de las estrategias que utiliza instintivamente la persona para eliminar o mitigar el estrés, como hemos visto en el apartado de estrategias de afrontamiento, existen formas sistemáticas y planificadas de intervención sobre el estrés que actúan sobre la prevención o tratamiento del mismo cuando se produce, y que se expondrán a continuación por la importancia que tienen para mejorar las situaciones que presentan algunos centros educativos.

6.1. Estrategias de intervención individual.

Los profesores pueden afrontar la situación y sus consecuencias poniendo en práctica ciertas habilidades y estrategias útiles. De hecho, constituye un planteamiento preventivo y de tratamiento el fomentar y promover la obtención de algunas estrategias que aumenten la capacidad de adaptación del individuo a las fuentes de estrés laboral. La capacidad de adaptación y el afrontamiento constituyen una función de múltiples factores personales.

Lazarus y Folkman (1986) han divulgado el uso de las estrategias de *coping* y los esfuerzos tanto conductuales como cognitivos que realiza el individuo para dominar, reducir o tolerar las exigencias creadas por las transacciones estresantes. Afirman que las respuestas de afrontamiento pueden ser adaptativas, al reducir el estrés y promover estados de salud a largo plazo, o de inadaptación, en cuyo caso aunque pueden reducir el estrés a corto plazo pueden tener consecuencias graves a largo plazo. Estos dos autores identificaron dos tipos de

estrategias de afrontamiento: las dirigidas a regular las emociones y las dirigidas al problema.

En el primer caso el afrontamiento dirigido a regular la respuesta emocional trata de dirigir la atención hacia los procesos cognitivos encargados de disminuir el grado de trastorno emocional que genera una situación estresante, ese tipo de afrontamiento se utilizaría cuando los individuos perciben que los estresores no se pueden modificar y hay que interactuar con ellos. El segundo tipo, estrategias dirigidas al problema son aquellas que intentan modificar la fuente de estrés buscando alternativas para su solución.

En esta misma línea, Labrador (1991, 1992) y Sandín (1995) han puesto de manifiesto que la tensión se puede controlar bien sea modificando directamente la activación fisiológica inicial y su mantenimiento, o modificando los efectos que los pensamientos, las situaciones o las conductas tienen sobre ella.

En la bibliografía revisada hemos encontrado algunas clasificaciones de estrategias individuales para la prevención y el tratamiento del estrés laboral y el burnout, y algunas comparaciones entre los beneficios de cada una de ellas. En este sentido, Ivancevich y Matteson (1987) hacen una clara distinción entre los entrenamientos dirigidos a la adquisición de estrategias instrumentales para afrontar el estrés y aquellos encaminados a la adquisición de destrezas para el manejo de las emociones. Entre los primeros, en base a su efectividad se encuentran el entrenamiento en solución de problemas y el entrenamiento en asertividad y en manejo eficaz del tiempo. Buendía y Ramos (2001) han diferenciado entre las actividades dirigidas a la adquisición de estrategias de carácter paliativo y las dirigidas a la adquisición de estrategias instrumentales, sin embargo Gil-Monte y Peiró (1997) han señalado que el empleo de estrategias centradas en el problema previene el desarrollo del síndrome y que las estrategias de evitación-escape, centradas en la emoción, facilitan su aparición. Se pueden clasificar las estrategias individuales en tres categorías: técnicas fisiológicas, conductuales y cognitivas.

Técnicas fisiológicas

Están orientadas a reducir la activación fisiológica y el malestar emocional y físico provocado por las fuentes de estrés laboral. Entre otras, destacan las técnicas para la relajación física, el control de la respiración y el biofeedback (Guerrero y Vicente, 2001).

En cuanto a las técnicas de control de respiración, Labrador (1996) explica que las situaciones estresantes provocan respiración rápida y superficial, lo que implica un aumento de la tensión general del organismo.

Estas técnicas consisten en facilitar al individuo el aprendizaje de una forma apropiada de respirar para que en situaciones de estrés pueda controlar su respiración de forma automática lo que le permitirá una adecuada oxigenación del organismo

Técnicas conductuales

El fin de estas técnicas es conseguir que la persona domine un conjunto de habilidades y competencias que le faciliten el afrontamiento de los problemas laborales. Entre ellas se encuentran el entrenamiento asertivo, el entrenamiento en habilidades sociales, las técnicas de solución de problemas y las técnicas de autocontrol (Guerrero y Vicente, 2001).

Otros autores han destacado como medida general para prevenir el burnout evitar una excesiva injerencia en el trabajo y con los usuarios hacia los que se dirigen sus servicios. En esta línea, se ha recomendado tomar pequeños descansos durante el trabajo, aumentar las actividades reforzantes y buscar opciones de carácter positivo, como disfrutar de las actividades preferidas en los ratos de ocio.

También se ha señalado que algunos recursos como el dinero, tener acceso a la información, a los servicios sociales y a los programas de entrenamiento, van a facilitar el manejo y la resolución de una situación laboral estresante.

Peiró (1992) opina que una dieta equilibrada, no fumar ni beber en exceso y no consumir

excitantes ni fármacos psicoactivos son factores que mejoran el estado de salud y el sistema inmunológico, al mismo tiempo que modulan la respuesta de estrés laboral. De la misma manera, propone que el ejercicio físico aumenta la resistencia ante los efectos de dicho estrés

Técnicas cognitivas

El abordaje cognitivo busca mejorar la percepción, la interpretación y la evaluación de los problemas laborales y de los recursos personales que realiza el individuo.

Entre las técnicas cognitivas más empleadas destacan la desensibilización sistemática, la detención del pensamiento, la inoculación de estrés, la reestructuración cognitiva, el control de pensamientos irracionales, la eliminación de actitudes disfuncionales y la terapia racional emotiva (Guerrero y Vicente, 2001; Rubio, 2003). Calvete y Villa (1999) investigaron la influencia de las creencias irracionales en los síntomas de estrés y burnout en una muestra de profesores de enseñanza secundaria.

Los resultados revelaron que la asociación entre las creencias irracionales y los síntomas de estrés y de burnout es estadísticamente significativa.

Una investigación llevada a cabo por Rubio (2003) con orientadores de institutos de enseñanza secundaria demostró que existen relaciones significativas entre las actitudes disfuncionales y el burnout. Según este estudio los docentes más afectados por los máximos niveles de burnout presentan más actitudes disfuncionales, manifiestan una desajustada necesidad de aprobación de los demás, miedo al fracaso y afán de perfeccionamiento. Los resultados obtenidos indican que es indispensable entrenar al sujeto para que identifique el papel que juegan sus propias actitudes en el origen y persistencia de su estrés laboral.

Al revisar los factores causales del burnout, encontramos que el más citado es la escasa formación recibida en técnicas de autocontrol y en manejo del estrés (Caballero, Bermejo, Nieto y Caballero, 2001).

Entrenamiento en solución de problemas

Destacamos esta técnica por su utilidad y efectos para afrontar el estrés y el burnout (Gil-Monte y Peiró, 1997) y como prevención de los mismos, especialmente en los contextos laborales, los efectos de su utilización se han observado en alguno de los centros de la muestra cuando han sido utilizados tras el asesoramiento de la inspección educativa.

Esta técnica pretende ayudar a las personas a resolver problemas y mejorar su toma de decisiones. Primero se identifica el problema, inhibiendo la tendencia a responder impulsivamente ante él. Posteriormente se buscan alternativas al mismo y se ponderan éstas, proponiendo un procedimiento para escoger la respuesta más adecuada al problema y verificar si son adecuadas o no. Los pasos a tener en cuenta serían:

- La persona/as, deben identificar el problema y reflexionar sobre él analizándolo.
- Cada uno de los presentes debe exponer lo que está dispuesto a hacer para resolver el problema. Se establecerán unos objetivos reales formulados en términos conductuales.
- Cada participante propondrá individualmente posibles soluciones al problema. Hay que tener en cuenta que puede haber diversas soluciones eficaces.
- A continuación se le pide a cada participante que evalúe las consecuencias de algunas de las soluciones eficaces propuestas.
- Se delimita la solución elegida y se analiza.
- Se lleva a la práctica la solución elegida.
- Se evalúan los resultados en base a los objetivos establecidos, para saber si la alternativa elegida ha tenido el éxito esperado.

En este programa debe evitarse la simple discusión entre los participantes sobre los problemas, debe avanzarse en los siguientes pasos. Es muy importante contar con la disposición de las personas para llevar a cabo las soluciones planteadas.

6.2. Estrategias de intervención social

Con este tipo de estrategias se busca romper el aislamiento y mejorar los procesos de socialización al potenciar el apoyo social a través de políticas de trabajo cooperativo. Se ha demostrado que el apoyo social amortigua los efectos perniciosos de las fuentes de estrés laboral e incrementa la capacidad del individuo para afrontarlas. Sandín (1995) afirma que el apoyo social actúa sobre la salud de forma directa. Asegura que disfrutar de una óptima red de apoyo facilita las experiencias individuales de autoestima, afecto positivo y sensación de control, que protegen al individuo de posibles trastornos y que, por tanto, mejorarían el sistema inmunológico.

Adler y Matthews (1994) han comprobado que el apoyo social se relaciona significativamente con la salud física y psicológica. Señalan que favorece la salud, porque se relaciona negativamente con el comienzo de las enfermedades, o bien porque facilita la recuperación de los pacientes con algún tipo de trastorno.

Se propone como estrategia útil la creación de dinámicas potentes de apoyo social con el aumento de las reuniones de grupos profesionales para romper el aislamiento laboral. En este sentido, Esteve (1987) sugiere actuar prioritariamente respecto al apoyo social que el profesor recibe. Para García (1990) el trabajo en equipo y los equipos multidisciplinares contribuyen a disipar las actitudes negativas y a mejorar la comprensión de los problemas.

Para Pines y Aronson (1988), el apoyo social cumple una serie de funciones en relación con el burnout:

- a) **Escucha:** Es muy importante para la persona compartir alegrías y tristezas con los demás.
- b) **Apoyo profesional:** Se trata de realizar valoraciones técnicas del trabajo que hacen las personas para afirmar su propia competencia.
- c) **Apoyo emocional:** Basado en la importancia de las relaciones humanas, consiste en estar al lado de las personas, simplemente como seres humanos, especialmente en situaciones

difíciles.

- d) **Ofrecer reto profesional:** La influencia que pueden tener aquellas personas con autoridad técnica, o superiores (inspección, directores, jefes de departamento, etc.) para sugerir nuevos retos en la profesión que puedan servir para mejorar la calidad de nuestras actuaciones y eviten el burnout.
- e) **Ofrecer reto emocional:** Se trata de sugerir alternativas nuevas desde una perspectiva humana y lógica que ayuden a replantearse las cosas y las percepciones.
- f) **Compartir la realidad social:** Importancia que tienen las personas que comparten los mismos intereses, valores, tareas y actividades, pudiendo resultar muy útiles en los momentos de estrés y burnout para comprobar las referencias y las apreciaciones individuales sobre determinadas situaciones.

El apoyo social tiene una gran importancia para los individuos, y especialmente para los docentes, al permitir afrontar mejor el estrés y el burnout (en el caso de que lo hubiera). Los sistemas de apoyo social actúan como variables mediadoras, reduciendo el efecto estresante de las condiciones del entorno. Diversos estudios han demostrado que el apoyo social está asociado con niveles más bajos de burnout, y que la ausencia del apoyo social origina niveles más altos.

6.3. Intervenciones constructivistas.

Si bien la mayor parte de las técnicas usadas para el tratamiento del burnout siguen los criterios de las terapias conductual-cognitivas, también se han usado estrategias narrativas, basadas en la práctica de la externalización (separación entre el problema y la persona) para mejorar la resistencia al burnout en enfermeras especialistas en salud mental (Taylor y Barling, 2004). Igualmente, entre profesionales de enfermería se han empleado técnicas propias de la terapia de constructos personales para reducir la diferencia entre la percepción

actual del rol profesional y la percepción ideal del mismo (Momson, 1989).

6.4. Estrategias de intervención organizacional.

Estamos convencidos de que las acciones específicas de los programas de intervención organizacional se han de dirigir a la modificación de los aspectos disfuncionales en la estructura de la organización, la comunicación, la formación de los profesionales, los procesos de toma de decisiones, el ambiente físico, los turnos, el reparto de tareas, etc. Parkes (2001) afirma de manera categórica que es ingenuo e incluso éticamente discutible someter a los trabajadores a programas de entrenamiento contra el estrés mientras persistan en la empresa las exigencias excesivas o las condiciones de trabajo inapropiadas. En esta línea quiere ir el estudio que presentamos, a través de la intervención de la inspección en los centros educativos, supervisando factores clave se puede detectar el funcionamiento de los centros educativos.

En los profesionales docentes, aumentar la competencia profesional mediante la formación inicial y continua es una estrategia organizacional recomendada habitualmente para la prevención y el tratamiento del estrés laboral y del burnout (Bolle, 1988; Esteve, 1987; Henkel, 1988; Lowenstein, 1991; Guerrero y Vicente, 2002). Oliver (1993) propone que los planes de formación del profesorado se fundamenten en una información realista que incluya tanto los aspectos relacionados con las tareas y las funciones que deberán desempeñar los docentes, como lo relativo a sus derechos y obligaciones. Asimismo, deberá incluir orientación referente a la problemática a la que usualmente se verán sometidos e información sobre el síndrome de burnout, su génesis y desarrollo, y las estrategias para su manejo y control. Como se observa en el apartado dedicado a la formación en la zona educativa, a los centros del profesorado y a las actividades formativas planificadas y realizadas, no existe formación en este sentido.

En esta misma línea, Fernández-Garrido (2001) ha puesto de manifiesto que mediante planes de carrera adecuadamente concebidos se reduce el efecto de las fuentes de estrés laboral, además de que dichos planes constituyen un importante factor motivacional. Del mismo modo, las organizaciones han de prestar atención especial a los aspectos relacionados con el tiempo (turnos, tipo de jornada laboral, plazos de realización, etc.). Es recomendable disponer no sólo de diversas estrategias para reducir los tiempos de exposición al estrés, como la elección de los turnos de trabajo y los horarios flexibles, sino de una adecuada planificación que evite la percepción de urgencia en el trabajo. Gil-Monte y Peiró (2003), en cambio, han sugerido como estrategias preventivas la implementación de sistemas de evaluación y retroinformación adecuados.

Aumentar la participación de los trabajadores en la toma de decisiones, darles formación sobre conocimientos y destrezas para el desempeño eficaz de tareas, formarlos para la toma de decisiones, el trabajo en grupo y el desarrollo de habilidades interpersonales, son otras estrategias organizacionales. Resultan especialmente beneficiosos los estilos de dirección participativos, pues aumentan el control sobre el propio trabajo y protegen de los efectos del estrés.

A modo de conclusión podemos decir que la aparición de conflictos en el ámbito laboral es algo habitual, lo que requiere tanto de la elaboración de planes de actuación que ayuden a reducir dicha aparición como de la creación de procedimientos de arbitraje y de mediación de conflictos.

Los distintos trabajos sobre este tema ponen de manifiesto que, para explicar la complejidad del síndrome de burnout, éste se ha de enfocar desde una perspectiva amplia, lo que a su vez nos lleva a plantear que la forma más eficaz de abordar la prevención y el tratamiento sea integral, con intervención en todas sus dimensiones.

Se necesitan, desde el ámbito de la formación, desarrollar programas de afrontamiento

para mejorar las competencias personales, sociales y laborales de los docentes. Los resultados de las distintas investigaciones sobre el síndrome de burnout y sus efectos ponen de manifiesto la importancia de una formación específica consistente en la adquisición de habilidades frente al estrés laboral.

El hecho de que a las condiciones del contexto laboral no se les da la suficiente importancia y, por tanto, son escasamente cuidadas, primando más los intereses de rendimiento y productivos de la propia institución, o sistema, que la satisfacción de sus trabajadores, o del profesorado en el caso de la enseñanza, tiene una repercusión directa sobre el malestar que experimentan los individuos en el puesto de trabajo y sobre el desarrollo del burnout.

Los distintos estudios inciden en la importancia de la prevención y de la actuación en el plano individual y organizacional. Debemos cuestionarnos la eficacia y calidad de los sistemas cuando sus trabajadores están necesitados de ayuda y esta no se le presta. En esta línea deben incidir los planes de actuación de la inspección educativa y de los servicios de apoyo externo, como son los centros de formación del profesorado, no limitarse únicamente a la mejora del rendimiento del alumnado, del abandono del sistema educativo y de la práctica docente, sino también incidir en los aspectos personales del profesorado, en las relaciones que se establecen en los centros educativos y en el funcionamiento de un centro como organización. Pensamos que la inspección educativa tiene un papel importante en la detección del clima organizacional de un centro, en conocer su “salud” y en realizar propuestas para su mejora.

7. LA INSPECCIÓN EDUCATIVA ELEMENTO QUE FAVORECE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA: AGENTE CLAVE EN LA INTERVENCIÓN.

7.1. Justificación.

Abordar este estudio desde el puesto de trabajo que desempeño tiene un objetivo claro, contribuir a mejorar el sistema educativo, centrándome en el mayor recurso que tiene la educación “el profesorado”. En mis poco más de treinta años en esta profesión he conocido el sistema educativo desde todos los ámbitos y en todas sus etapas. Es ahora, desde hace cuatro años, que mi trabajo en la inspección educativa me ha permitido tener un conocimiento más directo y más amplio del profesorado, de los equipos directivos y del funcionamiento de los órganos que se crean en los centros de enseñanza.

Este bagaje formativo y de conocimiento que he ido adquiriendo en mi trayectoria profesional sustenta la idea de que hay que incidir en otros aspectos de la educación si queremos mejorar la calidad de nuestro sistema educativo y si realmente queremos crear entornos de aprendizaje que nos gratifiquen profesional y personalmente.

Durante estos años en la inspección, trabajando directamente con los equipos directivos y con el profesorado, he podido conocer la importancia que tiene la designación de la dirección para el funcionamiento del centro, los efectos que su buena o mala gestión tienen en el profesorado, los alumnos y las familias y, sobre todo, las consecuencias que tienen sus decisiones y actos no sólo en el ámbito profesional sino también personal de los que forman la comunidad educativa. He podido observar como el profesorado está sometido a situaciones de gran estrés cuando tiene que impartir enseñanza a grupos de alumnos demasiado diversos y con serios problemas de disciplina, y como, viviendo estas situaciones, no encuentra el apoyo que necesita en su lugar de trabajo, ni por parte de sus compañeros, ni

tampoco por los equipos directivos que, incluso, son conscientes que le asignan grupos con una gran problemática.

Este conocimiento que sólo se adquiere desde el trabajo que realiza la inspección en los centros, en las zonas educativas de intervención y a nivel provincial, es lo que me ha llevado a realizar este estudio para exponer a la Administración Educativa, que hay que hacer un giro en nuestras actuaciones y en las de los centros de formación del profesorado (su estudio se desarrollará en el siguiente capítulo) si queremos realmente conseguir mejorar la calidad de nuestro sistema educativo.

La calidad la relacionamos con el rendimiento del alumnado, comparando unos centros con otros en base a ese rendimiento y es por ello que todas las actuaciones de los Servicios Externos que incidimos en los centros educativos van dirigidas a mejorar ese rendimiento pero, es un error no centrarnos también en cuidar a los artífices de producir esa mejora, EL PROFESORADO. Las evidencias las encontramos en los informes que la Inspección Central elabora periódicamente y que recoge datos de las actuaciones de la inspección educativa en Andalucía¹. El Dictamen que elabora proporciona una amplia visión de la realidad educativa de los centros en los que la Inspección ha realizado la supervisión en dos aspectos clave: “la concreción del currículum a desarrollar, adaptado al contexto, y la planificación efectiva de la práctica docente” y el segundo “la evaluación de los resultados escolares y la adopción de medidas de mejora adaptadas a las necesidades de aprendizaje del alumnado”. Sus conclusiones muestran los pocos cambios que se han producido y, a pesar de ello, se sigue insistiendo en las mismas líneas de actuación. Este estudio pretende provocar cambios para incidir más en el profesorado, abarcando todos los ámbitos, el personal, el laboral y el social.

¹ DICTAMEN de la Inspección Educativa de Andalucía: “Análisis de evidencias, conclusiones y propuestas de los factores clave Currículo y Evaluación, que contribuyen a la mejora de los resultados escolares en los centros educativos y en las aulas” 2012- 2013. Inspección General de Educación

7.2. La inspección educativa: Elemento clave en la prevención e intervención

Para poder entender el papel tan importante que tiene la inspección educativa y los centros de formación del profesorado en la prevención y en la intervención, es necesario conocer su ámbito de actuación y sus funciones, es por ello, que dedicamos este capítulo y el siguiente, a exponer el trabajo que, desde los Servicios Externos, se realiza en los centros y, más concretamente, el que se ha desarrollado en la zona educativa sobre la que versa el estudio.

Hacemos un breve recorrido por la normativa que regula el cuerpo de inspección y sus actuaciones en los centros educativos, para destacar, de entre ellas, la importancia de centrarse en el profesorado como recurso clave para conseguir el éxito educativo.

La Inspección Educativa tiene su arraigo legal en la Constitución Española, que constituye el marco de principios y valores que debe presidir todo desarrollo normativo en las sociedades democráticas; en su artículo 27.8 encomienda a los poderes públicos **la inspección** y homologación del sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

El artículo 52 de la Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía, establece que corresponde a la Comunidad Autónoma, en materia de enseñanza no universitaria, la competencia exclusiva, que incluye la regulación de **la inspección de educación**.

La LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de mejora de la calidad educativa- LOMCE), en su artículo 2.2, reconoce a la inspección de educación como **factor que favorece la calidad de la enseñanza** y, en su Título VII, Capítulo II, regula sus funciones.

Ejes funcionales de intervención:

a) Supervisión: control y supervisión, con objeto de realizar una intervención diferenciada en los centros, servicios y programas atendiendo al éxito educativo alcanzado y a la calidad del funcionamiento de los mismos, con la finalidad de contribuir a la mejora de aquellos que

presentan mayores necesidades de organización, funcionamiento y logros escolares del alumnado, así como de verificar el grado de cumplimiento de la normativa. Por tanto, comprenderá actuaciones de supervisión-optimización y de supervisión normativa.

b) De evaluación, con el fin de contribuir a mejorar el funcionamiento y los rendimientos de los centros y servicios, a través del análisis de la organización y funcionamiento de los mismos y de sus resultados. Serán actuaciones propias de este eje la evaluación para la mejora, la evaluación acreditativa y la de la práctica docente en centros sostenidos con fondos públicos.

c) De asesoramiento, información y orientación sobre la aplicación de aspectos normativos, que comprenderá actuaciones que conlleven la emisión de informes periciales, el asesoramiento normativo y el asesoramiento técnico, con sesiones informativas y actuaciones de mediación y arbitraje, cuando sea necesario.

La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, contempla la Inspección Educativa en el Título V, Capítulo II, Sección 3ª, de la que, en síntesis, define su ámbito de actuación, funciones y atribuciones, organización, formación y evaluación. Expresamente, en su artículo 147, indica cómo desarrollará sus funciones, a través de planes de actuación generales y provinciales, que serán públicos y establecerán las acciones de supervisión, evaluación, asesoramiento e información, que deberán realizar los inspectores e inspectoras de educación, dirigidas a la mejora de los procesos de enseñanza, de los resultados del aprendizaje y de la organización y funcionamiento de los centros.

La inspección educativa es, por tanto, el órgano de la Consejería de Educación y Ciencia encargado de la inspección sobre todos los centros, servicios, programas y actividades que lo integran, tanto públicos como privados, a fin de asegurar el cumplimiento de las Leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad de la enseñanza.

Para determinar y priorizar el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa hay que considerar, tanto las metas propuestas por la Estrategia Europea de Educación 2020 y el marco de acción de Educación 2030 de la Unesco, como las evidencias derivadas de las distintas evaluaciones, la literatura científica y las nuevas iniciativas de política educativa establecidas por nuestra Comunidad Autónoma (como el Acuerdo de 3 de mayo de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba la formulación del Plan de Éxito Educativo de Andalucía), junto a la supervisión de la inspección en los centros.

También se tiene en cuenta los resultados plasmados en los dictámenes e informes emitidos, como consecuencia de los Planes de Actuación de años anteriores; sobre esta base se sustentarán las líneas de trabajo cada año.

Se entiende el éxito educativo como el resultado de la formación integral de la población andaluza -independientemente de sus condiciones personales, sociales o económicas-, del desarrollo profesional del profesorado, del grado de participación de las familias, de la buena organización de recursos materiales y humanos, espacios, tiempos, etc., y del buen funcionamiento de los centros, así como de su relación con el entorno e instituciones, en las distintas zonas educativas.

Hay que incidir en la idea de una inspección que actúe desde el conocimiento global de todos los elementos que constituyen el sistema educativo, que garantice el cumplimiento de las normas, que fomente la participación democrática de todos los miembros de la comunidad educativa y que **colabore en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros**, participando en la evaluación de los mismos, impulsando la innovación y la calidad educativa.

En esta línea, la inspección, dentro de su función de asesorar y orientar a los distintos sectores de la comunidad educativa y considerando, además, el marco de autonomía organizativa y pedagógica de los centros, así como de su posición privilegiada en el Sistema

Educativo, se convierte **en agente de cambio importante**, para promover situaciones de mejora en los centros educativos.

7.3. Líneas de trabajo y criterios de actuación de la Inspección Educativa.

Las actuaciones a desarrollar, con carácter general, para la puesta en práctica de las líneas de trabajo y colaboración para el éxito educativo, se concretan en las siguientes actuaciones:

A) Intervención prioritaria en factores clave (IFC) que contribuyan al éxito educativo:

- Intervención, mediante la aplicación de factores clave, centrada en la atención personalizada del alumnado en riesgo de no obtener la titulación básica, a través de medidas preventivas y recuperadoras que eviten la ruptura de los procesos de aprendizaje o lo reincorporen al sistema.
- La prioridad de la Inspección Educativa se concreta así, desde el ejercicio de sus funciones y atribuciones, en el trabajo en los centros y en las aulas desde factores clave -ámbitos de especial relevancia que delimitan el trabajo de supervisión y los ámbitos de mejora-, y que son:
 - **F.1.** Organización y distribución del tiempo escolar para la planificación de la enseñanza y para el desarrollo de los aprendizajes en el aula.
 - **F.2.** Concreción del currículum a desarrollar, adaptado al contexto, y la planificación efectiva de la práctica docente.
 - **F.3.** Evaluación de los resultados escolares y adopción de medidas de mejora adaptadas a las necesidades de aprendizaje del alumnado.
 - **F.4.** Inclusión escolar y atención a las necesidades de aprendizaje como respuesta educativa a todo el alumnado y a la consecución del éxito escolar para todos.
 - **F.5.** Dirección y coordinación del centro orientada a la eficacia de la organización en la consecución y mejora de los logros escolares de todo el alumnado.

- **F.6.** Relaciones interpersonales, valores de la convivencia dentro de un apropiado clima escolar y participación de las familias.

F.7. Otros.

B) Actuaciones homologadas:

- Supervisión y asesoramiento de la organización y el funcionamiento de los centros para contribuir al éxito educativo y a la prevención del abandono escolar.
- Supervisión y asesoramiento de la garantía del ejercicio de los derechos y cumplimiento de los deberes de la comunidad educativa, referidos a la participación, la igualdad y la convivencia.
- Intervención en procesos de evaluación y autoevaluación: Selección y evaluación de la función directiva; evaluación del funcionariado en prácticas y del desempeño profesional, así como evaluación de centros, servicios y programas. Participación en evaluaciones externas del sistema educativo.

Como encontramos en el Dictamen elaborado por la inspección central, mencionado anteriormente, uno de los objetivos del trabajo de la inspección es *«Trasladar a la Administración Educativa la información relevante que permita valorar la calidad y eficacia de las medidas contenidas en las normas, en orden a facilitar la toma de decisiones»*. Con el fin de proporcionar a la Consejería competente en materia de Educación la información y datos pertinentes que faciliten el conocimiento de las prácticas realizadas por los centros, servicios educativos y programas en los que incide.

8. LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, ELEMENTO DE APOYO A LA LABOR DOCENTE.

8.1. El Sistema Andaluz de Formación del Profesorado.

Los entrenamientos dirigidos a dotar a los trabajadores de conocimientos y habilidades para el desempeño de su trabajo, así como potencializar la autoeficacia, han demostrado su efectividad para la reducción del burnout (Mackenzie y Peragine, 2003).

En Andalucía, el Sistema de Formación del Profesorado es el instrumento de la Consejería de Educación y Ciencia que tiene como objetivo establecer las estructuras, el marco de organización y funcionamiento y los recursos precisos para poder atender las necesidades formativas del profesorado.

Se ha otorgado una especial importancia a la formación del profesorado como factor crucial para una enseñanza de calidad, intentando integrar tanto las iniciativas de autoformación que surgen del propio profesorado, como de la actividad desarrollada por su red de formación, que regulada por el Decreto 16/1986, de 5 de febrero, supuso la creación de los actuales Centros de Profesores en nuestra Comunidad. Las acciones desarrolladas por estos Centros de Profesores han supuesto consolidar entre el profesorado la consideración de la formación permanente como elemento importante de su actividad profesional. Esta consideración de la formación del profesorado se ha visto apoyada por las distintas leyes educativas que han precedido a la actual LOMCE.

La finalidad del Sistema Andaluz de Formación del Profesorado es la de **contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza y ayudar al profesorado a tener una formación integral en las distintas dimensiones que conforman la práctica docente.** Para ello se habrán de desarrollar acciones formativas que, partiendo de la identificación de necesidades de formación que realice el profesorado o **los servicios de la Administración Educativa**

(entre ellos se incluye a la inspección Educativa), den respuesta a los ámbitos de mejora detectados en el análisis de la práctica del centro, a la par que atiendan las exigencias generales del sistema educativo y las de actualización científico, técnica o didáctica del profesorado.

El Sistema de Formación del Profesorado se estructura a través de una serie de órganos, que tienen como base los Centros de Profesorado. Estos se definen como unidades de la Consejería de Educación y Ciencia, cuyo principal objetivo es establecer y desarrollar las acciones formativas que se deriven de los **procesos de detección de necesidades de formación que el propio Centro de Profesorado realice entre los centros educativos de su ámbito**, así como de **las líneas prioritarias** que se establezcan por la Administración Educativa.

El funcionamiento del Sistema Andaluz de Formación del Profesorado se concreta en un Plan Andaluz de Formación del Profesorado que, aprobado por el Consejero/a de Educación y Ciencia y con duración plurianual, define los objetivos y las líneas prioritarias de formación para el período considerado. Este Plan se desarrolla mediante sucesivos Programas de Formación del Profesorado, con una duración de dos años, que estarán integrados por los Programas Provinciales de Formación, formados a su vez por los Planes de Acción de los Centros de Profesorado.

En la Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (que es el actualmente vigente) se contempla la formación del profesorado, como un **instrumento al servicio de la calidad de la educación**, siendo objeto de atención prioritaria de la política educativa de la Junta de Andalucía desde que en 1983 se transfirieron las competencias en materia de educación a nuestra Comunidad Autónoma. Desde esa fecha, la Consejería competente en materia de educación ha dedicado importantes esfuerzos y recursos a la formación del profesorado, a su actualización científica

y didáctica, en el convencimiento de que la educación construye futuro y **de que el profesorado, su principal agente, es una pieza clave en la educación del futuro**, como también lo encontramos en el preámbulo de la LOMCE:

“La actividad de los centros docentes recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja. Conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea”.

Con independencia de la experiencia acumulada por el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, para conseguir una formación de calidad es necesario adaptar las estructuras, recursos y procedimientos de organización y funcionamiento de dicho Sistema a los avances que se producen en el conocimiento educativo y a las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas que repercuten en el ámbito educativo y, de forma particular, en la actividad docente, propiciando nuevas estrategias de formación que permitan solucionar los desajustes que en todo proyecto se producen con el tiempo.

A tal efecto, el Gobierno de la Junta de Andalucía ha aprobado el Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. El mencionado Decreto, en su art. 16 determina que, el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, constituye el documento que establece las líneas estratégicas de actuación en esta materia, de acuerdo con los intereses y prioridades educativas de cada momento.

8.2. Sistemas formativos actuales: La formación del profesorado en los centros educativos de la zona Condado-Campiña.

No es nuestra intención abordar en este apartado los sistemas actuales de formación del profesorado ya que no es el objetivo de esta investigación, sólo se expondrá el sistema de formación y las actividades formativas desarrolladas en la zona educativa en la que se realiza el estudio, por la importancia que tienen en relación con el tema.

Las zonas educativas hacen referencia al conjunto de centros docentes y de recursos educativos determinados por la Consejería competente en materia de educación, cuya actuación coordinada permitirá contribuir a mejorar la calidad del servicio que se preste en esa zona.

El sistema de formación que se lleva a cabo en esta zona educativa sigue las líneas estratégicas de formación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, por tanto, puede reflejar también lo que se está haciendo en el resto de las zonas educativas de Andalucía.

El artículo 19 de la Ley de Educación de Andalucía establece que la oferta de actividades de formación permanente debe responder a las líneas estratégicas del sistema educativo, a las necesidades demandadas por los centros y al **diagnóstico de necesidades que se desprendan de los planes de evaluación desarrollados**, entre ellos los que realiza la inspección educativa en los propios centros y en su actuación en la zona educativa.

El histograma siguiente recoge la evolución del número de actividades formativas realizadas por el Centro de Profesorado de Bollullos-Valverde en los cuatro últimos cursos académicos.

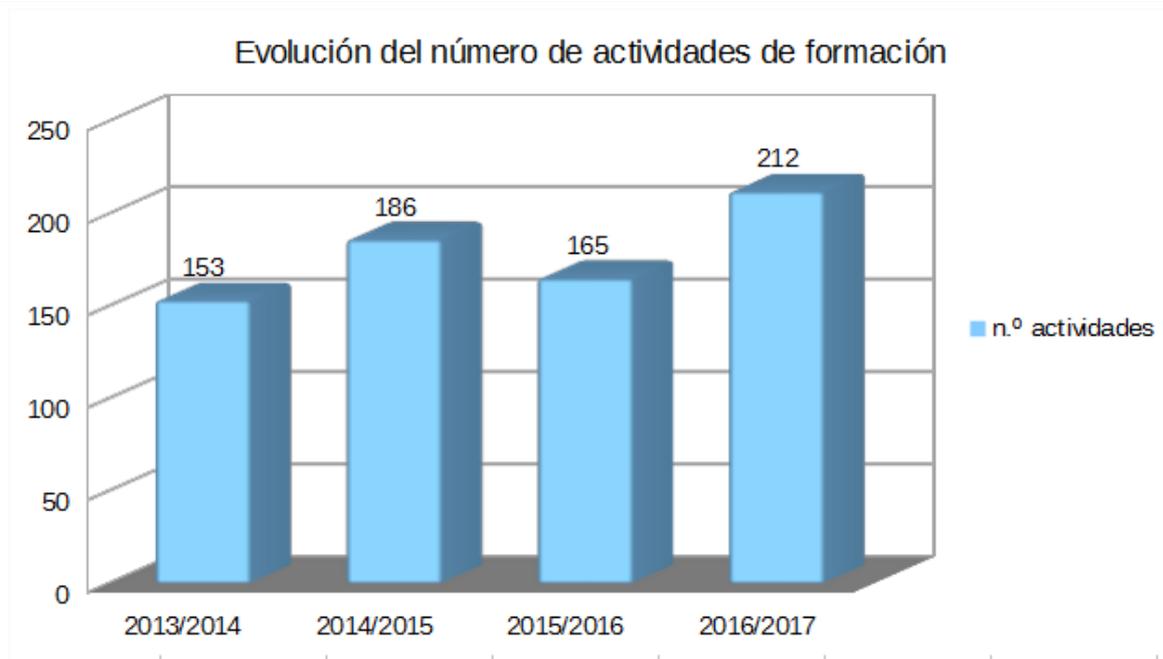


Figura 1.

Haciendo contar que el último dato procede del Proyecto de Formación realizado por el Centro de Profesorado, podemos observar que éste mantiene un ritmo de trabajo muy sostenido, que ha aumentado notablemente en el presente curso académico; siendo el incremento del 28,5%. Por término medio un 14% de las actividades tiene su origen en los Servicios Centrales de la Consejería.

Si la evolución se analiza en función del número de asistentes y de certificaciones positivas observamos que el número de asistentes sigue la misma tendencia sostenida pero no así el de certificaciones positivas.

En función de las Modalidades de Formación la mayor parte de las actividades se concentra en Encuentros/jornadas, Grupos de Trabajo y Formación en Centros. Con respecto al curso 2014/2015, existe un incremento relevante en las modalidades de Formación Específica en Centros y Cursos con Seguimiento, y un descenso en los Cursos Semipresenciales.

La proporción de actividades suspendidas es muy baja, inferior al 5%, manteniéndose constante.

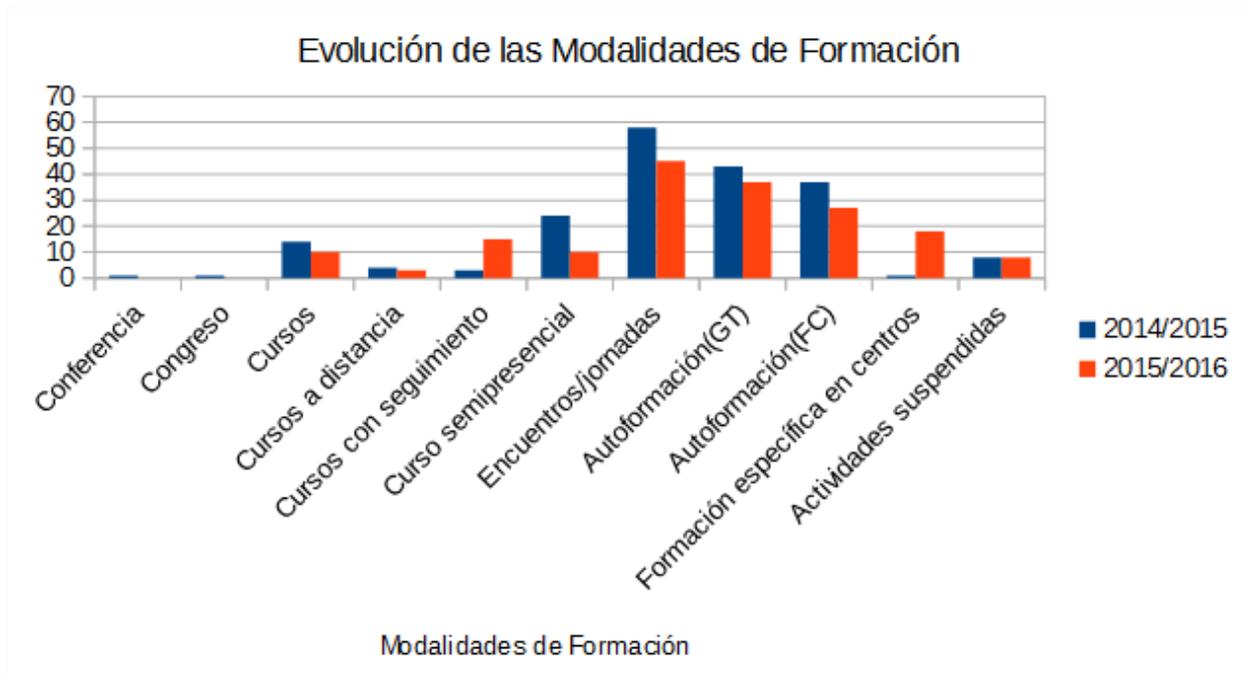


Figura 2

El III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado determina las siguientes líneas estratégicas de formación:

Línea I: La formación del profesorado vinculada a la mejora de las prácticas educativas, al rendimiento y al éxito educativo de todo el alumnado.

Línea II: La formación del profesorado como factor clave para el perfeccionamiento continuo y la capacitación profesional docente y las buenas prácticas.

Línea III: La formación del profesorado como impulsora del conocimiento compartido y producido en los centros educativos y la investigación, la innovación educativa y las buenas prácticas.

Línea IV: La formación del profesorado como apoyo en la progresiva transformación de los

centros educativos en entornos colaborativos de aprendizaje y formación en los que participan todos los miembros de la comunidad educativa.

Línea V: La formación del profesorado de formación profesional, enseñanzas artísticas y de idiomas y educación permanente como herramienta para conectar la educación con la realidad productiva y el empleo.

Desde este punto de vista y con respecto al curso 2014/2015 la mayor parte de las actividades se concentra en la Línea I, con un acusado descenso en la Línea II y un incremento en la Línea III.

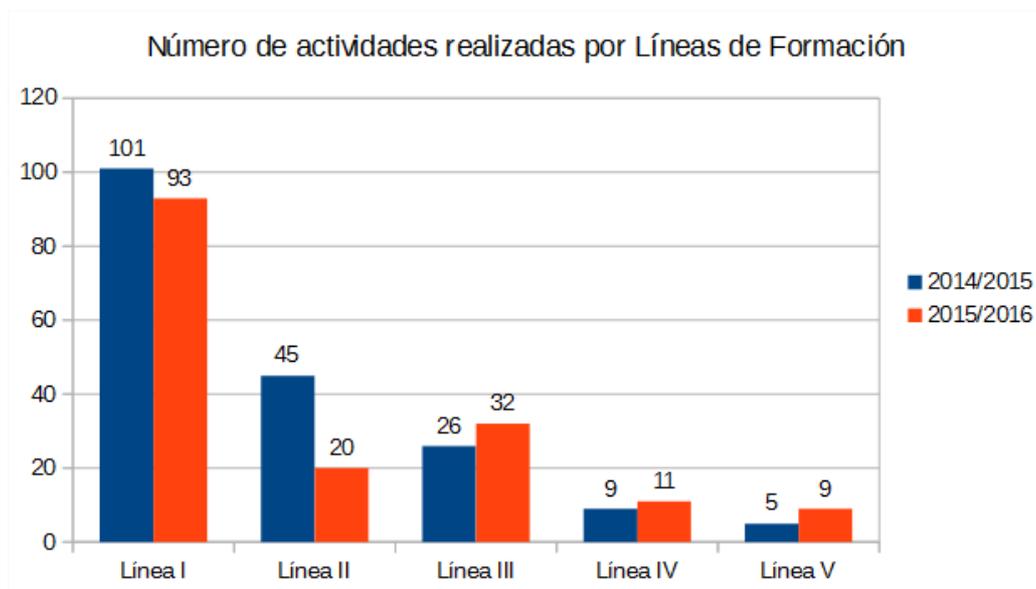


Figura 3.

A continuación exponemos las actividades formativas demandadas por los centros en el curso escolar 2016/17, como podremos observar, en su mayoría, están centradas en temáticas relacionadas con la función docente, con el currículum de enseñanza y con la convivencia.

Las solicitadas por los equipos directivos se relacionan con la gestión administrativa.

- Atención a la diversidad
- Competencias Profesionales Docentes (actualización didáctica y gestión aula,...)

- Competencias Profesionales Específicas (función tutorial, directiva,...)
- Convivencia e Igualdad
- Entornos específicos (aulas hospitalarias, atención domiciliaria,...)
- Formación profesional, enseñanzas artísticas artísticas, Escuelas oficiales de idiomas y educación permanente de adultos.
- Integración de las competencias clave en el currículum de las distintas enseñanzas.
- Investigación e Innovación. Programas Educativos
- Investigación en el aula.
- Participación comunidad-escuela participativa
- Planes de mejora (autoevaluación y mejora continua)
- Sociedad Conocimiento (MCERL, AICLE, TIC, TAC,...)

8.3. Reflexión para la acción

Podríamos pensar que hay una cultura instaurada en el profesorado de que la formación debe ir encaminada a los procesos de mejora de los resultados escolares y que la formación que no esté relacionada con la práctica docente, pertenece al ámbito privado y queda excluida del sistema de formación que se adquiere en los centros de trabajo, este es el gran error y, por ello, queremos, a través del estudio, hacer ver a la Administración Educativa y a sus distintos Servicios que hay otros aspectos a los que tenemos que prestar atención si queremos realmente mejorar los resultados escolares y la calidad de la educación, como son: atender a las necesidades personales del profesorado, formarles en habilidades de comunicación e inteligencia emocional, fomentar el trabajo colaborativo en los centros y el liderazgo pedagógico de la dirección, entre otros .

La formación del profesorado constituye un elemento fundamental para dar respuesta a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad actual, puesto que se trata del factor clave

para conseguir la mejora de la competencia profesional de los docentes, lo que contribuirá, en consecuencia, al desarrollo de una enseñanza de calidad y equidad. Si hablamos de calidad educativa y de formar un alumnado competente para la sociedad que le ha tocado vivir solo podremos conseguirlo si contamos con una formación de sus profesionales actualizada y adaptada a los retos del sistema educativo. Los problemas que se le plantea hoy al centro docente son muy diferentes a los que tenía hace algunos años, por tanto, no pueden considerarse como válidas las antiguas prácticas y soluciones para dar respuesta a las nuevas situaciones.

La formación del profesorado ha de experimentar un cambio que garantice **el apoyo al docente y a los centros educativos** en la asunción de las tareas, funciones y exigencias que se le demandan, que les ayude a enfrentarse a los problemas, para que se replanteen distintos espacios curriculares y organizativos que han permanecido invariables durante mucho tiempo. Se debe apostar por un modelo de formación que surja del profesorado como motor del cambio, que lo considere como profesional reflexivo, investigador de su propia práctica, generador de teorías, que **potencie el debate y el trabajo interno para consensuar el cómo hacer entre todos los miembros de la comunidad educativa.**

La formación del profesorado, en relación con lo anterior, debe perseguir como finalidad el logro de una mayor **capacitación y competencia profesional** como elemento esencial para obtener mejores resultados y conseguir el éxito educativo de todo el alumnado. En esta línea encontramos los estudios Hargreaves y Fullan (Fullan M. y Hargreaves A., 2014).

La capacitación profesional del docente tiene pues una doble perspectiva:

- formación que atienda las competencias que debe tener todo docente en sentido general y para el ejercicio del perfil profesional que le toque asumir en su carrera,
- y formación que tenga en cuenta el nivel de desarrollo profesional del docente.

Pero la formación no puede centrarse sólo en el profesorado como individualidad, debe

considerar el aspecto social de su trabajo, la importancia que los equipos de trabajo tienen en el entorno en el que se desarrolla la labor docente: equipos directivos, equipos de coordinación docente, órganos colegiados, etc. Sabemos que los docentes aprenden y progresan más al ser capaces de trabajar, planificar, tomar decisiones con otros docentes en lugar de hacer su tareas de forma individual.

La cultura organizativa de un centro educativo debe entenderse hoy desde una perspectiva conjunta de trabajo colaborativo y en equipo. Parte de esa cultura consiste en hablar, escribir y describir la vida del centro para que se haga evidente a todos sus miembros, para después repensar las prácticas e implementar cambios coherentes. La comunidad educativa debe integrar las voces de todos sus miembros en el proyecto educativo de centro.

9. PARTE EMPÍRICA

El malestar laboral, ya sea bajo la rúbrica de estrés, burnout o insatisfacción laboral, se ha consolidado en las últimas décadas como uno de los temas de investigación que mayor atención ha generado en el campo de las ciencias sociales (Manzano y Fernández, 2002).

Esta investigación supone un paso más en el estudio del malestar que experimentan los docentes en su entorno laboral. Aunque el estudio del estrés laboral y del burnout tiene un largo pasado, ha sido en las últimas décadas cuando el malestar laboral se ha convertido en objeto de análisis. Con este estudio pretendemos analizar este fenómeno en un colectivo de docentes que trabajan en centros educativos de la zona Condado-Campiña de la provincia de Huelva.

9.1. Planteamiento del problema e hipótesis.

A pesar de que la opinión pública puede tener una imagen creada sobre la labor docente pensando que es una profesión cómoda, la realidad no es así (Noyoya y Padilla, 2006), ya que la profesión docente es una profesión vulnerable a riesgos psicosociales muy nocivos para la persona. Para atenuar los efectos de estos riesgos psicosociales sobre el colectivo docente hace falta investigar también otras variables que modulan sus efectos como son las estrategias de afrontamiento (Arias y Jiménez, 2013).

El presente trabajo tiene por finalidad estudiar en profesionales de la educación de distintas etapas educativas, y enseñanzas, la relación entre las variables psicosociales, laborales y de contexto con el síndrome de burnout, así como las estrategias de afrontamiento más eficaces utilizadas.

A través de esta investigación se pretende determinar los factores de riesgo que amenazan hoy día a la profesión docente y diseñar una intervención desde los propios centros

educativos. El objetivo principal es ofrecer resultados que aporten luz para poder intervenir en el ámbito educativo y conseguir que los docentes puedan ejercer su profesión de forma satisfactoria, en condiciones laborales aceptables. Será labor de la Administración Educativa, así como de todos y cada uno de los centros educativos, contribuir a tal fin.

Se pretende que este estudio sirva de base para la realización de otras investigaciones en el área, lo que justifica su valor heurístico. Posee relevancia metodológica al aportar información acerca de las variables de contexto y laborales registradas en las bases de datos oficiales, lo que permitirá establecer políticas de prevención del burnout.

El estudio permitirá diseñar programas efectivos para la formación inicial y permanente del profesorado, para la formación de los equipos directivos, etc. Unos programas capaces de preparar al futuro profesor para enfrentarse con éxito a la práctica real de la enseñanza.

Se pretende analizar si determinadas variables relacionadas con el contexto educativo pueden estar influyendo en que determinados centros educativos faciliten la aparición de estos problemas, como pueden ser el clima de convivencia y el perfil de determinados equipos directivos.

Para la consecución de nuestra finalidad hemos establecido los siguientes objetivos e hipótesis de investigación:

Objetivo 1: Analizar la relación que existe entre determinados factores de riesgo que rodean a la profesión docente y el desarrollo del síndrome de burnout.

Hipótesis planteadas:

Hipótesis1.1. Conocer si la variable sexo puede determinar el desarrollo del síndrome de burnout y de las estrategias de afrontamiento en la profesión docente. Se espera una mayor incidencia del burnout en mujeres y un mayor uso de estrategias de tipo emocional en estas.

Hipótesis 1.2. Debería darse mayor prevalencia del síndrome de burnout y mayores puntuaciones del burnout en el grupo de docentes que trabajan en centros con mayor número de conductas contrarias a la convivencia. Los profesores que trabajan en centros con un índice elevado de conductas contrarias desarrollarán mayor burnout y usarn menos estrategias eficaces de afrontamiento.

Hipótesis 1.3. El número de tutorías y entrevistas con las familias se relaciona con mayores problemas de conducta y académicos. Los docentes que contabilizan mayor número de tutorías presentan mayor burnout y usaran menos estrategias eficaces de afrontamiento.

Hipótesis 1.4. Las reuniones de los equipos docentes sirven para debatir los problemas y llegar a acuerdos consensuados, reforzando al individuo. Los docentes que participan en mayor número de reuniones de equipos docentes presentarán menor burnout y usaran menos estrategias eficaces de afrontamiento.

Hipótesis 1.5. El liderazgo directivo y las buenas relaciones que establece con el claustro de profesores aportan seguridad al profesorado. A medida que los docentes perciben más características negativas del directivo presentarán mayor burnout y usaran menos estrategias eficaces de afrontamiento.

Hipótesis 1.6. Existe relación entre la situación administrativa y el desarrollo del síndrome de burnout. Los profesores con mayor estabilidad laboral puntuarán más bajo en burnout y usarán más estrategias eficaces de afrontamiento.

Hipótesis 1.7. Los centros situados en zonas marginales presentan mayores problemas de convivencia y la implicación de las familias es menor, repercutiendo negativamente en la labor docente y provocando mayor estrés laboral. El profesorado de centros con menor índice sociocultural puntuará más alto en burnout y usará menos estrategias eficaces de afrontamiento.

Hipótesis 1.8. Los profesores que imparten mayor número de materias diferentes desarrollarán mayor burnout y usarán menos estrategias eficaces de afrontamiento.

Hipótesis 1.9. Los profesores que diariamente tienen que desplazarse desde su lugar de residencia hasta el lugar de trabajo desarrollarán mayor estrés, por tanto, los docentes que residen en el mismo lugar de trabajo desarrollarán menor burnout y usarán menos estrategias eficaces de afrontamiento.

Hipótesis 1.10. Los profesores que trabajan en centros que obtienen mejores resultados académicos desarrollarán menor burnout y usarán estrategias más eficaces de afrontamiento.

Hipótesis 1.11. Considerando la etapa educativa en la que se imparte docencia, esperamos mayor prevalencia del síndrome de burnout y mayores puntuaciones de burnout en los docentes de secundaria que en los docentes de otras etapas educativas, así como que usen menos estrategias eficaces de afrontamiento.

Objetivo 2. Las estrategias de afrontamiento modulan los niveles de burnout.

Hipótesis 2.1. Las estrategias de afrontamiento que permitan una mejor nivelación emocional o una mejor relación con el problema, estarán asociadas a un menor burnout.

Hipótesis 2.2. Las estrategias de afrontamiento que no busquen una nivelación emocional o que no mejoren la relación con el problema, estarán asociadas a un mayor burnout.

9.2. Método.

9.2.1. Participantes.

La muestra objeto de estudio en esta investigación está formada por un total de 210 profesores que imparten docencia en distintas etapas educativas y modalidades de enseñanza en la zona educativa Condado-Campiña perteneciente a la provincia de Huelva.

En el estudio han participado profesores de cuatro institutos de educación secundaria públicos (Enseñanza Secundaria Obligatoria –en adelante, SO, Bachillerato y Formación Profesional –en adelante FP-), profesorado de dos centros privados-concertados (Educación Infantil, Educación Primaria y ESO), profesorado de cinco centros de educación infantil y primaria, profesorado del conservatorio elemental de música y del centro de educación de adultos de la zona.

- *Sexo*

El grupo definitivo de docentes quedó constituido por 210 participantes. De ellos un 66,2% eran mujeres y un 33,8% eran varones.

Distribución de la muestra total de profesores en función del sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	71	33,8%
Mujeres	139	66,2%

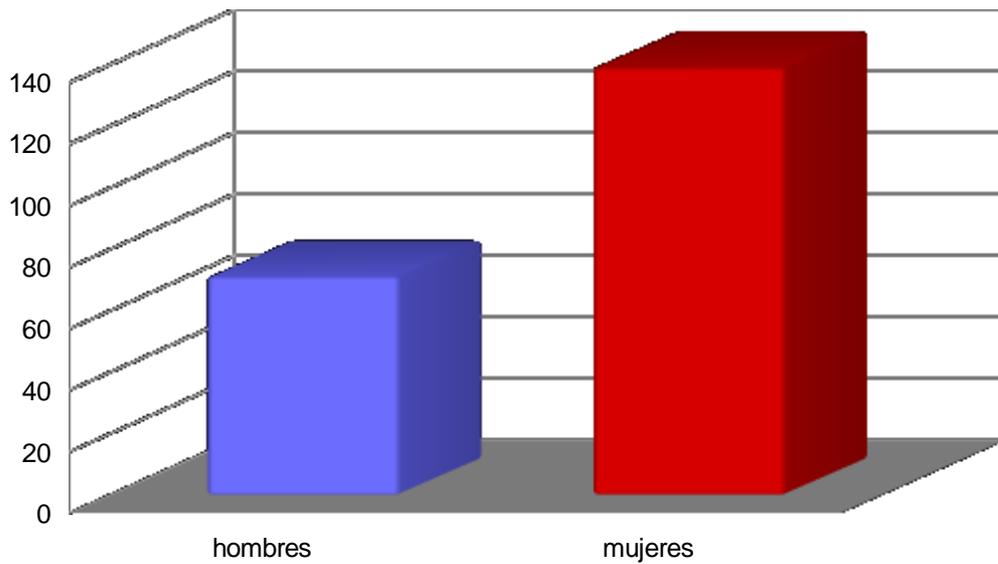


Figura 4. Distribución de los sujetos de la muestra en relación al género.

- *Etapa educativa/Tipo de centro*

La distribución de la muestra de profesores respecto a la variable sexo en los distintos niveles y tipología de centro se recoge en el siguiente cuadro .

Distribución de la muestra de profesores en función del sexo según las distintas etapas educativas y tipo de centro

	CEIP		IES		Conservatorio		CEPER		CDP	
	Hombres N/%	13	6,19%	40	19,05%	4	1,90%	5	2,38%	9	4,29%
Mujeres N/%	66	31,43%	48	22,86	3	1,43%	7	3,33%	15	7,14%

*CEIP: centros de educación infantil y primaria; *IES: institutos de educación secundaria.

*Conservatorio elemental de música; *CEPER: centro de educación de adultos; *CDP: centro concertado

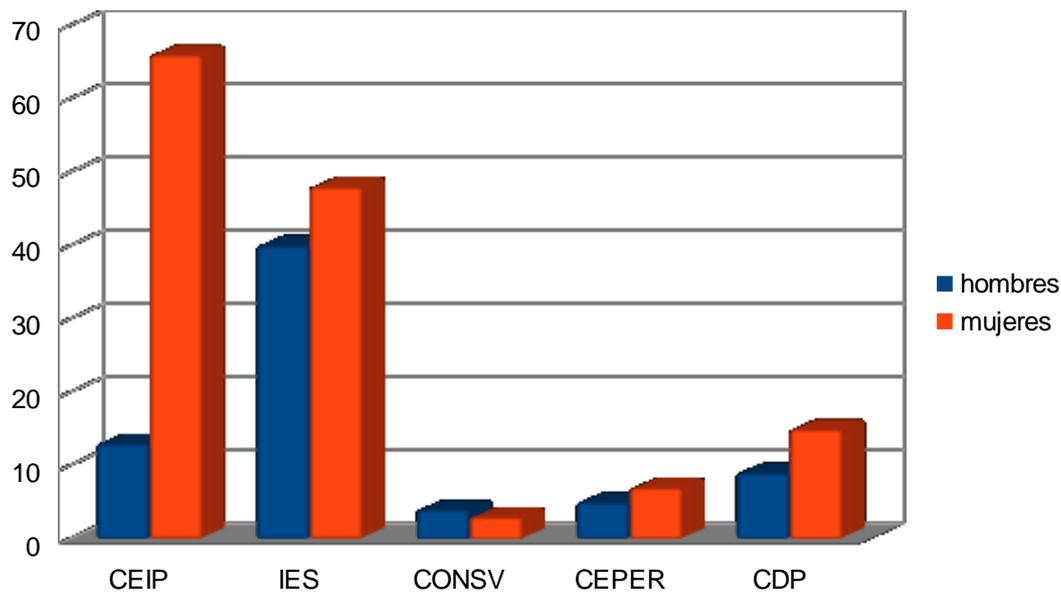


Figura 5. Distribución del profesorado de la muestra en relación a la tipología de centro educativo.

88,56% de docentes que participan en el estudio imparten docencia en un centro público, el 11,43% en un centro privado concertado.

- **Situación administrativa**

Una vez delimitada la característica demográfica, sexo, de la muestra de este estudio, nos centraremos en la situación administrativa de los profesores, considerando tres situaciones: interino, provisional y definitivo.

En el siguiente cuadro se representa la distribución de la muestra total en función de la situación laboral (número de profesores que se corresponde con cada una de las categorías).

Distribución de la muestra en función de la situación administrativa

	definitivos		provisionales		interinos	
Hombres N/%	38	18,1%	11	5,24%	21	10%
Mujeres N/%	83	39,52%	28	13,33%	29	13,81%

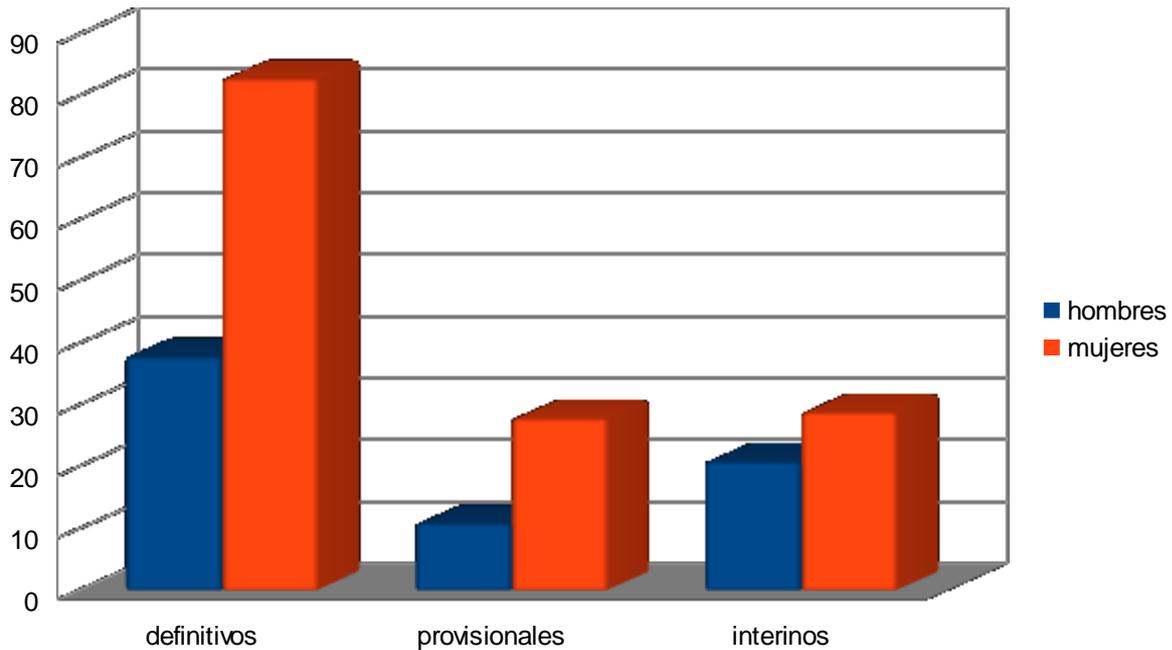


Figura 6. Distribución del profesorado de la muestra en relación a su situación administrativa.

- **Residencia en el lugar de trabajo**

En el Cuadro de la figura 7 se representa la distribución (frecuencia) de la muestra total de profesores en función de si residen en el mismo lugar en el que trabajan, o su domicilio se encuentra en otra localidad, lo que implica tener que desplazarse diariamente hasta el lugar de trabajo.

Distribución de la muestra de profesores en función de su lugar de residencia

	Residen en el lugar de trabajo		No residen donde trabajan	
	Hombres N/%	26	12,38%	45	21,43%
Mujeres N/%	75	35,71%	64	30,48%

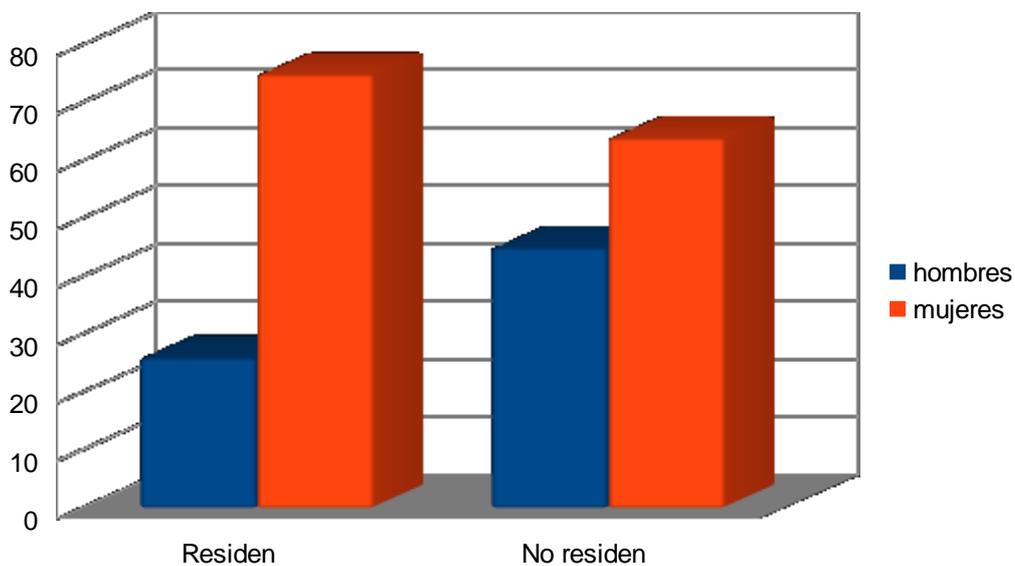


Figura 7. Distribución del profesorado de la muestra en relación a su lugar de residencia.

- **Función tutorial**

Finalmente, en el Cuadro de la figura 8 se representa la distribución (frecuencia) de la muestra total de profesores en función de si tienen asignada, junto a la función docente, la función tutorial, o sólo imparten docencia a los alumnos.

Distribución de la muestra de profesores en función de si ejercen función tutorial y función docente o sólo función docente.

	Tutor/a		No tutor/a	
Hombres N/%	34	16,20%	36	17,13%
Mujeres N/%	76	36,20%	64	30,47%

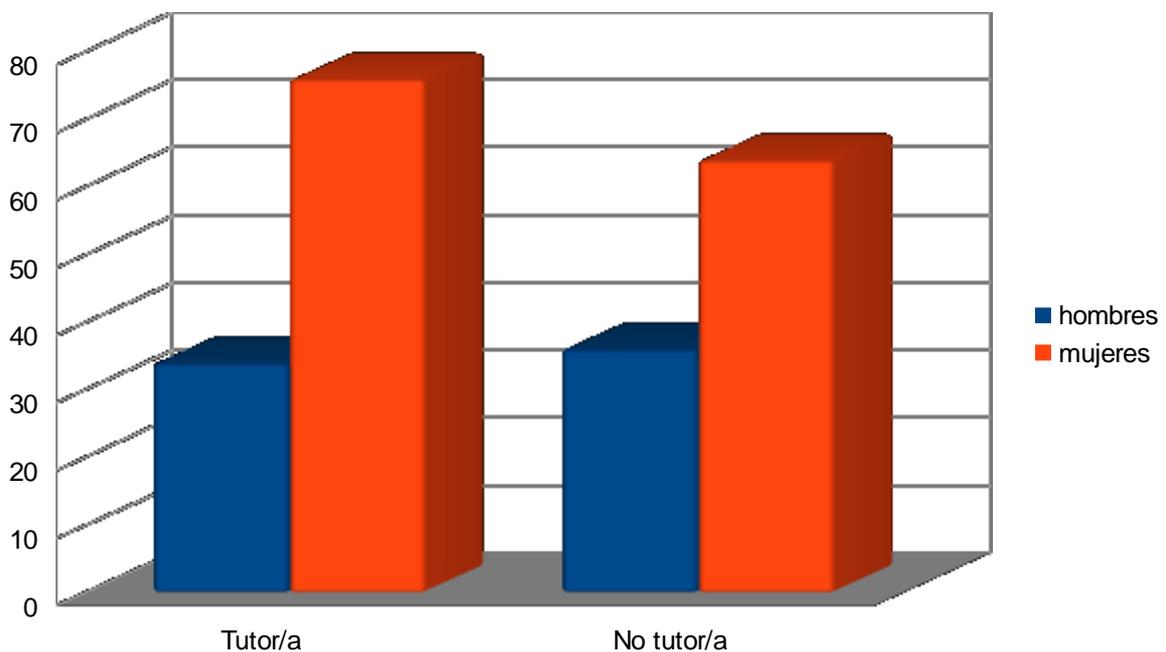


Figura 8. Representación gráfica del profesorado en relación a si ejercen o no la función tutorial.

9.2.2. Instrumentos de evaluación

9.2.2.1. Instrumentos sobre burnout y estrés laboral.

- *Inventario de burnout de Maslach (Maslach Burnout Inventory): MBI*

El inventario de burnout de Maslach (Maslach y Jackson, 1981,1986) es el instrumento de medida que más se ha utilizado en estudios sobre el síndrome de burnout y representa el

instrumento de evaluación del burnout más importante y aceptado por toda la comunidad científica(se ha utilizado la traducción oficial al castellano de Seisdedos, 1997).

Diversos estudios factoriales han evidenciado una estructura tridimensional del MBI. Las investigaciones coinciden en el resultado del análisis factorial de los 22 ítems que evidencian una estructura de tres factores del inventario, definiéndose las siguientes escalas: Cansancio emocional, Despersonalización y Realización personal.

- La escala de *Cansancio emocional* está comprendida por 9 ítems (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20) y presentan un rango de valores de 0 a 54, los cuales se refieren a sentimientos de pérdida de recursos emocionales, de agotamiento y cansancio emocional por el trabajo.

- La escala de *Despersonalización* está formada por 5 ítems (5, 10, 11,15 y 22) y presentan un rango de valores de 0 a 30, que describen pensamientos y actitudes fríos, impersonales e insensibles hacia las personas que reciben la atención profesional.

- La escala de *Realización personal* contiene 8 ítems (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21) y presentan un rango de valores de 0 a 48, los cuales se refieren a sentimientos de competencia y eficacia en el desempeño de su labor profesional con las personas.

Los sujetos que presentan síndrome de burnout serán aquellos que muestren elevadas puntuaciones en cansancio emocional y despersonalización y, bajas en realización personal. Algunos autores consideran sus factores como elementos independientes o como fases del propio proceso del síndrome (Moriana et al., 2006). La consistencia interna las escalas es .87 para cansancio emocional, .57 para despersonalización y .72 para realización personal (Gil-Monte y Peyró, 1999).

9.2.2.2. Instrumentos sobre afrontamiento del estrés

- *Inventario de Estrategias de Afrontamiento del Estrés (CSI)*

El Coping Strategies Inventory (CSI) ha sido elaborado por Tobin y cols. (1984), a partir del “Ways of Coping” de Lazarus y Folkman (1980).

El CSI fue construido con el objetivo de evaluar el estilo de afrontamiento ante situaciones específicas de estrés. Consta de 40 ítems (valorados a partir de una escala Likert de 5 puntos: 0=nunca, a 4= casi siempre) que se categorizan, a su vez, en las siguientes escalas: 8 primarias, 4 secundarias y 2 terciarias (Tobin y cols., 1989).

Las 8 subescalas primarias o estrategias de afrontamiento son:

- Resolución de problemas
- Reestructuración Cognitiva
- Expresión de Emociones
- Apoyo Social
- Evitación de Problemas
- Pensamiento Desiderativo.
- Retirada Social.
- Autocrítica

La descripción de cada una de ellas es la siguiente:

- 1) La resolución de problemas hace referencia tanto a las estrategias cognitivas como conductuales utilizadas para eliminar el origen del estrés alterando la situación.
- 2) La reestructuración cognitiva incluye estrategias cognitivas a partir de las que se intenta manejar la situación modificando su significado.
- 3) La expresión de emociones se dirige a la liberación, descarga o expresión de sentimientos.
- 4) El apoyo social se refiere a la búsqueda de ayuda o apoyo por parte de los demás.
- 5) La evitación de problemas se centra en la posible evitación cognitiva o conductual de la situación estresante.

- 6) Pensamiento desiderativo: estrategias cognitivas que reflejan el deseo de que la realidad no fuera estresante.
- 7) Retirada social: estrategias de retirada de amigos, familiares, compañeros y personas significativas asociada con la reacción emocional en el proceso estresante.
- 8) Autocrítica: estrategias basadas en la autoinculpación y la autocrítica por la ocurrencia de la situación estresante o su inadecuado manejo.

Al final de la Escala se contesta a un ítem adicional acerca de la autoeficacia percibida del afrontamiento.

Las escalas secundarias surgen de la agrupación empírica de las primarias.

-Manejo adecuado centrado en el problema: incluye las subescalas “resolución de problemas” y “reestructuración cognitiva”, indicando un afrontamiento adaptativo centrado en el problema, bien modificando la situación, bien su significado.

-Manejo adecuado centrado en la emoción: incluye las subescalas “apoyo social” y “expresión emocional”, reflejando un afrontamiento adaptativo centrado en el manejo de las emociones que afloran en el proceso estresante.

- Manejo inadecuado centrado en el problema: incluye las subescalas “evitación de problemas” y “pensamiento desiderativo” indicando un afrontamiento desadaptativo centrado en el problema, bien evitando las situaciones estresantes, bien fantaseando sobre realidades alternativas pasadas, presentes o futuras.

- Manejo inadecuado centrado en la emoción: incluye las subescalas “retirada social” y “autocrítica”, reflejando un afrontamiento desadaptativo centrado en las emociones, pero basado en el aislamiento.

Esta escala presenta unas propiedades psicométricas -fiabilidad y validez- altamente satisfactorias, lo que la convierte en un instrumento altamente útil para evaluar las estrategias de afrontamiento al estrés.

9.3. Procedimiento

Se ha utilizado un diseño transversal descriptivo *ex post facto* para analizar la incidencia y los valores en que se manifiesta cada una de las variables estudiadas, así como hacer descripciones comparativas entre subgrupos de sujetos. Se utilizan la prueba KS de una sola muestra y los gráficos Q-Q para comprobar la normalidad de los datos y *manovas* para comprobar el efecto de las variables mediadoras sobre las dependientes. Las dimensiones de *burnout* son entendidas siempre como dependientes, mientras que las estrategias de afrontamiento se consideran mediadoras en relación con el *burnout* y dependientes respecto a los indicadores sociolaborales. Por último se utiliza una regresión múltiple por pasos para encontrar qué variables predicen los resultados de las dimensiones de *burnout*.

Debido a que no hay un acuerdo claro en los criterios para obtener una puntuación única del *burnout* y en consecuencia no existe hasta la fecha una justificación sobre si las escalas del MBI deberían sumarse o si debería emplearse alguna ponderación específica para determinar el síndrome de *burnout* (Seisdedos, 1997), vamos a indicar el criterio que hemos aplicado en la presente investigación, fundamentada en un patrón o perfil de puntuaciones de las tres escalas como índice más significativo del síndrome. La escala de cansancio emocional con un rango de valores de 0 a 54; la escala de despersonalización con un rango de valores de 0 a 30 y la escala de realización personal con un rango de valores de 0 a 48.

Maslach y Jackson (1986) emplearon las categorías baja (puntuaciones de 1 a 33), media (del 34 al 66) y alta (del 67 al 99) para clasificar los resultados obtenidos en puntuaciones de las subescalas. De esta forma establecieron un criterio normativo para disponer de una clasificación tripartita y los estadísticos básicos en muestras originales (USA), que posteriormente Seisdedos (1997) replica con muestras españolas.

9. 4. Medidas utilizadas

Las medidas utilizadas en este trabajo proceden de distintas fuentes. Por un lado, se utilizan dos cuestionarios, las versiones españolas del Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI, Rodríguez-Franco, Cano-García y Garcia-Martínez, 2007) y del Inventario de Burnout de Maslach (Maslach y Jackson, 1981,1986- traducción oficial al castellano de Seisdedos, 1997). Por otro lado, diversos datos extraídos del Sistema de Gestión de la Consejería de Educación y de las evaluaciones de los centros que realiza anualmente la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE), así como los extraídos de las actas de los órganos colegiados de los centros y de sus documentos oficiales, a los que la actora tiene acceso autorizado por el desarrollo de su trabajo.

Variables procedentes del MBI:

1. El cuestionario mide tres aspectos del síndrome: cansancio emocional, despersonalización y realización personal. Con respecto a las puntuaciones se consideran bajas las que están por debajo de 34, altas puntuaciones en las dos primeras subescalas y bajas en la tercera permiten diagnosticar el trastorno.
2. Subescala de Cansancio emocional. Incapacidad para poder aportar más de uno mismo en el ámbito afectivo. Variable de escala. Puntuación máxima 54
3. Subescala de Despersonalización. Actitudes de distanciamiento e insensibles hacia las personas destinatarias del servicio. Variable de escala. Puntuación máxima 30
4. Subescala de Realización personal. Grado de evaluación del propio desempeño. Variable de escala. Puntuación máxima 48

Variables procedentes del CSI, que incluyen ocho estrategias de afrontamiento primarias y cuatro secundarias, producto de agrupaciones dos a dos, y cuatro terciarias, producto de agrupamientos cuatro a cuatro. Todas estas son variables de escala.

1. Resolución de problemas. Uso de estrategias cognitivas o conductuales que reducen

- el estrés modificando la situación que lo produce.
5. Autocrítica. Autoinculpación relacionada con la ocurrencia de la situación o a la incapacidad de manejarla.
 6. Expresión emocional. Estrategias destinadas a liberar las emociones que tienen lugar durante la situación estresante.
 7. Pensamiento desiderativo. Estrategias cognitivas que reflejan el deseo de que la situación no fuese estresante.
 8. Apoyo social. Estrategias destinadas a recabar apoyo emocional por parte de terceros.
 9. Reestructuración cognitiva. Estrategias destinadas a cambiar el significado de la situación estresante.
 10. Evitación de problemas. Estrategias destinadas a evitar o negar pensamientos o actos relacionados con la situación estresante.
 11. Retirada social. Retirada del contacto con personas significativas mediada por las emociones relacionadas con la situación estresante.
 12. Manejo adecuado centrado en la emoción. Media de expresión emocional y apoyo social.
 13. Manejo inadecuado centrado en la emoción. Media de autocrítica y retirada social.
 14. Manejo adecuado centrado en el problema. Media de resolución de problemas y reestructuración cognitiva.
 15. Manejo inadecuado centrado en el problema. Media de evitación de problemas y pensamiento desiderativo.
 16. Manejo adecuado. Media de manejo adecuado centrado en el problema y manejo adecuado centrado en la emoción.
 17. Manejo inadecuado. Media de manejo inadecuado centrado en el problema y manejo inadecuado centrado en la emoción.

El inventario CSI genera también otras tres medidas, producto de la categorización de los contenidos de la respuesta a la situación que genera estrés, elemento que se incluye al principio de la prueba y cuya formulación es: “*Indica alguna situación que te produzca estrés en el desarrollo de tu trabajo*”. Esta pregunta se ha administrado por dos veces, una para una situación general de estrés y otra para un estrés académico. Las respuestas escalares, administradas una sola vez, se centran en la situación de estrés académico. La categorización se realizó mediante un sistema de acuerdo conceptual inter-jueces, agrupando categorías iniciales. Esta variable no ha sido desarrollada en este estudio.

Variables de tipo sociodemográfico

1. Género. Variable cualitativa con dos valores, 0=hombre, 1=mujer.
2. Lugar de residencia: variable cualitativa, con dos valores, 0= no residen, 1= residen en el lugar de trabajo.

Variables procedentes de los indicadores homologados para la autoevaluación de los centros docentes (AGAEVE).

1. Índice sociocultural del centro. Mide el nivel de desarrollo sociocultural de la zona en la que está ubicado el centro, utilizando una combinación de indicadores económicos, sociales y geográficos. Se trata de una variable continua que se ha categorizado a partir de los percentiles 25 y 75, generando tres grupos, 0 > 25, 1 25-75, 2 >75.
2. Porcentaje de rendimiento académico del centro medido al finalizar la etapa de enseñanza obligatoria. Es una variable continua de tipo relativo que indica el grado de éxito escolar del centro. Se ha categorizado a partir de los percentiles 25 y 75, generando tres grupos, 0 > 25, 1 25-75, 2 >75.
3. Nivel de convivencia del centro medido por las conductas contrarias del alumnado, cuya media es 100. Variable continua que se ha categorizado en tres niveles, 0= nulo o muy bajo <10, 1=menor que la media pero no nulo entre 11-100, y 2=superior a la

media > 100.

Variables procedentes del Sistema de Gestión de la Consejería de Educación (Séneca)

1. Situación administrativa del profesorado, variable categorial con tres valores, 0= interino, 1= provisional, 2=definitivo.
2. Número de materias impartidas por el profesorado, variable cuantitativa, número de materias con distinta denominación impartidas por cada profesor/a. Se ha reagrupado en dos categorías, 0= 3 o menos materias, 1= más de tres materias.
3. Desempeño de la función tutorial. Variable categorial con dos valores, 0=no es tutor/a, 1= si tutor/a
4. Etapa en la que imparten docencia. Variable categorial con 14 valores, 0= educación infantil, 1= educación primaria, 2= educación secundaria (ESO), 3=bachillerato, 4= FP, 5=adultos, 6=conservatorio, 7= ESO-Bachillerato, 8= Bachillerato-FP 9=ESO-FP, 10= ESO-Bachillerato-FP, 11= ESO y adultos, 12=Bachillerato-Adultos, 13=Primaria-ESO, 14=Infantil-Primaria. Se ha reducido de forma operativa a tres niveles, 0= Infantil y primaria, 1=ESO, 3=Etapas voluntarias (que agrupa, bachillerato, adultos y enseñanzas musicales). A efectos de análisis se ha reducido a tres categorías, 0 Primaria e Infantil, 1 Secundaria Obligatoria 2, Enseñanzas no obligatorias. Para uno de los manovas se reduce de nuevo a 0 imparte clase en una sola etapa, 1 impartir clase en más de una etapa.

Variables procedentes de las actas de los órganos colegiados del centro:

1. Número de tutorías realizadas: variable cuantitativa, número de tutorías mantenidas con los representantes legales durante los meses de septiembre, octubre, noviembre, diciembre, enero y febrero del curso escolar 2016/17
2. Reuniones del equipo docente: variable cuantitativa, número de reuniones de equipo docente en las que se ha participado desde septiembre hasta febrero del curso escolar

2016/17. Se ha categorizado a partir de los percentiles 25 y 75, generando tres grupos, 0 > 25, 1 25-75, 2 > 75.

Variables relacionadas con los rasgos negativos atribuidos a los directivos.

1. Rasgos negativos atribuidos al directivo. Se trata de una pregunta abierta en la que se solicitaban hasta tres características negativas de los directivos. La generación de categorías se efectuó siguiendo el mismo criterio que con la pregunta abierta del CSI, usando un sistema de consenso cualitativo entre jueces a partir del conjunto de categorías iniciales. La variable indica características valoradas negativamente en los directivos del centro. Las categorías finales son: 1=falta de capacidad profesional, 2=falta de capacidad humana, 3=características negativas de personalidad, 4=falta de capacidad profesional+falta de capacidad humana, 5=falta de capacidad profesional+características negativas de personalidad, 6=falta de capacidad humana+características negativas de personalidad, 7=falta de capacidad profesional+falta de capacidad humana+rasgos negativos de personalidad.

Las variables de tipo socio-demográfico, las procedentes de actas del centro, las del sistema AGAEVE y las categorizaciones de rasgos negativos del directivo y de las situaciones de estrés se utilizarán como variables independientes o mediadoras. Las subdimensiones de afrontamiento o burnout serán variables dependientes. No obstante, se categorizarán mediante el sistema de generar una división en cuartiles (bajo, caja central, altos) los factores de orden secundario y terciario del CSI, análisis para el cual estos factores serán considerados como variables independientes o mediadoras. Las dimensiones de burnout se tratan siempre como variables dependientes.

9.5. Tratamiento estadístico de los datos

Para realizar el contraste de las hipótesis establecidas se han manejado diversos análisis de varianza univariados y multivariados, analizando así las diferencias observadas en las puntuaciones del burnout en el profesorado estudiado y los factores investigados.

Se han realizado análisis descriptivos y de contraste entre cada una de las variables estudiadas, posteriormente se realizó un análisis inferencial en función de las variables y los grupos de contraste estudiados, utilizando para el análisis los análisis de varianza multivariados -ANOVA-, los análisis de varianza multivariados -MANOVA- o las pruebas no paramétricas correspondientes en cada caso.

El tratamiento de los datos se ha realizado usando, al menos, un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5% ($p < .05$). En general, el criterio de tamaño del efecto utilizado es la η^2 parcial, donde los valores inferiores a .01 se consideran bajos, en torno .06 medios y .14 un efecto grande.

También se han realizado diversos análisis de regresión múltiple para el estudio de la capacidad predictiva conjunta de las variables objeto de estudio sobre el burnout.

Los cuestionarios cumplimentados de la muestra definitiva se obtuvieron a través de la aplicación de *google drive*. Todos los datos seleccionados se introdujeron en una matriz de datos de una herramienta informática de tratamiento de datos y análisis estadístico. Para realizar el análisis estadístico se ha utilizado el programa SPSS 23.0 para Windows.

9.6. Resultados

El objeto de esta tesis es estudiar la relación entre las variables laborales y de contexto y las dimensiones del síndrome de burnout y las estrategias de afrontamiento utilizadas por una muestra de profesores que imparten docencia en distintas etapas educativas y en distintas modalidades de enseñanza. Entre las pruebas estadísticas utilizadas se encuentran pruebas de

contraste no paramétricas para comprobar las diferencias entre grupos; manovas para comprobar esas mismas diferencias para las variables de tipo escalar y continuas; y análisis de regresión múltiple para estudiar la capacidad predictiva de las variables objeto del estudio sobre el burnout. El primer análisis debe ser por tanto conocer la correlación que existe entre las principales variables de escala del estudio.

Para obtener la correlación de Pearson se utiliza el procedimiento correlaciones del SPSS

En la tabla 2 aparece la matriz de correlaciones Pearson, a partir de ella podemos conocer las correlaciones para las principales variables de escala incluidas en el estudio.

		CE	D	R	RP	AC	EE	PD	AS	RC	EP	RS
N Cursos	R	-,057	-,121	-,021	-,072	-,101	,066	,169*	-,070	-,135	,021	-,056
	Sig.	,409	,080	,760	,298	,144	,344	,014	,316	,052	,768	,423
N.º Materias	R	,047	,131	-,057	-,040	,093	,097	-,044	,081	,054	,005	-,068
	Sig.	,498	,059	,414	,565	,179	,162	,523	,245	,436	,938	,326
Nº Tutorías	R	-,070	,069	-,001	-,129	-,133	,149	-,069	,111	,020	-,132	-,239*
	Sig.	,464	,473	,993	,176	,165	,120	,474	,248	,835	,169	,012
Nº Reuniones	R	-,014	-,016	,021	-,119	,003	,145*	,151*	,016	-,069	,023	-,036
	Sig.	,846	,815	,765	,086	,968	,036	,029	,817	,318	,741	,607
ISC	R	-,020	,073	,097	,042	,031	,073	-,081	,208**	,076	,054	-,095
	Sig.	,774	,295	,163	,548	,660	,294	,246	,003	,274	,437	,173
% Rendimie nto	R	-,043	,039	,081	-,168*	,059	,017	-,001	,110	-,069	-,086	-,030
	Sig.	,535	,580	,246	,015	,394	,803	,986	,111	,318	,216	,669
% Conductas	R	,103	-,002	-,166*	,008	-,049	,030	,011	-,075	-,119	-,054	-,071
	Sig.	,139	,976	,016	,911	,484	,661	,877	,283	,087	,437	,309
CE	R				-,157*	,278**	,075	,253**	-,037	-,080	,061	,489**
	Sig.				,023	,000	,283	,000	,594	,250	,380	,000
D	R				-,152*	,288**	,120	,187**	,015	-,031	,135	,501**
	Sig.				,028	,000	,083	,007	,831	,653	,052	,000
R	R				,433**	-,289**	,026	-,077	,133	,242**	,086	-,397**
	Sig.				,000	,000	,705	,268	,055	,000	,213	,000

Tabla 2. Correlaciones Pearson entre las principales variables de escala del estudio. N=209. Significación a dos colas *<.05 **<.01. N.º Materias, número de materias impartidas. N.º Tutorías, número de tutorías solicitadas. N.º Reuniones, número de reuniones del equipo docente. ISC, Índice Socio-Cultural del centro. %Rendimiento, porcentaje de rendimiento medio del centro al final de la etapa escolar. %Conductas Contrarias del centro. CE Cansancio emocional. D Despersonalización. R Realización, RP Resolución de Problemas. EE Expresión Emocional. PD Pensamiento Desiderativo. AS Apoyo Social. RC Reestructuración Cognitiva. EP Evitación de Problemas. RS Retirada Social.

En la tabla 9.1. se presenta la correlación entre todas las variables escala del estudio, realizado sobre una muestra de 210 sujetos, apareciendo finalmente 209 en el análisis de todos los datos, invalidándose uno de ellos por errores en la cumplimentación de los cuestionarios.

Este primer análisis es un estudio de correlaciones pearson y nos indica que las variables procedentes del sistema de datos de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) y del sistema de gestión Séneca, no están asociadas con los componentes del burnout. La única correlación significativa se da entre Realización y el porcentaje de conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro ($r=-.166$, $p=.016$). El número de asociaciones de dichas variables y las estrategias de afrontamiento es discreto, pero más relevantes que para los componentes del burnout.

Se encuentran seis correlaciones significativas, que oscilan entre $r=.145$, $p=.36$ (entre expresión emocional y número de reuniones del equipo docente) y $r=.208$, $p=.003$ (entre apoyo social y el índice socio-cultural del centro).

Las correlaciones más significativas se dan entre los componentes del burnout y las estrategias de afrontamiento que muestran un total de doce asociaciones significativas para todas las estrategias excepto expresión emocional y evitación de problemas.

La correlación más importante alcanzada se da entre despersonalización y retirada social ($r=.501$, $p=.000$).

A continuación se realizan una serie de anovas tomando como variable dependiente distintas variables del sistema de gestión Séneca y de la AGAEVE.

9.6.1. Manovas simples

9.6.1.1. Anova multivariado para las variables del MBI y CSI considerando el género como variable independiente.

En este análisis se ha tomado como variable independiente (factor fijo) el sexo del profesorado, categorizado en dos niveles: 0 varón y 1 mujer. El modelo es factorial completo Tipo III, los contrastes entre factores polinómicos y el criterio de ajuste de diferencias de medias es Bonferroni.

El valor del test de Box es 92,442 $F=1,309$, $p=.047$, estos datos nos indican que no existe igualdad entre las varianzas. Al ser significativo el test de Box se usa la Traza de Pillai que es una prueba robusta.

En la tabla 3 se puede observar que la Traza de Pillai alcanza un valor de ,057, con un valor de $F=1,080$ ($p=.380$) para 11 grados de libertad de la hipótesis y 197 del error. El tamaño del efecto es bajo η^2 parcial ,057

Manova. Test Multivariado							
Efecto		Valor	F	gl hipótesis	Gl error	Sig.	η^2 parcial
Rendimiento	Traza de Pillai	,057	1,080	11,000	197,000	,380	,057

Tabla 3. Manova para la variable género, categorizada

Al no ser significativa la Traza de Pillai, se asume que no hay efectos del factor género sobre ninguna variable dependiente.

9.6.1.2. Anova multivariado para las variables del MBI y CSI considerando el porcentaje de conductas contrarias a la convivencia del centro

El primero de los análisis toma como variable independiente (factor fijo) el porcentaje de conductas contrarias a la convivencia del centro, que se ha categorizado en tres niveles:

- Centros con un porcentaje nulo o inferior al 10% de la media.
- Centros con un porcentaje entre el 10% y la media.
- Centros con un porcentaje de conductas contrarias superiores a la media.

El modelo es factorial completo Tipo III, los contrastes entre factores polinómicos y el criterio de ajuste de diferencias de medias es Bonferroni.

El valor del test de Box es 161,359, $F=1,006$ $p=.466$, lo que implica que las varianzas son idénticas a través de los grupos.

En la tabla 4 puede verse el resultado de la Traza de Pillai que alcanza un valor de ,167, con un valor de $F 1,627$ ($p=.038$) para 22 grados de libertad de la hipótesis y 394 del error. El tamaño del efecto es intermedio η^2 parcial ,083

Tabla 4 Manova para la variable conductas contrarias a la convivencia del centro, categorizadas

Manova. Test Multivariado							
Efecto		Valor	F	gl hipótesis	Gl error	Sig.	η^2 parcial
Conductas Contrarias	Traza de Pillai	,167	1,627	22,000	394,000	,038	,083
Convivencia Categorizada							

Tabla 5. Test de Levene de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Cansancio Emocional	,018	2	206	,982
Despersonalizacion	,850	2	206	,429
Realizacion	,121	2	206	,886
Resolución Problemas	,535	2	206	,586
Autocrítica	,024	2	206	,976
Expresion Emocional	1,087	2	206	,339
Pens. Desiderativo	1,749	2	206	,176
Apoyo Social	,636	2	206	,530
Rest. Cognitiva	,012	2	206	,988
Evitacion Problemas	1,060	2	206	,348
Retirada Social	,606	2	206	,547

El test de Levene indica que todas las variables dependientes tienen valores de homocedasticidad aceptables ya que todas ellas resultan no significativas.

Test de Efectos Intersujetos							
Fuente	V. Dependientes	Suma de cuadrados	df	Media Cuadrática	F	Sig.	η^2 parcial
Conductas contrarias a la convivencia categorizadas	Cansancio Emocional	459,585	2	229,793	1,588	,207	,015
	Despersonalización	3,464	2	1,732	,096	,909	,001
	Realización	129,864	2	64,932	2,799	,063	,026
	Resolución Problemas	20,178	2	10,089	1,050	,352	,010
	Autocrítica	7,908	2	3,954	,312	,732	,003
	Expresión Emocional	51,778	2	25,889	1,231	,294	,012
	Pens. Desiderativo	1,852	2	,926	,026	,974	,000
	Apoyo Social	233,031	2	116,515	4,586	,011	,043
	Rest. Cognitiva	84,853	2	42,426	2,074	,128	,020
	Evitación Problemas	33,031	2	16,516	,994	,372	,010
	Retirada Social	19,848	2	9,924	,733	,482	,007

Tabla 6. Test de efectos intersujetos para las variables dependientes. Factor: Conductas contrarias a la convivencia categorizadas

Los test de efectos intersujetos (tabla 6) muestran únicamente efectos significativos para la variable apoyo social, $F=4,586$, $p=,011$, con un tamaño del efecto bajo η^2 parcial ,043.

Las comparaciones entre pares para la variable apoyo social (tabla 9.5.) indican que hay diferencias significativas entre la categoría de valor nulo de conflictividad ($X=18,21$, $dt=5,106$, $n=153$) y la categoría que está por debajo de la media ($X=21,26$, $dt=4,267$, $n=19$) y entre este segundo grupo y el que tiene una conflictividad superior a la media ($X=16,97$, $dt=5,118$, $n=37$). El uso del apoyo social como estrategia de afrontamiento es mayor en los centros que tienen un nivel medio de conflictividad.

Variable dependiente	(I) Indice Dic	(J) Indice Dic	Diferencias de medias (I-J)	dtr	Sig. ^b	Intervalo de fiabilidad 95%	
						Bajo	Alto
						Apoyo Social	nulo o muy bajo < 10	menor que la media pero no nulo 11-100	-3,054*	1,226	,041	-6,013	-,095
		superior a la media 101-	1,236	,923	,546	-,993	3,465
	menor que la media pero no nul 11-100	nulo o muy bajo < 10	3,054*	1,226	,041	,095	6,013
		superior a la media 101-	4,290*	1,423	,009	,856	7,724
	superior a la media 101-	nulo o muy bajo < 10	-1,236	,923	,546	-3,465	,993
		menor que la media pero no nulo 11-100	-4,290*	1,423	,009	-7,724	-,856

Tabla 7. Diferencias entre pares para las variables dependientes significativas. Factor: porcentaje de conductas contrarias a la convivencia, categorizado.

9.6.1.3. Anova multivariado para las variables del MBI y CSI considerando como variable independiente ser o no Tutor/a y número de tutorías.

Se realiza un segundo análisis tomando como variable independiente (factor fijo) el tener o no la función de tutor/a y, posteriormente, se analiza la correlación existente entre el número de tutorías, como factor fijo, y las variables dependientes. El modelo es factorial completo Tipo III, los contrastes entre factores polinómicos y el criterio de ajuste de diferencias de medias es Bonferroni.

En la primera parte del análisis consideramos el número de tutorías que se ha categorizado en dos niveles, 0= no tutor/a y 1= tutor/a.

El valor del test de Box es 90,616, $F=1,296$, $p=,053$, estos datos implican que las varianzas son idénticas a través de los grupos.

En la tabla 8 se puede observar la Traza de Pillai que alcanza un valor de ,078, con un valor de $F 1,520$ ($p=,127$) para 11 grados de libertad de la hipótesis y 197 del error. El tamaño del efecto es intermedio η^2 parcial ,078.

Dado que la traza de Pillai no es significativa se asume que no hay efectos del factor analizado “Tutor” sobre ninguna variable dependiente.

Manova. Test Multivariado							
Efecto		Valor	F	gl hipótesis	Gl error	Sig.	η^2 parcial
Tutor	Traza de Pillai	,078	1,520	11,000	197,000	,127	,078

Tabla 8. Manova para la variable Tutor, categorizada

En esta segunda parte analizamos la correlación entre la variable “número de tutorías” con el MBI y CSI.

El número de tutorías solicitadas se ha categorizado en 3 niveles: centil 25, caja central y centil 75

El valor del test de Box es 104,864 $F=1,356$, $p=,029$, estos datos implican desigualdad de las varianzas entre los grupos. Al ser el test de Box significativo se utiliza el estadístico la traza de Pillai ya que es lo suficientemente robusta para asumir la falta de homogeneidad de la varianza.

En la tabla 9 se puede observar como la Traza de Pillai alcanza un valor de ,0251, con un valor de $F=1,279$ ($p=,065$) para 22 grados de libertad de la hipótesis y 196 del error. El tamaño del efecto es alto η^2 parcial ,189.

Manova. Test Multivariado							
Efecto		Valor	F	gl hipótesis	Gl error	Sig.	η^2 parcial
Tutorías categorizadas	Traza de Pillai	,251	1,279	22,000	196,000	,065	,189

Tabla 9. Manova para la variable Número de tutorías, categorizada

Igual que ocurría con la variable “Tutor/a”, tampoco hay efectos del factor “ Número de Tutorías” sobre ninguna de las variables dependientes ya que la traza de Pillai no es significativa.

El test de Levene indica que todas las variables dependientes tienen valores de homocedasticidad aceptable ya que todas ellas resultan no significativas.

9.6.1.4. Anova multivariado para las variables del MBI y CSI considerando la variable reuniones del equipo docente.

Este tercer análisis toma como variable independiente (factor fijo) el número de reuniones del equipo docente, que se ha categorizado en tres niveles 0 para el cuartil 1 (7 o menos), 1 para la caja central cuartiles 2 y 3 (8-17) y 2 para el cuartil 4 (18 o más). El modelo es factorial completo Tipo III, los contrastes entre factores polinómicos y el criterio de ajuste de diferencias de medias es Bonferroni.

El valor del test de Box es 195,064, $F=1,349$, $p=,005$, estos datos indican diferencias entre las varianzas de los distintos grupos.

En la tabla 10 se puede observar la Traza de Pillai que alcanza un valor de ,156, con un valor de $F=1,515$ ($p=,065$) para 22 grados de libertad de la hipótesis y 394 del error. El tamaño del efecto es intermedio η^2 parcial ,078.

Manova. Test Multivariado							
Efecto	Valor	F	gl hipótesis	Gl error	Sig.	η^2 parcial	
Reuniones Dic	Traza de Pillai	,156	1,515	22,000	394,000	,065	,078

Tabla 10. Manova para la variable Número de Reuniones, categorizada

Dado que la traza de Pillai no es significativa se asume que no hay efectos del factor analizado “Número de reuniones” sobre ninguna variable dependiente.

9.6.1.5. Anova multivariado para las variables del MBI y CSI considerando como factor fijo la categorización de los aspectos negativos del director/a.

Este análisis toma como variable independiente (factor fijo) los aspectos negativos del director/a que se han categorizado en siete niveles: 1 falta de capacidad profesional; 2 falta

de capacidad humana; 3 características negativas de personalidad; 4 falta capacidad profesional+ falta capacidad humana; 5 falta capacidad profesional+ rasgos negativos personalidad; 6 falta de capacidad humana+ rasgos negativos de personalidad; 7 falta de capacidad humana+rasgos negativos de personalidad+falta de capacidad profesional. El modelo es factorial completo Tipo III, los contrastes entre factores polinómicos y el criterio de ajuste de diferencias de medias es Bonferroni.

El valor del test de Box es 549,637, $F=1,113$, $p=,062$, los datos indican que las varianzas son idénticas a través de los grupos.

En la tabla 11 se puede observar la Traza de Pillai que alcanza un valor de ,357, con un valor de $F=1,134$ ($p=,060$) para 66 grados de libertad de la hipótesis y 1182,00 del error. El tamaño del efecto es moderado η^2 parcial ,060.

Manova. Test Multivariado							
Efecto		Valor	F	gl hipótesis	Gl error	Sig.	η^2 parcial
Categorización							
Aspectos	Traza de	,357	1,134	66,000	1182,00	,221	,060
Negativos Director	Pillai						

Tabla 11. Manova para la variable Aspectos Negativos del director, categorizada

La traza de Pillai no es significativa, por tanto, se asume que no hay efectos del factor analizado “Aspectos Negativos del director/a” sobre ninguna variable dependiente.

9.6.1.6. Anova multivariado para las variables del MBI y CSI considerando como factor fijo la Situación Administrativa

Este tercer análisis toma como variable independiente (factor fijo) la situación administrativa de los docentes equipo docente, que se ha categorizado en tres niveles:

0interinidad; 1 Provisional; 2 Definitivo. El modelo es factorial completo Tipo III, los contrastes entre factores polinómicos y el criterio de ajuste de diferencias de medias es Bonferroni.

El valor del test de Box es 159,698, $F=1,087$, $p=,233$, implica que las varianzas son idénticas a través de los grupos.

En la tabla 12 se puede observar la Traza de Pillai que alcanza un valor de ,111, con un valor de $F=1,054$ ($p=,396$) para 22 grados de libertad de la hipótesis y 394 del error. El tamaño del efecto es medio η^2 parcial ,056.

Manova. Test Multivariado							
Efecto		Valor	F	gl hipótesis	Gl error	Sig.	η^2 parcial
Reuniones Dic	Traza de Pillai	,111	1,054	22,000	394,000	,396	,056

Tabla 12. Manova para la variable Situación Administrativa, categorizada

Dado que la traza de Pillai no es significativa se asume que no hay efectos del factor analizado “Situación Administrativa” sobre ninguna variable dependiente.

9.6.1.7. Anova multivariado para las variables del MBI y CSI considerando como variable independiente el índice sociocultural del centro educativo.

Este análisis toma como variable independiente el porcentaje del índice sociocultural del centro, que se ha categorizado en tres niveles: 0 >25%, 1 entre 25-75% y 2 <75%

El modelo es factorial completo Tipo III, los contrastes entre factores polinómicos y el criterio de ajuste de diferencias de medias es Bonferroni.

El valor del test de Box es 171,513, $F=1,195$, $p=,063$, indicando que las varianzas son iguales a través de los grupos.

En la tabla 13 se puede observar que la Traza de Pillai alcanza un valor de ,179, con un valor de $F=1,757$ ($p=,019$) para 22 grados de libertad de la hipótesis y 394 del error. El tamaño del efecto es moderado η^2 parcial ,089.

Manova. Test Multivariado							
Efecto		Valor	F	gl hipótesis	Gl error	Sig.	η^2 parcial
Indice sociocultural dicotomizado	Traza de Pillai	,179	1,757	22,000	394,000	,019	,089

Tabla 13. Manova para la variable Índice sociocultural del centro, categorizada

El test de Levene da valores significativos para la variable dependiente despersonalización ($F=4,263$, $p=,040$) por lo que de resultar significativos los efectos de los test multivariados para esta variable, se repetirá el análisis con el estadístico Kruskal-Wallis que tolera mejor la falta de homocedasticidad.

Tabla 14. Test de Levene de igualdad de varianzas de error

	F	df1	df2	Sig.
Cansancio Emocional	,266	1	207	,606
Despersonalizacion	4,263	1	207	,040
Realizacion	,450	1	207	,503
Resolución Problemas	1,257	1	207	,263
Autocrítica	,100	1	207	,753
Expresion Emocional	,011	1	207	,918
Pens. Desiderativo	2,471	1	207	,118
Apoyo Social	,494	1	207	,483
Rest. Cognitiva	,325	1	207	,569
Evitación Problemas	1,569	1	207	,212
Retirada Social	,029	1	207	,865

En este análisis encontramos que la Traza de Pillai es significativa y el test de Levene para una de las variables dependientes, por tanto se analizan los tests de efectos intersujetos y las diferencias de medias.

Fuente	Variable dependiente	Suma de cuadrados Tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	η^2 parcial
Indice_Dic	Cansancio Emocional	299,344	2	149,672	1,029	,359	,010
	Despersonalización	3,861	2	1,930	,107	,899	,001
	Realización	87,930	2	43,965	1,879	,155	,018
	Resolución Problemas	11,018	2	5,509	,571	,566	,006
	Autocrítica	6,301	2	3,151	,248	,780	,002
	Expresión Emocional	13,507	2	6,753	,318	,728	,003
	Pens. Desiderativo	244,494	2	122,247	3,613	,029	,034
	Apoyo Social	261,774	2	130,887	5,180	,006	,048
	Rest. Cognitiva	35,420	2	17,710	,856	,426	,008
	Evitación Problemas	37,418	2	18,709	1,128	,326	,011
	Retirada Social	53,507	2	26,754	1,999	,138	,019

Tabla 15. Test de efectos intersujetos para las variables dependientes. Factor: Índice Sociocultural

Los tests de efectos intersujetos muestran efectos significativos para las variables “pensamiento desiderativo”, $F=3,613$, $p=,029$, con un tamaño del efecto bajo η^2 parcial ,034 y “apoyo social”, $F=5,180$, $p=,006$, también con un tamaño del efecto bajo η^2 parcial ,048.

Variable dependiente	(I) Indice Dic	(J) Indice Dic	Diferencias de medias (I-J)	dtr	Sig. ^b	Intervalo de fiabilidad 95%	
						Bajo	Alto
Pens. Desiderativo	,00	1,00	2,568*	,969	,026	,228	4,907
		2,00	,558	,980	1,000	-1,807	2,924
	1,00	,00	-2,568*	,969	,026	-4,907	-,228
		2,00	-2,009	1,090	,200	-4,639	,621
	2,00	,00	-,558	,980	1,000	-2,924	1,807
		1,00	2,009	1,090	,200	-,621	4,639
Apoyo Social	,00	1,00	-,704	,838	1,000	-2,726	1,317
		2,00	-2,706*	,847	,005	-4,750	-,662
	1,00	,00	,704	,838	1,000	-1,317	2,726
		2,00	-2,002	,942	,104	-4,275	,271
	2,00	,00	2,706*	,847	,005	,662	4,750
		1,00	2,002	,942	,104	-,271	4,275

Tabla 16 Comparaciones entre pares para las variables dependientes significativas

“pensamiento desiderativo” y “apoyo social”. Factor: Indice sociocultural categorizado

Las comparaciones entre pares para la variable “pensamiento desiderativo” (tabla 16) indican que hay diferencias significativas entre la categoría de nivel 0, porcentaje menor al 25% ($X=17,35$, $dt=5,052$, $N=95$) y la categoría de nivel 1, porcentaje entre 25 y 75% ($X=18,05$, $dt=5,135$, $N=58$).

Las comparaciones entre pares para la variable “apoyo social” (tabla 16) indican que hay diferencias significativas entre la categoría de nivel 0, porcentaje menor al 25% ($X=18,33$, $dt=5,418$, $N=95$) y la categoría de nivel 2, porcentaje superior a 75% ($X=17,77$, $dt=6,220$ y $N=56$). El uso del pensamiento desiderativo como estrategia de afrontamiento es mayor en los centros que tienen un índice sociocultural bajo respecto a los de índice medio. El uso del apoyo social como estrategia de afrontamiento es mayor en los centros con índice sociocultural alto respecto a los de bajo.

9.6.1.8. Anova multivariado para las variables del MBI y CSI considerando como variable independiente el número de materias impartidas.

Analizamos a continuación el número de materias impartidas por cada profesor/a y su efecto sobre las variables dependientes.

La variable independiente “número de materias impartidas” se ha dicotomizado en los valores: 0: tres o menos materias, 1: más de tres materias. El modelo es factorial completo Tipo III, los contrastes entre factores polinómicos y el criterio de ajuste de diferencias de medias es Bonferroni.

El valor del test de Box es 76,326, $F=1,080$, $p=,306$, los datos indican que las varianzas son idénticas a través de los grupos.

En la tabla 17 se puede observar la Traza de Pillai que alcanza un valor de ,070, con un valor de $F=1,354$ ($p=,197$) para 11 grados de libertad de la hipótesis y 197,00 del error. El tamaño del efecto es moderado η^2 parcial ,070.

Manova. Test Multivariado						
Efecto		Valor	F	gl hipótesis	Gl error	Sig. η^2 parcial
Número de materias dicotomizadas	Traza de Pillai	,070	1,354	11,000	197,00	,197
						,070

Tabla 17. Manova para la variable Número de materias impartidas, dicotomizada

Observamos que la traza de Pillai no es significativa, por tanto, se asume que no hay efectos del factor analizado “Número de materias impartidas” sobre las variables dependientes.

9.6.1.9. Anova multivariado para las variables del MBI y CSI considerando como variable independiente el lugar de residencia.

En el siguiente análisis se ha tomado como variable independiente (factor fijo) el lugar de residencia del profesorado, dicotomizado en dos niveles: 0= no reside en el lugar de trabajo y 1: reside en el lugar de trabajo. El modelo es factorial completo Tipo III, los contrastes entre factores polinómicos y el criterio de ajuste de diferencias de medias es Bonferroni.

El valor del test de Box es 94,780 F=1,356, p=,029, indica que no existe igualdad entre las varianzas. Al ser significativo el test de Box se usa la Traza de Pillai que es una prueba robusta.

En la tabla 18 se puede observar la Traza de Pillai que alcanza un valor de ,075, con un valor de F=1,462 (p=,148) para 11 grados de libertad de la hipótesis y 197 del error. El tamaño del efecto es moderado η^2 parcial ,075.

Manova. Test Multivariado							
Efecto		Valor	F	gl hipótesis	Gl error	Sig.	η^2 parcial
Residencia Dic	Traza de Pillai	,075	1,462	11,000	197,000	,148	,075

Tabla 18. Manova para la variable Residencia, categorizada

Dado que la traza de Pillai no es significativa se asume que no hay efectos del factor analizado “Lugar de residencia” sobre ninguna variable dependiente.

9.6.1.10. Anova multivariado para las variables del MBI y CSI considerando como variable independiente el rendimiento académico del centro.

En este análisis se ha tomado como variable independiente (factor fijo) el rendimiento académico del centro, categorizado en tres niveles: 0:cuartil 25; 1:caja central y 2:cuartil 75. El modelo es factorial completo Tipo III, los contrastes entre factores polinómicos y el criterio de ajuste de diferencias de medias es Bonferroni.

El valor del test de Box es 259,248 $F=1,440$, $p=,001$, estos datos nos indican que no existe igualdad entre las varianzas. Al ser significativo el test de Box se usa la Traza de Pillai que es una prueba robusta.

En la tabla 19 se puede observar la Traza de Pillai que alcanza un valor de ,075, con un valor de $F=1,462$ ($p=,148$) para 11 grados de libertad de la hipótesis y 197 del error. El tamaño del efecto es moderado η^2 parcial ,075

Manova. Test Multivariado							
Efecto		Valor	F	gl hipótesis	Gl error	Sig.	η^2 parcial
Rendimiento	Traza de Pillai	,075	1,462	11,000	197,000	,148	,075

Tabla 19. Manova para la variable Rendimiento académico del centro, categorizada

Dado que la traza de Pillai no es significativa se asume que no hay efectos del factor analizado “rendimiento académico” sobre ninguna variable dependiente.

9.6.1.11. Anova multivariado para las variables del MBI y CSI considerando como variable independiente las etapas en las que se imparte clase.

En el siguiente análisis se ha tomado como variable independiente (factor fijo) la etapa en la que se imparte docencia, considerando la etapa reducida en tres niveles: 0: educación infantil y primaria, 1: educación secundaria y 2: enseñanzas voluntarias (bachillerato, formación profesional, enseñanza de adultos y conservatorio de música). El modelo es factorial completo Tipo III, los contrastes entre factores polinómicos y el criterio de ajuste de diferencias de medias es Bonferroni.

El valor del test de Box es 172,670 F=1,202, p=,057, los datos indican que las varianzas son idénticas a través de los grupos.

En la tabla 20 se puede observar la Traza de Pillai que alcanza un valor de ,238, con un valor de F=2,415 (p=,000) para 22 grados de libertad de la hipótesis y 394 del error. El tamaño del efecto es medio η^2 parcial ,119

Manova. Test Multivariado							
Efecto		Valor	F	gl hipótesis	Gl error	Sig.	η^2 parcial
Etapa Reducida	Traza de Pillai	,238	2,415	22,000	394,000	,000	,119

Tabla 20. Manova para la variable Etapa reducida, categorizada

Tabla 21. Test de Levene de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Cansancio Emocional	,182	2	206	,834
Despersonalización	2,104	2	206	,125
Realización	,527	2	206	,591
Resolución Problemas	1,305	2	206	,273
Autocrítica	,430	2	206	,651
Expresión Emocional	,911	2	206	,404
Pens. Desiderativo	2,201	2	206	,113
Apoyo Social	5,852	2	206	,003
Rest. Cognitiva	,030	2	206	,971
Evitación Problemas	2,795	2	206	,063
Retirada Social	,618	2	206	,540

El test de Levene da valores significativos para la variable dependiente Apoyo Social (F=5,852 p=,003) por lo que de resultar significativos los efectos de los test multivariados para esta variable, se repetirá el análisis con el estadístico Kruskal-Wallis que tolera mejor la falta de homocedasticidad.

Fuente	Variable dependiente	Suma de cuadrados Tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	η^2 parcial
Etapa_R educida	Cansancio	534,331	2	267,165	1,851	,160	,018
	Emocional						
	Despersonalización	2,881	2	1,441	,080	,924	,001
	Realización	148,270	2	74,135	3,208	,042	,030
	Resolución	18,851	2	9,426	,980	,377	,009
	Problemas						
	Autocrítica	14,512	2	7,256	,574	,564	,006
	Expresión						
	Emocional	48,096	2	24,048	1,143	,321	,011
	Pens.						
	Desiderativo	106,765	2	53,383	1,547	,215	,015
	Apoyo Social	190,770	2	95,385	3,724	,026	,035
	Rest.						
	Cognitiva	69,677	2	34,838	1,697	,186	,016
	Evitación						
	Problemas	51,963	2	25,981	1,573	,210	,015
Retirada							
Social	68,283	2	34,142	2,565	,079	,024	

Tabla 22. Test de efectos intersujetos para las variables dependientes. Factor: Etapa reducida

Se producen efectos significativos para las variables dependientes “Realización” ($F=3,208$, $p=,042$. y η^2 parcial =,030) y “Apoyo social” ($F= 3,724$ $p=0,026$, η^2 parcial=,035). Como se observa en la tabla 9.18 los tamaños del efecto son bajos.

Es necesario calcular la prueba de Kruskal-Wallis no paramétrica dado que en el caso del “apoyo social” no se cumple el criterio de homocedasticidad.

Los valores son $\chi^2= 5,464$, para 2 grados de libertad, $p=,065$, es decir no se puede garantizar que se produzcan verdaderos efectos para esta variable.

No obstante, se estudiarán las diferencias de medias para las dos variables dependientes que resultan significativas según los indicadores del MANOVA.

Comparaciones por parejas

Variable dependiente	(I) Etapa_Reducida	(J) Etapa_Reducida	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
						Límite inferior	Límite superior
Realización	Infantil y Primaria	ESO	1,391	,765	,211	-,455	3,238
		Enseñanzas Voluntarias	2,001	,855	,061	-,063	4,065
	ESO	Infantil y Primaria	-1,391	,765	,211	-3,238	,455
		Enseñanzas Voluntarias	,610	,893	1,000	-1,545	2,765
	Enseñanzas Voluntarias	Infantil y Primaria	-2,001	,855	,061	-4,065	,063
		ESO	-,610	,893	1,000	-2,765	1,545
Apoyo Social	Infantil y Primaria	ESO	2,197*	,805	,021	,253	4,140
		Enseñanzas Voluntarias	,898	,900	,959	-1,275	3,071
	ESO	Infantil y Primaria	-2,197*	,805	,021	-4,140	-,253
		Enseñanzas Voluntarias	-1,298	,940	,506	-3,567	,970
	Enseñanzas Voluntarias	Infantil y Primaria	-,898	,900	,959	-3,071	1,275
		ESO	1,298	,940	,506	-,970	3,567

Tabla 23. Comparaciones por parejas de las variables dependientes Realización y Apoyo Social

Se basa en medias marginales estimadas

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

Como puede verse en la tabla 23, no hay un verdadero efecto significativo en la variable despersonalización, ya que el único contraste que se acerca a un nivel de significación

estadística es el que se produce entre los niveles de Infantil y Primaria y Enseñanzas Voluntarias $I-J=2,001$, $P=,6$. Si hay verdadera significación para el uso de la estrategia de apoyo social, que es mayor entre los docentes de infantil y primaria que entre los de ESO $I-J=,805$ $p=,001$. Las medias y desviaciones típicas por grupos son, infantil y primaria $X=19,22$ $dt=4,395$; ESO $X=17,03$ $dt=5,870$, Enseñanzas voluntarias $X=18,33$, $dt=4,920$.

9.6.1.12. Manovas considerando las estrategias de afrontamiento como variables mediadoras (factores fijos)

En esta parte abordaremos el estudio de la influencia de las estrategias de afrontamiento en el burnout, considerándolas como variables mediadoras. A efectos de los análisis, los factores fijos que serán las distintas estrategias de afrontamiento y sus combinaciones según lo indicado por cita, se dividirán siempre en tres niveles a partir de los centiles de la muestra: 0, cuartil inferior; 1 caja central (cuartiles segundo y tercero), 2 cuartil superior.

9.6.1.13. Anova multivariado para las variables del MBI considerando como variable independiente la Resolución de Problemas del CSI

En este análisis se ha tomado como variable independiente (factor fijo) la estrategia de afrontamiento del CSI “resolución de problemas” categorizada en tres niveles: 0 centil bajo, 1 caja central y 2 centil alto, en uso de estrategias de afrontamiento.

El modelo es factorial completo Tipo III, los contrastes entre factores polinómicos y el criterio de ajuste de diferencias de medias es Bonferroni.

El valor del test de Box es 398,359, $F=2,778$, $p=,000$, estos datos nos indican que no existe igualdad entre las varianzas. Al ser significativo el test de Box se usa la Traza de Pillai que es una prueba robusta.

En la tabla 24 se puede observar la Traza de Pillai que alcanza un valor de ,736, con un valor de $F=10,418$ ($p=,000$) para 22 grados de libertad de la hipótesis y 394 del error. El tamaño del efecto es alto η^2 parcial ,368

Manova. Test Multivariado						
Efecto	Valor	F	gl hipótesis	Gl error	Sig.	η^2 parcial
Resolución de Traza de problemas Pillai	,736	10,418	22,000	394,000	,000	,368

Tabla 24. Manova para la variable Resolución de problemas

Tabla 25. Test de Levene de igualdad de varianzas de error

	F	df1	df2	Sig.
Cansancio Emocional	2,480	2	206	,086
Despersonalización	2,350	2	206	,098
Realización	2,221	2	206	,111

El test de Levene indica que todas las variables dependientes tienen valores de homocedasticidad aceptables ya que todas ellas resultan no significativas.

Los test de efectos intersujetos (tabla 26) muestran efectos significativos para todas las variables éstos son sus valores: 1) Para la variable *cansancio emocional* con una $F=6,544$, $p=,002$ y con un tamaño del efecto bajo η^2 parcial, 060; 2) la variable *despersonalización* con una $F=4,427$, $p=,013$ y con un tamaño del efecto bajo η^2 parcial, 041; 3) la variable *realización* con una $F=19,402$, $p=,000$ y con un tamaño del efecto alto η^2 parcial, 159;

Fuente	Variable dependiente	Suma de cuadrados Tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	η^2 parcial
REP_Q	Cansancio Emocional	1808,306	2	904,153	6,544	,002	,060
	Despersonalización	153,785	2	76,892	4,427	,013	,041
	Realización	778,132	2	389,066	19,402	,000	,159

Tabla 26. Efectos intersujetos para las variables dependientes Factor REP

La comparación entre pares (tabla 27) para la variable *cansancio emocional*, indica que hay diferencias significativas entre el valor bajo en resolución de problemas ($X=26,60$, $dt=12,559$) y el valor alto ($X=19,76$, $dt=10,647$) las personas que utilizan menos la resolución de problemas como estrategia de afrontamiento presentan mayor cansancio emocional que aquellas personas que lo utilizan más.

La comparación entre pares para la variable despersonalización muestra también diferencias significativas entre el valor bajo en resolución de problemas ($X= 10,26$, $dt= 4,461$, $n=90$) y el valor alto ($X=8,26$, $dt=3,448$, $n=66$) las personas que utilizan menos la resolución de problemas como estrategia de afrontamiento presentan mayor despersonalización que aquellas personas que utilizan más este tipo de estrategias.

Respecto a la variable realización, la comparación entre pares muestra diferencias significativas entre el centil bajo ($X=26,03$, $dt=4,893$) con el medio ($X=29,09$, $dt=4,203$) y el alto ($X=30,38$, $dt=4,079$) en la utilización de resolución de problemas, las personas que se sienten más realizadas son aquellas que utilizan la resolución de problemas como estrategias de afrontamiento en un nivel medio, o alto.

Variable dependiente	(I) REP Q	(J) REP Q	Diferencia de medias (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	Intervalo de fiabilidad 95%	
						Bajo	Alto
Cansancio Emocional	,00	1,00	2,091	2,035	,917	-2,822	7,003
		2,00	6,842*	1,905	,001	2,245	11,440
	1,00	,00	-2,091	2,035	,917	-7,003	2,822
		2,00	4,752	2,168	,089	-,481	9,985
	2,00	,00	-6,842*	1,905	,001	-11,440	-2,245
		1,00	-4,752	2,168	,089	-9,985	,481
Despersonalizacion	,00	1,00	,633	,722	1,000	-1,109	2,375
		2,00	1,998*	,675	,010	,368	3,628
	1,00	,00	-,633	,722	1,000	-2,375	1,109
		2,00	1,365	,769	,232	-,490	3,220
	2,00	,00	-1,998*	,675	,010	-3,628	-,368
		1,00	-1,365	,769	,232	-3,220	,490
Realizacion	,00	1,00	-3,061*	,775	,000	-4,932	-1,190
		2,00	-4,345*	,726	,000	-6,097	-2,594
	1,00	,00	3,061*	,775	,000	1,190	4,932
		2,00	-1,284	,826	,364	-3,278	,709
	2,00	,00	4,345*	,726	,000	2,594	6,097
		1,00	1,284	,826	,364	-,709	3,278

Tabla 27. Diferencias entre pares para las variables dependientes significativas. Factor

REP

9.6.1.14. Anova multivariado para las variables del MBI considerando como variable independiente la Autocrítica del CSI

En este análisis se ha tomado como variable independiente (factor fijo) la estrategia de afrontamiento del CSI “Autocrítica” categorizada en tres niveles: 0 centil bajo, 1 caja central y 2 centil alto, en uso de estrategias de afrontamiento.

El modelo es factorial completo Tipo III, los contrastes entre factores polinómicos y el criterio de ajuste de diferencias de medias es Bonferroni.

El valor del test de Box es 20,29, F= 1,632 p=,075, estos datos nos indican que existe igualdad entre las varianzas.

En la tabla 28 se puede observar la Traza de Pillai que alcanza un valor de ,137 con un valor de F=5,023 (p=,000) para 22 grados de libertad de la hipótesis y 394 del error. El tamaño del efecto es medio η^2 parcial ,068

Efecto	Valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	Sig.	η^2 parcial
Intersección Traza de Pillai	,989	6022,419	3,000	204,000	,000	,989
AUT_Q Traza de Pillai	,137	5,023	6,000	410,000	,000	,068

Tabla 28. Manova Test Multivariado

Tabla 29. Test de Levene de igualdad de varianzas de error

	F	df1	df2	Sig.
Cansancio Emocional	3,169	3	205	,025
Despersonalizacion	4,688	3	205	,003
Realizacion	2,072	3	205	,105

El test de Levene indica que dos variables dependientes no son homocedasticas ya que se obtienen resultados significativos. Es el caso de cansancio emocional (F=3,624, p=0,28) y de la despersonalización (F=6,095 p=,003).

Tabla 30. Pruebas de efectos inter-sujetos

Origen	Variable dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	sig	η^2 parcial
AUT_Q	Cansancio Emocional	3124,523	2	1562,261	11,856	,000	,103
	Despersonalización	341,687	2	170,843	10,381	,000	,092
	Realización	511,287	2	255,644	11,975	,000	,104

Los test de efectos intersujetos (tabla 30) muestran efectos significativos para todas las variables dependientes. Estos son sus valores: 1) Para la variable *cansancio emocional* con una F=11,856, p=,000 y con un tamaño del efecto medio η^2 parcial ,103; 2) la variable *despersonalización* con una F=10,381, p=,000 y con un tamaño del efecto medio η^2 parcial ,092; 3) la variable *realización* con una F=11,975, p=,000 y con un tamaño del efecto medio η^2 parcial ,104. Hay, por tanto, efectos de la autocrítica en las tres variables dependientes.

Cansancio emocional y *despersonalización* resultaron no homocedásticas en el estadístico de Levene, por lo que es necesario comprobar a través de la prueba de Kruskal-Wallis si los efectos se mantienen con una prueba que soporte la carencia de homocedasticidad para dos grados de libertad. Los valores son los siguientes a) *Cansancio emocional*, $\chi^2 = 25,439$, $p = ,000$ y b) *Despersonalización*, $\chi^2 = 20,705$, $p = ,000$. Se puede afirmar que efectivamente hay diferencias en estas dos variables dependientes respecto a los niveles del factor fijo autocrítica.

Tabla 31. Comparaciones múltiples							
Bonferroni							
Variable dependiente	(I) AUT Q	(J) AUT Q	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Cansancio Emocional	,00	1,00	-5,03	1,891	,025	-9,60	-,47
		2,00	-10,39	2,134	,000	-15,54	-5,24
	1,00	,00	5,03	1,891	,025	,47	9,60
		2,00	-5,36	1,953	,020	-10,07	-,65
Despersonalización	,00	1,00	-1,98	,668	,010	-3,59	-,36
		2,00	-3,40	,754	,000	-5,22	-1,58
	1,00	,00	1,98	,668	,010	,36	3,59
		2,00	-1,42	,690	,121	-3,09	,24
Realización	,00	1,00	1,75	,761	,067	-,08	3,59
		2,00	4,19	,859	,000	2,12	6,27
	1,00	,00	-1,75	,761	,067	-3,59	,08
		2,00	2,44	,786	,007	,54	4,34

En la tabla 31 de diferencias de medias según el ajuste de Bonferroni, se pueden ver que el grupo que usa más la autocrítica (superior), obtiene mayores valores en cansancio emocional

que los que se incluyen en la caja central (Diferencia -5,36, $p=,020$) y que los del cuartil inferior (Diferencia -10,39, $p=.000$), a su vez los sujetos de la caja central obtienen mayores valores que los del cuartil inferior en cansancio emocional. Es decir, a medida que se usan más la autocrítica, se incrementa el cansancio emocional. Los descriptivos para estos tres grupos en cansancio emocional son, cuartil inferior, $X=18,93$ $dt=10,056$; caja central $X=23,97$ $dt=11,411$, cuartil superior $X=29,33$ $dt=12,980$.

En cuanto a la despersonalización, se encuentran diferencias entre aquellos que usan más la estrategia (cuartil superior) y los otros dos grupos, pero no entre la caja central y el cuartil superior. Las diferencias entre el cuartil inferior y la caja central es -1,98 $p=,010$ y la que se da entre el cuartil inferior y el superior es -3,40 $p=.000$. Es decir, a medida que se usa más la autocrítica aumenta la despersonalización. Los descriptivos para estos tres grupos en despersonalización son cuartil inferior, $X=7,69$ $dt=3,186$; caja central $X=9,67$ $dt=3,971$, cuartil superior $X=11,09$ $dt=4,964$.

En la variable realización, se encuentran diferencias entre aquellos que usan más la estrategia (cuartil superior) y los otros dos grupos, pero no entre la caja central y el cuartil inferior. Las diferencias entre el cuartil superior y la caja central es 2,44 $p=,007$ y la que se da entre el cuartil inferior y el superior es 4,19 $p=.000$. Los que usan menos la autocrítica, logran mayores valores en realización. Los descriptivos para estos tres grupos en despersonalización son cuartil inferior, $X=30,07$ $dt=4,531$; caja central $X=28,31$ $dt=4,288$, cuartil superior $X=25,87$ $dt=5,225$.

9.6.1.15. Anova multivariado para las variables del MBI considerando como variable independiente la Expresión Emocional del CSI

Para este análisis se toma como variable independiente (factor fijo) la estrategia de afrontamiento del CSI “expresión emocional” categorizada en tres niveles: 0 centil bajo, 1 caja central y 2 centil alto, en uso de estrategias de afrontamiento.

El modelo es factorial completo Tipo III, los contrastes entre factores polinómicos y el criterio de ajuste de diferencias de medias es Bonferroni.

El valor del test de Box es 6,099, $F=,496$, $p=,918$, estos datos nos indican que existe igualdad entre las varianzas.

En la tabla 32 se puede observar la Traza de Pillai que alcanza un valor de ,031, con un valor de $F=1,063$ ($p=,384$) para 6 grados de libertad de la hipótesis y 410 del error. El tamaño del efecto es bajo η^2 parcial ,015.

Manova. Test Multivariado							
Efecto		Valor	F	gl hipótesis	Gl error	Sig.	η^2 parcial
Expresión Emocional	Traza de Pillai	,031	1,063	6,000	410,00	,384	,015

Tabla 32. Manova para la variable Expresión Emocional.

Tabla 33. Test de Levene de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Cansancio Emocional	,606	2	206	,546
Despersonalizacion	1,072	2	206	,344
Realizacion	,148	2	206	,863

El test de Levene indica que todas las variables dependientes tienen valores de homocedasticidad aceptables ya que todas ellas resultan no significativas. No obstante, dado que la traza de Pillai es no significativa se deduce que no tiene sentido realizar ninguna prueba de efectos sobre variables dependientes.

9.6.1.16 Anova multivariado para las variables del MBI considerando como variable independiente el Pensamiento Desiderativo del CSI

Se realiza el análisis tomando como variable independiente (factor fijo) la estrategia de afrontamiento del CSI “pensamiento desiderativo” categorizada en tres niveles: 0 centil bajo, 1 caja central y 2 centil alto, en uso de estrategias de afrontamiento.

El modelo es factorial completo Tipo III, los contrastes entre factores polinómicos y el criterio de ajuste de diferencias de medias es Bonferroni.

El valor del test de Box es 18,073, $F=,1470$, $p=,127$, al no ser significativo se asume que las covarianzas entre los grupos son iguales.

En la tabla 34 se puede observar la Traza de Pillai que alcanza un valor de ,062, con un valor de $F=2,188$ ($p=,043$) para 6 grados de libertad de la hipótesis y 410 del error. El tamaño del efecto es bajo η^2 parcial ,031.

Manova. Test Multivariado							
Efecto		Valor	F	gl hipótesis	Gl error	Sig.	η^2 parcial
Pensamiento desiderativo	Traza de Pillai	,062	2,188	6,000	410,00	,043	,031

Tabla 34. Manova para la variable Pensamiento Desiderativo.

Tabla 35. Test de Levene de igualdad de varianzas de error

	F	df1	df2	Sig.
Cansancio Emocional	8,045	2	206	,000
Despersonalizacion	2,151	2	206	,119
Realizacion	,397	2	206	,673

El test de Levene da valores significativos para la variable dependiente *cansancio emocional* ($F= 8,045$, $p=,000$) por lo que de resultar significativos los efectos de los test multivariados para esta variable, se repetiría el análisis con el estadístico de Kruskal- Wallis que tolera mejor la falta de homocedasticidad.

Fuente	Variable Dependiente	Suma de Cuadrados Tipo III	gl	Media Cuadrática	F	Sig.	η^2 parcial
Pensamiento Desiderativo Categorizado	Cansancio Emocional	1456,686	2	728,343	5,207	,006	,048
	Despersonalización	144,480	2	72,240	4,148	,017	,039
	Realización	100,925	2	50,462	2,162	,118	,021

Tabla 36. Efectos intersujetos para las variables dependientes. Factor pensamiento desiderativo categorizado.

Se producen efectos significativos para las variables dependientes cansancio emocional ($F=5.207$, $p=.006$, η^2 parcial=.048) y despersonalización ($F=4,118$, $p=.017$, η^2 parcial=.039). Los tamaños del efecto son bajos en los dos casos.

Es necesario calcular la prueba de Kruskal-Wallis no paramétrica dado que en el caso del cansancio emocional no se cumple el criterio de homocedasticidad. Los valores son $\chi^2=5,468$, para 2 grados de libertad, $p=.002$. Es decir, se puede garantizar que se produzcan verdaderos efectos para esta variable.

Las comparaciones múltiples entre categorías indican (tabla 9.28) que se localizan diferencias entre niveles del factor para cansancio emocional y despersonalización. En el caso del cansancio emocional hay una diferencia de medias de -6.298 ($p=.006$) entre el cuartil bajo ($X=19.346$, $dt=1.640$) y la caja central ($X=25.644$, $dt=1.660$). También se encuentran diferencias entre el cuartil bajo y el superior ($X=24.817$, $dt=.1624$) con una valor de la diferencia de $-5,635$ ($p=.046$). Se deduce que el grupo que utiliza menos el pensamiento desiderativo presenta menos cansancio emocional que los otros dos grupos.

En cuanto a la despersonalización, se encuentran diferencias únicamente entre el cuartil bajo ($X=8,058$, $dt=.579$) y la caja central ($X=10.087$, $dt=.409$), la diferencia de medias es de -2.209 ($p=.014$). De modo que los que se sitúan dentro de la caja central en cuando al uso del pensamiento desiderativo sufren más despersonalización que los que utilizan menos este tipode afrontamiento, pero no hay diferencias entre la caja central y el grupo que más usa el pensamiento desiderativo.

Comparaciones entre pares							
Variable Dependiente	(I)PD Categorizado	(J) PD Categorizado	Diferencias de Medias (I-J)	dt	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Bajo	Alto
Cansancio Emocional	,00	1,00	-6,298*	2,009	,006	-11,146	-1,450
		2,00	-5,635*	2,308	,046	-11,207	-,063
	1,00	,00	6,298*	2,009	,006	1,450	11,146
		2,00	,663	1,996	1,000	-4,155	5,481
	2,00	,00	5,635*	2,308	,046	,063	11,207
		1,00	-,663	1,996	1,000	-5,481	4,155
Despersonalización	,00	1,00	-2,029*	,709	,014	-3,740	-,318
		2,00	-1,565	,815	,168	-3,531	,401
	1,00	,00	2,029*	,709	,014	,318	3,740
		2,00	,464	,704	1,000	-1,236	2,164
	2,00	,00	1,565	,815	,168	-,401	3,531
		1,00	-,464	,704	1,000	-2,164	1,236

Tabla 37. Diferencias entre pares para las variables dependientes significativas. Factor Pensamiento desiderativo (PD) categorizado. 0 Cuartil bajo 1 Caja central 2 Cuartil alto

9.6.1.17. Anova multivariado para las variables del MBI considerando como variable independiente el Apoyo Social del CSI

Para este análisis se toma como variable independiente (factor fijo) la estrategia de afrontamiento del CSI “apoyo social” categorizada en tres niveles: 0 centil bajo, 1 caja central y 2 centil alto, en uso de estrategias de afrontamiento.

El modelo es factorial completo Tipo III, los contrastes entre factores polinómicos y el criterio de ajuste de diferencias de medias es Bonferroni.

El valor del test de Box es 21,348, $F=1,740$, $p=,052$, al no ser significativo se asume que las covarianzas entre los grupos son iguales.

En la tabla 38 se observa que la Traza de Pillai alcanza un valor de ,067, con un valor de $F=2,383$ ($p=,028$) para 6 grados de libertad de la hipótesis y 410 del error. El tamaño del efecto es bajo η^2 parcial ,034.

Manova. Test Multivariado							
Efecto		Valor	F	gl hipótesis	Gl error	Sig.	η^2 parcial
Apoyo Social	Traza de Pillai	,067	2,383	6,000	410,00	,028	,034

Tabla 38. Manova para la variable Apoyo Social.

Tabla 39. Test de Levene de igualdad de varianzas de error

	F	df1	df2	Sig.
Cansancio Emocional	,460	2	206	,632
Despersonalización	2,878	2	206	,059
Realización	1,040	2	206	,355

El test de Levene indica que todas las variables dependientes tienen valores de homocedasticidad aceptables ya que todas ellas resultan no significativas.

El test de efectos intersujetos (tabla 9.30) muestra únicamente efectos significativos para la variable *realización*, $F=3,394$ $p=,035$ con un tamaño del efecto bajo η^2 parcial ,032.

Fuente	Variable Dependiente	Suma de Cuadrados Tipo III	gl	Media Cuadrática	F	Sig.	η^2 parcial
APS_Q	Cansancio Emocional	193,657	2	96,829	,663	,516	,006
	Despersonalización	63,580	2	31,790	1,785	,170	,017
	Realización	156,597	2	78,299	3,394	,035	,032

Tabla 40. Test de efectos intersujetos para las variables dependientes. Factor APS

Las comparaciones entre pares para la variable *realización* (tabla 41) indican que hay diferencias significativas entre el centil bajo ($X= 27,09$, $dt= 5,156$) de apoyo social y el alto ($X= 29,38$, $dt=4,510$). Las personas que usan más el apoyo social como estrategia de afrontamiento se encuentran más realizadas que las que no usan apenas la estrategia de apoyo social, pero no hay diferencias entre la caja central y el cuartil superior.

Comparaciones entre pares							
Variable Dependiente	(I)APS Q	(J) APS Q	Diferencias de Medias (I-J)	dt	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Bajo	Alto
Realización	,00	1,00	-,978	,811	,688	-2,937	,980
		2,00	-2,289*	,885	,031	-4,425	-,154
	1,00	,00	,978	,811	,688	-,980	2,937
		2,00	-1,311	,795	,302	-3,230	,607
	2,00	,00	2,289*	,885	,031	,154	4,425
		1,00	1,311	,795	,302	-,607	3,230

Tabla 41. Diferencias entre pares para la variable dependiente *realización*. Factor APS

9.6.1.18 Anova multivariado para las variables del MBI considerando como variable independiente la Reestructuración Cognitiva del CSI

Para este análisis se toma como variable independiente (factor fijo) la estrategia de afrontamiento del CSI “reestructuración cognitiva” categorizada en tres niveles: 0 centil bajo, 1 caja central y 2 centil alto, en uso de estrategias de afrontamiento.

El modelo es factorial completo Tipo III, los contrastes entre factores polinómicos y el criterio de ajuste de diferencias de medias es Bonferroni.

El valor del test de Box es 24,241, $F=1,976$, $p=,022$, al ser significativo se asume que hay diferencias entre las covarianzas de los grupos y se utilizará la traza de Pillai al ser una prueba robusta.

En la tabla 42 se observa que la Traza de Pillai alcanza un valor de ,135, con un valor de $F=4,950$ ($p=,000$) para 6 grados de libertad de la hipótesis y 410 del error. El tamaño del efecto es bajo η^2 parcial ,068.

Manova. Test Multivariado							
Efecto		Valor	F	gl hipótesis	Gl error	Sig.	η^2 parcial
Reestructuración cognitiva	Traza de Pillai	,135	4,950	6,000	410,00	,000	,068

Tabla 42. Manova para la variable reestructuración cognitiva

Tabla 43. Test de Levene de igualdad de varianzas de error

	F	df1	df2	Sig.
Cansancio Emocional	6,790	2	206	,001
Despersonalización	,644	2	206	,526
Realización	5,039	2	206	,007

El test de Levene da valores significativos para las variables dependientes *cansancio emocional* (F=6,790, p=,001) y *realización* (F=5,039, p=,007), por tanto, si resultaran significativos los efectos de los test multivariados para estas dos variables, se repetiría el análisis con el estadístico de Kruskal-Wallis que tolera mejor la falta de homocedasticidad.

Los valores son los siguientes: a) cansancio emocional $\chi^2 = 12,711$ para 2 grados de libertad, p=,002, y b) realización $\chi^2 = 21,521$ para dos grados de libertad y p=,000, se puede afirmar que hay diferencias en estas dos variables respecto a los niveles del factor fijo *reestructuración cognitiva*.

Fuente	Variable Dependiente	Suma de Cuadrados Tipo III	gl	Media Cuadrática	F	Sig.	η^2 parcial
REC_Q	Cansancio Emocional	1945,155	2	972,578	7,074	,001	,064
	Despersonalización	88,025	2	44,012	2,488	,086	,024
	Realización	501,463	2	250,732	11,718	,000	,102

Tabla 44. Efectos intersujetos para las variables dependientes. Factor REC

Como podemos observar, se han producido efectos significativos para las variables dependientes *cansancio emocional* (F= 7,074, p= ,001, η^2 parcial = ,064, con un tamaño del

efecto bajo) y *realización* ($F= 11,718$, $p= ,000$ η^2 parcial = ,102 con un tamaño del efecto medio).

Las comparaciones múltiples entre categorías indican que se localizan diferencias (tabla 45) entre niveles del factor para *cansancio emocional* y *realización*. En el caso del cansancio emocional haya una diferencia de medias de 7,333 ($p= ,001$) entre el cuartil medio ($X= 27,19$, $dt= 13,456$) y el cuartil alto ($X=19,85$, $dt=9.614$). Se deduce que el grupo que se encuentra en la caja central respecto al uso de la reestructuración cognitiva presenta más cansancio emocional que el grupo que utiliza de forma más intensa la reestructuración cognitiva.

En cuanto a la realización, hay una diferencia de medias de -3,290 entre el cuartil bajo ($X= 27,27$ $dt= 5,402$) y superior ($X= 30,56$, $dt= 3,597$) y entre éste y la caja central ($X= 27,11$ $dt=4,678$) con una diferencia de medias de -3,459 ($p=,000$). Por tanto, los que más usan la reconstrucción cognitiva obtienen mejores puntuaciones en realización que los otros dos grupos.

Comparaciones entre pares							
Variable Dependiente	(I)REC Q	(J) REC Q	Diferencias de Medias (I-J)	dt	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Bajo	Alto
Cansancio Emocional	,00	1,00	-3,720	1,958	,177	-8,447	1,006
		2,00	3,613	2,106	,263	-1,470	8,696
	1,00	,00	3,720	1,958	,177	-1,006	8,447
		2,00	7,333*	1,958	,001	2,606	12,060
	2,00	,00	-3,613	2,106	,263	-8,696	1,470
		1,00	-7,333*	1,958	,001	-12,060	-2,606
Realización	,00	1,00	,168	,773	1,000	-1,696	2,033
		2,00	-3,290*	,831	,000	-5,296	-1,285
	1,00	,00	-,168	,773	1,000	-2,033	1,696
		2,00	-3,459*	,773	,000	-5,323	-1,594
	2,00	,00	3,290*	,831	,000	1,285	5,296
		1,00	3,459*	,773	,000	1,594	5,323

Tabla 45. Diferencias entre pares para las variables dependientes significativas. Factor REC

9.6.1.19. Anova multivariado para las variables del MBI considerando como variable independiente la Evitación de Problemas del CSI

Este análisis se realiza tomando como variable independiente (factor fijo) la estrategia de afrontamiento del CSI “evitación de problemas” categorizada en tres niveles: 0 centil bajo, 1 caja central y 2 centil alto, en uso de estrategias de afrontamiento.

El modelo es factorial completo Tipo III, los contrastes entre factores polinómicos y el criterio de ajuste de diferencias de medias es Bonferroni.

El valor del test de Box es 14,589, $F= 1,190$, $p=,284$, al no ser significativo se asume que las covarianzas entre los grupos son iguales.

En la tabla 46 se observa que la Traza de Pillai alcanza un valor de ,072, con un valor de $F=2,546$ ($p=,020$) para 6 grados de libertad de la hipótesis y 410 del error. El tamaño del efecto es bajo η^2 parcial ,036.

Manova. Test Multivariado							
Efecto		Valor	F	gl hipótesis	Gl error	Sig.	η^2 parcial
Evitación de problemas	de Traza de Pillai	,072	2,546	6,000	410,00	,020	,036

Tabla 46. Manova para la variable Evitación de problemas.

Tabla 47. Test de Levene de igualdad de varianzas de error

	F	df1	df2	Sig.
Cansancio Emocional	1,791	2	206	,169
Despersonalización	2,517	2	206	,083
Realización	2,612	2	206	,076

El test de Levene indica que todas las variables dependientes tienen valores de homocedasticidad aceptables ya que todas ellas resultan no significativas.

Los test de efectos intersujetos (tabla 9.36) muestran efectos significativos para las variables: *Cansancio emocional* ($F=3,411$, $p=,035$) con un tamaño del efecto bajo η^2 parcial = ,032 y

despersonalización (F=4,474 p=,013) con un tamaño del efecto también bajo η^2 parcial= ,042.

Fuente	Variable Dependiente	Suma de Cuadrados Tipo III	gl	Media Cuadrática	F	Sig.	η^2 parcial
EVP_Q	Cansancio Emocional	970,391	2	485,195	3,411	,035	,032
	Despersonalización	155,360	2	77,680	4,474	,013	,042
	Realización	96,285	2	48,142	2,061	,130	,020

Tabla 48 Test de efectos intersujetos para las variables dependientes. Factor Evitación de Problemas

Las comparaciones entre pares para las dos variables significativas, cansancio emocional y despersonalización (tabla 49) indican que sólo se producen efectos significativos para la variable *despersonalización* con una diferencia de medias -1,682. Los descriptivos para estos tres grupos en *evitación de problemas* son, cuartil inferior (X= 8,19 dt= 3,473) y medio (X= 9,87 y dt= 4,514) y el cuartil bajo y alto (X= 10,25 dt=4,331). En cuanto a la despersonalización se encuentran diferencias entre los sujetos que más usan la evitación de problemas como estrategia de afrontamiento y aquellos que la utilizan menos, es decir, sufren más despersonalización aquellos que utilizan más la evitación de problemas.

Variable Dependiente	(I) EVPQ	(J) EVPQ	Diferencias de medias (I-J)	dt	Sig. ^b	Intervalo de confianza al 95%	
						Bajo	Alto
Cansancio Emocional	,00	1,00	-4,531	1,979	,069	-9,307	,246
		2,00	-4,853	2,134	,072	-10,003	,298
	1,00	,00	4,531	1,979	,069	-,246	9,307
		2,00	-,322	2,006	1,000	-5,165	4,520
	2,00	,00	4,853	2,134	,072	-,298	10,003
		1,00	,322	2,006	1,000	-4,520	5,165
Despersonalización	,00	1,00	-1,682*	,691	,048	-3,350	-,013
		2,00	-2,058*	,746	,019	-3,858	-,259
	1,00	,00	1,682*	,691	,048	,013	3,350
		2,00	-,377	,701	1,000	-2,069	1,315
	2,00	,00	2,058*	,746	,019	,259	3,858
		1,00	,377	,701	1,000	-1,315	2,069

Tabla 49 Diferencias entre pares para la variable dependiente significativa. Factor Evitación de problemas categorizado

9.6.1.20 Anova multivariado para las variables del MBI considerando como variable independiente la Retirada Social del CSI

Para este análisis se toma como variable independiente (factor fijo) la estrategia de afrontamiento del CSI “retirada social” categorizada en tres niveles: 0 centil bajo, 1 cajacentral y 2 centil alto, en uso de estrategias de afrontamiento.

El modelo es factorial completo Tipo III, los contrastes entre factores polinómicos y el criterio de ajuste de diferencias de medias es Bonferroni.

El valor del test de Box es 37,738, $F= 3,075$, $p=,000$, al ser significativo las varianzas entre los grupos son diferentes, en este caso se utiliza la Traza de Pillai que es una prueba robusta.

En la tabla 50 se observa que la Traza de Pillai alcanza un valor de ,284, con un valor de $F=11,299$ ($p=,000$) para 6 grados de libertad de la hipótesis y 410 del error. El tamaño del efecto es alto η^2 parcial ,142.

Manova. Test Multivariado							
Efecto	Valor	F	gl hipótesis	Gl error	Sig.	η^2 parcial	
Retirada Social	Traza de Pillai	,284	11,299	6,000	410,00	,000	,142

Tabla 50. Manova para la variable Retirada Social.

Tabla 51. Test de Levene de igualdad de varianza de error

	F	df1	df2	Sig.
Cansancio Emocional	11,671	2	206	,000
Despersonalización	10,021	2	206	,000
Realización	2,225	2	206	,111

El test de Levene da valores significativos para dos de las variables dependientes *cansancio emocional* ($F=11,671$ $p=,000$) y *despersonalización* ($F=10,021$ $p=,000$) por lo que de resultar significativos los efectos de los tests multivariados para esas dos variables, se

repetirá el análisis con el estadístico de Kurskal-Wallis que tolera mejor la falta de homocedasticidad.

Fuente	Variable Dependiente	Suma de Cuadrados Tipo III	gl	Media Cuadrática	F	Sig.	η^2 parcial
RES_Q	Cansancio Emocional	6515,190	2	3257,595	28,250	,000	,215
	Despersonalizacion	942,230	2	471,115	34,788	,000	,252
	Realizacion	766,495	2	383,248	19,058	,000	,156

Tabla 52. Efectos intersujetos para las variables dependientes. Factor Retirada Social

Se producen efectos significativos para las variables dependientes cansancio emocional ($F=28,250$ $p=,000$ η^2 parcial= $,215$ y para despersonalización ($F=34,788$ $p=,000$ η^2 parcial= $,252$ y realización ($F=19,058$ $p=,000$ η^2 parcial= $,156$) en los tres casos los tamaños del efecto son altos.

Vamos a calcular la prueba de Kruskal-Wallis no paramétrica dado que en el caso del cansancio emocional y la despersonalización no se cumple el criterio de homocedasticidad.

Los valores son $\text{Chi}^2 = 34,654$ para 2 grados de libertad, $p= ,000$ en la primera variable (cansancio emocional) y en la segunda (despersonalización) los valores son $\text{Chi}^2 = 47,076$ para 2 grados de libertad, $p= ,000$, es decir, se puede afirmar que efectivamente hay diferencias en estas dos variables dependientes respecto a los niveles del factor *retirada social*.

Las comparaciones múltiples entre categorías indican (tabla 53) que se localizan diferencias entre niveles del factor fijo para todas las variables dependientes. En la tabla de diferencias de medias, según el ajuste de Bonferroni, se puede ver que el grupo que usa más la retirada social, el grupo superior (Diferencia $-14,275$, $p=,000$), obtiene mayores valores en

cansancio emocional que los otros dos grupos. Los descriptivos para estos tres grupos en cansancio emocional son, cuartil inferior, $X=19,01$, $dt=8,067$; caja central, $X=22,32$, $dt=10,996$ y cuartil superior $X=33,29$, $dt=13,267$.

En cuanto a la *despersonalización*, se encuentran diferencias entre aquellos sujetos que usan más la retirada social (cuartil superior) y los otros dos grupos, pero no entre la caja central y el cuartil superior. Las diferencias entre el cuartil inferior y la caja central es $-1,565$ $p=,026$ y la que se da entre el cuartil inferior y el superior $-5,503$, $p=,000$. Los descriptivos para estos tres grupos en despersonalización son, cuartil inferior $X=7,46$ $dt=2,737$; caja central $X=9,02$ $dt=3,525$, cuartil superior $X=12,96$ $dt=4,879$.

En la variable *realización*, se encuentran diferencias entre aquellos que usan menos la estrategia de retirada social (cuartil inferior) y los que más la utilizan (cuartil superior) con una diferencia de $4,777$ $p=,000$ y entre la caja central y el cuartil superior, con una diferencia $4,014$ $p=,000$. Podemos decir que los que utilizan menos la retirada social presentan tienen valores más altos en realización. Los descriptivos para estos tres grupos en realización son, cuartil inferior, $X=29,68$ $dt=4,134$; caja central $X=28,92$ $dt=4,302$ y cuartil superior $X=24,90$ $dt=5,191$.

Variable Dependiente	(I) RES Q	(J) RES Q	Diferencias de medias (I-J)	dt	Sig. ^b	Intervalo de confianza al 95%	
						Bajo	Alto
Cansancio Emocional	,00	1,00	-3,304	1,720	,168	-7,455	,848
		2,00	-14,275*	1,954	,000	-18,992	-9,558
	1,00	,00	3,304	1,720	,168	-8,848	7,455
		2,00	-10,971*	1,891	,000	-15,534	-6,408
	2,00	,00	14,275*	1,954	,000	9,558	18,992
		1,00	10,971*	1,891	,000	6,408	15,534
Despersonalización	,00	1,00	-1,565*	,589	,026	-2,988	-,143
		2,00	-5,503*	,670	,000	-7,120	-3,887
	1,00	,00	1,565*	,589	,026	,143	2,988
		2,00	-3,938*	,648	,000	-5,502	-2,374
	2,00	,00	5,503*	,670	,000	3,887	7,120
		1,00	3,938*	,648	,000	2,374	5,502
Realización	,00	1,00	,763	,718	,868	-,971	2,497
		2,00	4,777*	,816	,000	2,807	6,747
	1,00	,00	-,763	,718	,868	-2,497	,971
		2,00	4,014*	,789	,000	2,108	5,919
	2,00	,00	-4,777*	,816	,000	-6,747	-2,807
		1,00	-4,014*	,789	,000	-5,919	-2,108

Tabla 53 Comparaciones múltiples Bonferroni. Factor Retirada Social

9.6.2. Análisis de varianza multifactorial

9.6.2.1. Anova factorial múltiple entre sujetos para variables sociolaborales

Vamos a realizar un anova de comparaciones múltiples entre sujetos utilizando como factores fijos aquellas variables independientes del sistema de información de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía que generaron trazas de Pillai significativas en los anovas simples. Estas variables fueron cuatro:

- La categorización de las conductas contrarias a la convivencia (C_conductas).
- La categorización del Índice Sociocultural del centro (C_ISC).
- Número etapas (N_etapas, variable dicotomizada que indicaba que se impartían clases en una o más etapas educativas).
- La categorización de etapa reducida (Etapas_R) que contemplaba tres categorías - infantil y primaria, ESO y enseñanzas voluntarias.

De las dos últimas variables, al referirse ambas a las mismas etapas educativas del sistema educativo, vamos a considerar la que contempla más categorías (etapa reducida). Se trata, por tanto, de un anova factorial intersujetos 3X3X3.

El valor de la prueba de Box es 568,269, con una F de 1,097, $p=,092$. La prueba de box no es significativa, por lo que se garantiza la igualdad de las varianzas.

Pruebas multivariante							
Efecto		Valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Intersección	Traza de Pillai	,974	622,910	11,000	185,000	,000	,974
C_ISC	Traza de Pillai	,121	1,086	22,000	372,000	,360	,060
C_Conductas	Traza de Pillai	,124	1,116	22,000	372,000	,326	,062
Etapas_R	Traza de Pillai	,088	,775	22,000	372,000	,757	,044
C_ISC *	Traza de Pillai	,000	.	,000	,000	.	.
C_Conductas	Raíz mayor de Roy	,000	,000	11,000	184,000	1,000	,000
C_ISC * Etapa_R	Traza de Pillai	,252	1,148	44,000	752,000	,239	,063
C_Conductas * Etapa_R	Traza de Pillai	,245	1,510	33,000	561,000	,036	,082
C_ISC *	Traza de Pillai	,000	.	,000	,000	.	.
C_Conductas* Etapa_R	Raíz mayor de Roy	,000	,000	11,000	184,000	1,000	,000

Tabla 54 Manova 3x3X3 intersujetos para los factores Categorización de Índice Socio-Cultural (C_ISC),Categorización de Conductas contrarias a la convivencia (C_Conductas) y Etapas de enseñanza reducidas (Etapas_R)

En la tabla 54 se observa que ningún efecto principal consigue alcanzar una traza de Pillai significativa y sólo se encuentra una interacción que lo sea, categorización de conductas x etapa reducida, que alcanza una Traza de Pillai de .245, con un valor F de 1.510, con $p=.036$, para 33 grados de libertad de la hipótesis y 561 del error. El tamaño del efecto es medio,

η^2 parcial .082. Algunas de las interacciones entre factores no cuentan con casos suficientes para poder efectuar una Traza de Pillai (conductas*Índice sociocultural) y la interacción de tres niveles, en estos casos se calcula la raíz mayor de Roy, que como podemos ver tampoco genera diferencias significativas. En el caso de la interacción de segundo nivel el valor de la F atribuida a la raíz mayor es 1,148 (p=1,000) y en el caso de la interacción de tres factores es F=,000 (p=1,000).

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error

	F	df1	df2	Sig.
Cansancio Emocional	,888	13	195	,566
Despersonalizacion	1,154	13	195	,316
Realizacion	1,078	13	195	,380
Resolución Problemas	,860	13	195	,596
Autocrítica	,738	13	195	,724
Expresion Emocional	1,629	13	195	,080
Pens. Desiderativo	2,138	13	195	,014
Apoyo Social	1,380	13	195	,172
Rest. Cognitiva	,720	13	195	,742
Evitación Problemas	1,919	13	195	,030
Retirada Social	1,045	13	195	,410

Tabla 55 Estadístico de Levene para las variables dependientes

En la tabla 55 se observan los valores de la prueba de Levene para estudiar la homocedasticidad de las variables dependientes, resultan no homocedásticas el *pensamiento desiderativo* (F=2,138, p=.014) y la *evitación de problemas* (F=1,919, P=.030). De

encontrarse efectos significativos en estas variables sería necesario confirmarlos con una prueba de Kruskal-Wallis.

Pruebas de efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
C_Cond	Cansancio Emocional	1463,043	3	487,681	3,438	,018	,050
uctas *	Despersonalizacion	111,249	3	37,083	2,009	,114	,030
Etapa_R	Realizacion	195,503	3	65,168	2,912	,036	,043
	Resolución Problemas	110,869	3	36,956	3,920	,010	,057
	Autocrítica	89,573	3	29,858	2,361	,073	,035
	Expresion Emocional	134,509	3	44,836	2,210	,088	,033
	Pens. Desiderativo	82,563	3	27,521	,796	,498	,012
	Apoyo Social	200,035	3	66,678	2,773	,043	,041
	Rest. Cognitiva	48,999	3	16,333	,806	,492	,012
	Evitación Problemas	59,979	3	19,993	1,234	,299	,019
	Retirada Social	75,193	3	25,064	1,896	,132	,028

Tabla 56. Efectos de la interacción con traza de Pillai significativa sobre las variables dependientes

En la tabla 56 se muestra los efectos sobre las variables dependientes de la única interacción que obtiene una traza de Pillai significativa (Categorización de conductas contrarias a la convivencia X Etapas_Reducidas). Sólo se encuentran efectos en tres variables: *cansancio emocional* $F=3,438$, $p=0,18$, con η^2 parcial de .050; *resolución de problemas*, $F=3,920$, $p=.010$, η^2 parcial .057 y *apoyo social* $F=2,773$, $p=.043$ y η^2 parcial

.041. Estas tres variables sí son homocedásticas por lo que no será necesario el cálculo de la prueba de Kruskal_Wallis.

Estimaciones							
Variable dependiente	Conductas Dicotimizadas	Etapa_Reducida	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%		
					Límite inferior	Límite superior	
Cansancio Emocional	nulo o muy bajo < 10	Infantil y Primaria	21,477	1,513	18,492	24,462	
		ESO	26,560	3,140	20,368	32,753	
		Enseñanzas Voluntarias	16,708	5,658	5,549	27,868	
	menor que la media pero no nulo 11-100	Infantil y Primaria	. ^a	.	.	.	
		ESO	26,933 ^b	3,075	20,868	32,998	
		Enseñanzas Voluntarias	28,000 ^b	5,955	16,255	39,745	
	superior a la media 101-	Infantil y Primaria	25,000 ^b	5,955	13,255	36,745	
		ESO	22,955 ^b	2,539	17,946	27,963	
		Enseñanzas Voluntarias	32,000 ^b	3,591	24,917	39,083	
	Resolución Problemas	nulo o muy bajo < 10	Infantil y Primaria	19,814	,390	19,045	20,584
			ESO	18,961	,809	17,364	20,557
			Enseñanzas Voluntarias	20,062	1,459	17,186	22,939
menor que la media pero no nulo 11-100		Infantil y Primaria	. ^a	.	.	.	
		ESO	20,533 ^b	,793	18,970	22,097	
		Enseñanzas Voluntarias	21,000 ^b	1,535	17,972	24,028	

	superior a la media 101-	Infantil y Primaria	15,750 ^b	1,535	12,722	18,778
		ESO	20,091 ^b	,655	18,800	21,382
		Enseñanzas Voluntarias	19,727 ^b	,926	17,901	21,553
Apoyo Social	nulo o muy bajo < 10	Infantil y Primaria	19,613	,623	18,384	20,842
		ESO	14,378	1,293	11,829	16,928
		Enseñanzas Voluntarias	20,708	2,330	16,114	25,303
	menor que la media pero no nulo 11-100	Infantil y Primaria	. ^a	.	.	.
		ESO	21,533 ^b	1,266	19,036	24,030
		Enseñanzas Voluntarias	20,250 ^b	2,452	15,414	25,086
	superior a la media 101-	Infantil y Primaria	16,500 ^b	2,452	11,664	21,336
		ESO	16,773 ^b	1,045	14,711	18,835
		Enseñanzas Voluntarias	17,545 ^b	1,479	14,629	20,461

a. Esta combinación de niveles de factores no se observa, por lo tanto, la media marginal de población correspondiente no se puede estimar.

b. Se basa en la media marginal de población modificada.

Tabla 57 . Diferencias entre pares de medias para las variables dependientes con efectos significativos

En la tabla 57 se muestran las diferencias entre pares de medias para las tres variables dependientes que han resultado significativas. En muchas ocasiones no se observan casos para una casilla, lo que indica que el manova factorial no es una prueba adecuada para la

nube de datos que genera por este diseño 3X3X3. No se observan diferencias de pares de medias significativas para cansancio emocional y sólo una para cada uno de las otras dos variables.

En los centros con un porcentaje de conductas contrarias a la convivencia superior a la media, los docentes que imparten clase en ESO utilizan más la estrategia de resolución de problemas que los que imparten clase en infantil o primaria, la diferencia de medias a favor de los primeros es 4,431, $dt=1,669$, $p=.030$. Las medias y dt directas de cada grupo son para los docentes de primaria $X=15,750$, $dt=1,535$; para los docentes de ESO $X=20,091$, $dt=655$.

En el caso del apoyo social, se encuentran diferencias para los centros con un nivel de conductas contrarias a la convivencia nulo o muy bajo. En este caso, los docentes de infantil o primaria utilizan más la estrategia de apoyo social que los de ESO con una diferencia entre pares de medias de 5,235 puntos, $dt=1,435$, $P=001$. Las medias y desviaciones típicas estimadas de cada grupo son, para infantil y primaria $X=19,963$, $dt=.623$ y para ESO $M=14,378$, $dt=1.293$.

Comparaciones por parejas								
Variable dependiente	Etapa_Reducida	(I) Conductas Dicotimizadas	(J) Conductas Dicotimizadas	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^f	95% de intervalo de confianza para diferencia ^f	
							Límite inferior	Límite superior
Cansancio Emocional	Infantil y Primaria	nulo o muy bajo < 10	menor que la media pero no nulo 11-100	. ^a	.	.	.	.
			superior a la media 101-	-3,523 ^b	6,145	,567	-15,641	8,596
		menor que la media pero no nulo 11-100	nulo o muy bajo < 10	. ^c	.	.	.	.
			superior a la media 101-	. ^{b,c}	.	.	.	.
	ESO	nulo o muy bajo < 10	menor que la media pero no nulo 11-100	-,373 ^b	4,395	1,000	-10,986	10,240
			superior a la media 101-	3,606 ^b	4,038	1,000	-6,146	13,357
		menor que la media pero no nulo 11-100	nulo o muy bajo < 10	,373 ^d	4,395	1,000	-10,240	10,986
			superior a la media 101-	3,979 ^{b,d}	3,988	,959	-5,652	13,610
	Enseñanzas Voluntarias	nulo o muy bajo < 10	menor que la media pero no nulo 11-100	-11,292 ^b	8,215	,513	-31,129	8,546
			superior a la media 101-	-15,292 ^b	6,702	,071	-31,475	,892
		menor que la media pero no nulo 11-100	nulo o muy bajo < 10	11,292 ^d	8,215	,513	-8,546	31,129
			superior a la media 101-	-4,000 ^{b,d}	6,954	1,000	-20,793	12,793
Resolución Problemas	Infantil y Primaria	nulo o muy bajo < 10	menor que la media pero no nulo 11-100	. ^a	.	.	.	.
			superior a la media 101-	4,064 ^{b,*}	1,584	,011	,940	7,188
		menor que la media pero no nulo 11-100	nulo o muy bajo < 10	. ^c	.	.	.	.
			superior a la media 101-	. ^{b,c}	.	.	.	.
	ESO	nulo o muy bajo < 10	menor que la media pero no nulo 11-100	-1,573 ^b	1,133	,500	-4,309	1,163
			superior a la media 101-	-1,130 ^b	1,041	,837	-3,644	1,384
		menor que la media pero no nulo 11-100	nulo o muy bajo < 10	1,573 ^d	1,133	,500	-1,163	4,309
			superior a la media 101-	,442 ^{b,d}	1,028	1,000	-2,040	2,925
	Enseñanzas Voluntarias	nulo o muy bajo < 10	menor que la media pero no nulo 11-100	-,938 ^b	2,118	1,000	-6,051	4,176
			superior a la media 101-	,335 ^b	1,728	1,000	-3,837	4,507
		menor que la media < 10	nulo o muy bajo < 10	,938 ^d	2,118	1,000	-4,176	6,051

Apoyo Social	Infantil y Primaria	pero nulo 11-100	superior a la media 101-	1,273 ^{b,d}	1,793	1,000	-3,056	5,602
		nulo o muy bajo < 10	menor que la media pero no nulo 11-100	. ^a	.	.	.	.
			superior a la media 101-	3,113 ^b	2,530	,220	-1,876	8,103
		menor que la media	nulo o muy bajo < 10	. ^c	.	.	.	.
		pero nulo 11-100	superior a la media 101-	. ^{b,c}	.	.	.	.
	ESO	nulo o muy bajo < 10	menor que la media pero no nulo 11-100	-7,155 ^{b,*}	1,810	,000	-11,525	-2,785
			superior a la media 101-	-2,394 ^b	1,663	,454	-6,409	1,621
		menor que la media	nulo o muy bajo < 10	7,155 ^{d,*}	1,810	,000	2,785	11,525
		pero nulo 11-100	superior a la media 101-	4,761 ^{b,d,*}	1,642	,013	,795	8,726
	Enseñanzas Voluntarias	nulo o muy bajo < 10	menor que la media pero no nulo 11-100	,458 ^b	3,382	1,000	-7,709	8,626
			superior a la media 101-	3,163 ^b	2,759	,759	-3,500	9,826
		menor que la media	nulo o muy bajo < 10	-,458 ^d	3,382	1,000	-8,626	7,709
pero nulo 11-100		superior a la media 101-	2,705 ^{b,d}	2,863	1,000	-4,209	9,619	

Tabla 58 Diferencias entre pares de medias para las variables dependientes significativas. Criterio: Etapas

En la tabla 58 se muestran las diferencias entre pares de medias para las tres variables dependientes que han resultado significativas, utilizando como criterios las etapas en las que se imparte clase. En muchas ocasiones no se observan casos para una casilla, lo que indica que el manova factorial no es una prueba adecuada para la nube de datos generada por este diseño 3X3X3. No se observan diferencias de pares de medias significativas para *cansancio emocional*, una en el caso de *resolución de problemas* y dos para el *apoyo social*.

Para la *resolución de problemas* se encuentra que aquellos docentes que imparten clase en infantil o primaria usan más la resolución de problemas cuando la conflictividad del centro es muy bajo que cuando esta es superior a la media. La diferencias entre pares de medias es diferencia=4.064, dt=1,584, p=.011. Las medias y dt típicas de estos dos grupos para resolución de problemas son, grupo con nivel bajo o nulo de conductas contrarias a la

convivencia, $X = 29,847$ $dt = .601$, grupo con conductas contrarias a la convivencia superiores a la media $X = 26,500$ $dt = 2.365$.

En el caso del *apoyo social*, se encuentran dos diferencias entre medias para los docentes que imparten clase en ESO. En este caso, hay diferencias entre los niveles nulo e inferior a la media en conductas contrarias a la convivencia, la diferencia entre pares de medias es de $-7,155$, con un $dt = 1.810$, $p = .000$, lo que indica que los docentes en centros con conflictividad medida utilizan más el apoyo social.

También se observa una diferencia, para los docentes de ESO, entre docentes de centros con conflictividad media y docentes con conflictividad superior a la media, la diferencia de medias observada es 4.761 , $dt = 1.642$, $p = .013$, a favor del grupo de conflictividad por debajo de la media. Es decir, es en los centros donde la conflictividad es inferior a la media, pero no nula, dónde más se usa el apoyo social. Las medias y desviaciones típicas en apoyo social para los tres grupos de conflictividad en docentes de ESO son: a) conflictividad nula o muy baja, $X = 14,378$ $dt = 1,293$ b) conflictividad inferior a la media, pero no nula $X = 21,533$ $dt = 1,266$, c) conflictividad superior a la media $X = 16.773$ $dt = 1.045$.

Se repite el análisis recategorizando de nuevo las etapas para mejorar la probabilidad de encontrar casos en las agrupaciones entre las mismas. La categorización se hace dicotómica y los niveles del factor son 0, se imparte clase en una sola etapa y 1, se imparte clase en más de una etapa.

La prueba de Box alcanza un valor de $487,174$ con una F de $1,105$ para los siguientes grados de libertad 330 y $11470,333$, con $p = ,095$. Se trata de una prueba no significativa que garantiza la igualdad de covarianzas.

En la tabla 59, se puede observar que sólo se alcanza una traza de Pillai significativa (103 , $F = 1164,553$, $P = ,033$) para el factor número de etapas

Tabla 59. Pruebas multivariante^a

Efecto		Valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Intersección	Traza de Pillai	,985	1164,553 ^b	11,000	189,000	,000	,985
N_Etapas	Traza de Pillai	,103	1,970 ^b	11,000	189,000	,033	,103
Indice_Dic	Traza de Pillai	,097	,877	22,000	380,000	,626	,048
Conductas_DIc	Traza de Pillai	,106	,966	22,000	380,000	,507	,053
N_Etapas * Indice_Dic	Traza de Pillai	,100	,906	22,000	380,000	,588	,050
N_Etapas * Conductas_DIc	Traza de Pillai	,090	,816	22,000	380,000	,706	,045
Indice_Dic * Conductas_DIc	Traza de Pillai	,000	. ^b	,000	,000	.	.
N_Etapas * Indice_Dic * Conductas_DIc	Raíz mayor de Roy	,000	,000 ^b	11,000	188,000	1,000	,000
N_Etapas * Indice_Dic * Conductas_DIc	Traza de Pillai	,000	. ^b	,000	,000	.	.
N_Etapas * Indice_Dic * Conductas_DIc	Raíz mayor de Roy	,000	,000 ^b	11,000	188,000	1,000	,000

a. Diseño : Intersección + N_Etapas + Indice_Dic + Conductas_DIc + N_Etapas * Indice_Dic + N_Etapas * Conductas_DIc + Indice_Dic * Conductas_DIc + N_Etapas * Indice_Dic * Conductas_DIc

b. Estadístico exacto

c. El estadístico es un límite superior en F que genera un límite inferior en el nivel de significación.

El estadístico de Levene indica que sólo se incumple la homocedasticidad para el pensamiento desiderativo, de existir efectos significativos sobre esta variable dependiente para el factor fijo número de etapas, será necesario recurrir a una prueba U de Mann-Whitney para corroborar posibles significaciones.

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error^a

	F	df1	df2	Sig.
Cansancio Emocional	,317	9	199	,969
Despersonalizacion	,893	9	199	,533
Realizacion	1,036	9	199	,413
Resolución Problemas	,827	9	199	,592
Autocrítica	,588	9	199	,806
Expresion Emocional	1,319	9	199	,229
Pens. Desiderativo	2,666	9	199	,006
Apoyo Social	,266	9	199	,983
Rest. Cognitiva	,788	9	199	,628
Evitación Problemas	1,494	9	199	,152
Retirada Social	1,101	9	199	,364

Tabla 60. Prueba la hipótesis nula que la varianza de error de la variable dependiente es igual entre grupos.

a. Diseño : Intersección + N_Etapas + Indice_Dic + Conductas_Dic + N_Etapas * Indice_Dic + N_Etapas * Conductas_Dic + Indice_Dic * Conductas_Dic + N_Etapas * Indice_Dic * Conductas_Dic

En la tabla 60 y de efectos intersujetos para el factor fijo Número de etapas puede verse que, en realidad, no hay ningún efecto significativo. El único caso que se aproxima a la significación es para la variable dependiente *realización* $F=3,495$, $p=.063$, con un tamaño del efecto bajo η^2 parcial ,017.

Por tanto, puede concluirse que considerando conjuntamente las distintas variables sociolaborales no es posible determinar efectos de interés sobre las variables dependientes.

Tabla 61. Pruebas de efectos inter-sujetos

Origen	Variable dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
N_Etapas	Cansancio Emocional	130,541	1	130,541	,900	,344	,005
	Despersonalización	,983	1	,983	,053	,818	,000
	Realización	78,832	1	78,832	3,495	,063	,017
	Resolución Problemas	3,645	1	3,645	,382	,537	,002
	Autocrítica	16,254	1	16,254	1,281	,259	,006
	Expresión Emocional	55,643	1	55,643	2,625	,107	,013
	Pens. Desiderativo	81,352	1	81,352	2,507	,115	,012
	Apoyo Social	,651	1	,651	,026	,871	,000
	Rest. Cognitiva	34,982	1	34,982	1,705	,193	,008
	Evitación Problemas	28,269	1	28,269	1,680	,196	,008
	Retirada Social	28,931	1	28,931	2,188	,141	,011

9.6.2.2. Manova multivariado para los factores de segundo orden del CSI

En este análisis se realiza un anova multivariado para ver los efectos de las estrategias de afrontamiento (niveles de categorización bajo, caja central y cuartil bajo) sobre las variables dependientes componentes del burnout. Las estrategias de afrontamiento se agrupan en factores de segundo orden:

- manejo adecuado del problema (MAP).
- manejo adecuado de la emoción (MAE).
- manejo inadecuado del problema (MIP).

- manejo inadecuado de la emoción (MIA).

El test de Box obtiene un valor de 236,162, $F=1,360$, $p=,005$. A pesar de que la prueba de Box da un valor significativo y, por tanto, las matrices de covarianza son diferentes a través de los grupos, el manova se puede realizar ya que la traza de Pillai es lo suficientemente robusta como para aceptar la desigualdad entre covarianzas.

Efecto	Valor	F	gl hipótesis	Gl error	Sig.	η^2 parcial	
Intercepción	Traza Pillai	,983	2813,920	3,000	148,000	,000	,983
MAP_Q	Traza Pillai	,119	3,133	6,000	298,000	,005	,059
MAE_Q	Traza Pillai	,030	,767	6,000	298,000	,596	,015
MIP_Q	Traza Pillai	,047	1,187	6,000	298,000	,313	,023
MIE_Q	Traza Pillai	,128	3,400	6,000	298,000	,003	,064
MAP_Q * MAE_Q	Traza Pillai	,083	1,063	12,000	450,000	,390	,028
MAP_Q * MIP_Q	Traza Pillai	,089	1,153	12,000	450,000	,315	,030
MAP_Q * MIE_Q	Traza Pillai	,114	1,482	12,000	450,000	,127	,038
MAE_Q * MIP_Q	Traza Pillai	,045	,575	12,000	450,000	,862	,015
MAE_Q * MIE_Q	Traza Pillai	,036	,461	12,000	450,000	,936	,012
MIP_Q * MIE_Q	Traza Pillai	,054	,691	12,000	450,000	,760	,018
MAP_Q * MAE_Q * MIP_Q	Traza Pillai	,116	1,209	15,000	450,000	,261	,039
MAP_Q * MAE_Q * MIE_Q	Traza Pillai	,047	,593	12,000	450,000	,848	,016
MAP_Q * MIP_Q * MIE_Q	Traza Pillai	,100	1,035	15,000	450,000	,417	,033
MAE_Q * MIP_Q * MIE_Q	Traza Pillai	,070	,715	15,000	450,000	,770	,023
MAP_Q * MAE_Q * MIP_Q * MIE_Q	Traza Pillai	,022	,546	6,000	298,000	,773	,011

Tabla 62. Manova multivariante (Traza de Pillai) para el conjunto de estrategias de afrontamiento de segundo nivel categorizadas: Qcategorizado. MAP manejo adecuado del problema. MIP manejo inadecuado del problema. MAE manejo adecuado de la emoción. MIA manejo inadecuado de la emoción.

Como se observa en la tabla 62, sólo dos de los factores fijos simples producen efectos significativos, éstos son *el manejo adecuado del problema* ($F=3,133, p=,005 \eta^2$ parcial=,059) y *el manejo inadecuado de la emoción* ($F=3,400, p=,003, \eta^2$ parcial=,064). Todas las demás interacciones entre factores fijos resultan no significativas.

El estadístico de Levene indica que hay efectos significativos para las tres variables dependientes: *cansancio emocional, despersonalización y realización*, véase la tabla 63.

Será necesario calcular la prueba de Kurskal-Wallis en todos los casos para todas las variables dependientes que resultan significativas para un efecto dado.

Test de Levene de Igualdad de error de las varianzas				
	F	gl1	gl2	Sig.
Cansancio Emocional	2,273	58	150	,000
Despersonalización	2,832	58	150	,000
Realización	1,976	58	150	,001

Tabla 63. Levene para los efectos principales y sus interacciones de los factores de estrategias de afrontamiento de segundo orden categorizados

En la siguiente tabla 64 pueden verse los efectos de los test entre sujetos para los factores con traza de Pillai significativa. El manejo adecuado del problema (categorizado) tiene efectos significativos únicamente en la variable *realización* ($F=4,960, p=,008, \eta^2$ parcial ,062 con un efecto bajo). Sin embargo, hay efectos para las tres variables dependientes en el caso del *manejo inadecuado de la emoción* (categorizado), para el *cansancio emocional* los valores son ($F=7,789, p=,001, \eta^2$ parcial=,094) con un efecto moderado);

despersonalización, (F= 9,399, p= ,000, η^2 parcial= ,111) con un efecto medio y *realización* (F=5,201, p=,007, η^2 parcial ,065 con un efecto bajo.

Fuente	Variable dependiente	Suma de cuadrados Tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	η^2 parcial
MAP_Cat	Cansancio Emocional	170,665	2	85,333	,732	,483	,010
	Despersonalización	,155	2	,078	,005	,995	,000
	Realización	187,249	2	93,624	4,960	,008	,062
MI_Emocion_Q	Cansancio Emocional	1816,464	2	908,232	7,789	,001	,094
	Despersonalización	284,624	2	142,312	9,399	,000	,111
	Realización	196,336	2	98,168	5,201	,007	,065

Tabla 64. Efectos intersujetos sobre las variables dependientes para los factores con traza de pillai significativa. Factores fijos estrategias de afrontamiento de segundo orden categorizadas. Q Categorizado MAP manejo adecuado del problema. MIE manejo inadecuado de la emoción.

Factor	Manejo Adecuado		Manejo Inadecuado Emoción Categorizado	
	Problema Categorizado	Realización	Cansancio Emocional	Despersonalización Realización
Chi-cuadrado	30,600		30,789	31,490
gl	2		2	2
Sig. asintótica	,003		,000	,000

Tabla 65 Prueba de Kruskal-Wallis para las variables dependientes con Levene significativo en cada factor

En la tabla 65 se puede ver que todos los análisis de Kruskal-Wallis resultan significativos, lo que indica que el análisis de diferencias de pares puede ser tomado como correcto.

Variable dependiente	(I) Manejo Adecuado		(J) Manejo Problema		Diferencia Medias(I-J)	Std. Error	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
	Categorizado		Categorizado					Bajo	Alto
	Realización	,00	1,00	2,00				1,00	-2,012	,927	,095	-4,257	,233
					-5,357	1,151	,000	-8,143	-2,572
	1,00	,00	2,00	,00	2,012	,927	,095	-,233	4,257
					-3,345	,997	,003	-5,760	-,931
	2,00	,00	1,00	,00	5,357	1,151	,000	2,572	8,143
					3,345	,997	,003	-,931	5,760

Tabla 66 Diferencias entre pares para las variables significativas en el factor fijo Manejo Adecuado del Problema Categorizado: 0 cuartil inferior, 1 caja central, 2 cuartil superior

En la tabla 66 puede verse que el grupo que maneja mejor el problema (cuartil superior) obtiene valores mayores en realización personal ($X= 31,490$, $dt=,854$), que el grupo de caja central ($X= 28,145$, $dt=515$) y el del cuartil bajo ($X=26,133$, $dt=.771$). Las diferencias de medias respectivas son $-3,345$ ($p=,003$) y $-5,357$ ($p=,000$).

Respecto al factor fijo *manejo inadecuado del problema* la tabla 67 muestra que existen diferencias en todas las variables dependientes. El *cansancio emocional* es mayor en el cuartil alto ($X= 31,992$, $dt= 1,966$) que en la caja central ($X=22,264$, $dt=1,522$) y en el cuartil bajo ($X=17,689$, $dt=1,755$). Las diferencias de medias son respectivamente $-14,304$ ($p=,000$) y $-9,528$ ($p=,001$). Lo mismo ocurre con la *despersonalización*, es mayor en el cuartil alto ($X=12,260$, $dt=.708$) que en la caja central ($X=9,063$, $dt=,548$) y en el cuartil bajo ($X=7,238$, $dt=1,632$). Las diferencias de medias son respectivamente -5021 ($p=,000$) y $-3,196$ ($p=,001$).

La situación inversa se da para la *realización personal*, el cuartil alto es el que presenta menores valores ($X=25,130$, $dt=,791$) respecto a la caja central ($X=28,770$, $dt=,612$), con

una diferencia de medias de -3640 ($p=.001$) y respecto al cuartil bajo ($X=30,981$, $dt=.706$), con una diferencia de medias de -5.850 ($p=.000$). No hay diferencias entre la caja central y el cuartil bajo.

Variable dependiente	(I) Manejo Inadecuado Emoción Categorizado	(J) Manejo Inadecuado Emoción Categorizado	Diferencia Medias (I-J)	Std. Error	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Bajo	Alto
Cansancio Emocional	,00	1,00	-4,775	2,323	,125	-10,399	,849
		2,00	-14,304	2,635	,000	-20,684	-7,923
	1,00	,00	4,775	2,323	,125	-,849	10,399
		2,00	-9,528	2,486	,001	-15,548	-3,509
	2,00	,00	14,304	2,635	,000	7,923	20,684
		1,00	9,528	2,486	,001	3,509	15,548
Despersonalización	,00	1,00	-1,825	,837	,092	-3,852	,201
		2,00	-5,021	,950	,000	-7,321	-2,722
	1,00	,00	1,825	,837	,092	-,201	3,852
		2,00	-3,196	,896	,001	-5,365	-1,027
	2,00	,00	5,021	,950	,000	2,722	7,321
		1,00	3,196	,896	,001	1,027	5,365
Realización	,00	1,00	2,210	,935	,058	-,053	4,473
		2,00	5,850	1,060	,000	3,283	8,418
	1,00	,00	-2,210	,935	,058	-4,473	,053
		2,00	3,640	1,000	,001	1,218	6,062
	2,00	,00	-5,850	1,060	,000	-8,418	-3,283
		1,00	-3,640	1,000	,001	-6,062	-1,218

Tabla 67 Diferencias entre pares para las variables significativas en el factor fijo Manejo inadecuado de la emoción Categorizado: 0 cuartil inferior, 1 caja central, 2 cuartil superior

9.6.2.3. Manova multivariado para los factores adecuado-inadecuado del CSI

En este análisis se realiza un anova multivariado para ver los efectos del afrontamiento adecuado e inadecuado sobre los componentes del burnout. Los niveles de categorización utilizados son: bajo, caja central y cuartil alto.

El test de Box obtiene un valor de 86,514, $F=1,672$, $p=,002$. A pesar de que la prueba de Box da un valor significativo y, por tanto, las matrices de covarianza son diferentes a través de los grupos, el manova se puede realizar ya que la traza de Pillai es lo suficientemente robusta como para aceptar la desigualdad entre covarianzas.

Efecto		Valor	F	Gl	Gl error	Sig	η^2 parcial
hipótesis							
Intercepción	Pillai's	,988	5421,184 ^b	3,000	198,000	,000	,988
	Trace						
Af_Adeucado_Q	Pillai's	,082	2,820	6,000	398,000	,011	,041
	Trace						
Af_Inadecuado_Q	Pillai's	,176	6,388	6,000	398,000	,000	,088
	Trace						
Af_Adeucado_Q *	Pillai's	,099	1,705	12,000	600,000	,062	,033
	Trace						
Af_Inadecuado_Q							

Tabla 68. Manova multivariado (Traza de Pillai) para el conjunto de estrategias de afrontamiento categorizadas en: Afrontamiento adecuado-afrontamiento inadecuado

Como se observa en la tabla 68, dos de los factores fijos simples producen efectos significativos, éstos son el afrontamiento adecuado ($F= 2,820$, $p=,011$ η^2 parcial ,041) y el

afrontamiento inadecuado ($F=6,388$, $p=,000$, η^2 parcial ,088). La interacción entre los factores fijos resultó no significativa.

Tabla 69. Test de Levene de Igualdad de error de las varianzas

	F	df1	df2	Sig.
Cansancio Emocional	4,514	8	200	,000
Despersonalización	3,131	8	200	,002
Realización	,742	8	200	,655

El estadístico de Levene indica que hay efectos significativos para dos de las variables dependientes: *cansancio emocional* y *despersonalización*, véase la tabla 69

Será necesario calcular la prueba de Kruskal-Wallis para las variables dependientes que resultan significativas para un efecto dado.

En la siguiente tabla 70 pueden verse los efectos de los test entre sujetos para los factores con traza de Pillai significativa. El afrontamiento adecuado tiene efectos significativos únicamente en la variable realización, los valores son ($F=7,145$, $p=,001$, η^2 parcial ,067) con un efecto bajo. El afrontamiento inadecuado tiene efectos significativos en las tres variables dependientes: a) cansancio emocional $F=13,763$, $p=,000$ y η^2 parcial,121 con un efecto moderado; b) despersonalización, $F=17,746$, $p=,000$ y η^2 parcial ,151 con un efecto moderado; c)realización, $F=5,199$, $p=,006$ y η^2 parcial ,049 con un efecto bajo.

Fuente	Variable dependiente	Suma de cuadrados Tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	η^2 parcial
Af_Adecuado _Q	Cansancio	576,499	2	288,250	2,397	,094	,023
	Emocional	21,046	2	10,523	,684	,506	,007
	Despersonalización						
Realización	301,011	2	150,505	7,145	,001	,067	
Af_Inadecuado o_Q	Cansancio	3310,318	2	1655,159	13,763	,000	,121
	Emocional	546,441	2	273,221	17,746	,000	,151
	Despersonalización						
Realización	219,029	2	109,515	5,199	,006	,049	

Tabla 70. Efectos intersujetos sobre las variables dependientes para los factores con traza de pillai significativa Factores fijos el afrontamiento adecuado e inadecuado.

En la tabla 71 se puede ver las diferencias de medias para la variable dependiente realización que ha resultado significativa para el factor manejo adecuado. El grupo que maneja de forma más adecuada (cuartil superior) obtienen una diferencia con respecto al cuartil bajo de 3,453 puntos, pero no hay diferencias entre la caja central y ninguno de los cuartiles extremos. Las medias obtenidas por cada grupo en realización son: a) cuartil inferior $X=25,42$ $dt=5,231$, b) caja central $X=28,15$ $dt=4,632$, c) cuartil superior $X=30,00$ $dt=4,251$

Comparaciones por parejas

Variable dependiente	(I) Manejo Adecuado Q	(J) Manejo Adecuado Q	Diferencia de medidas (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
						Bajo	Alto
Realización	,00	1,00	-1,878	,807	,063	-3,826	,070
		2,00	-3,543*	,942	,001	-5,818	-1,268
	1,00	,00	1,878	,807	,063	-,070	3,826
		2,00	-1,665	,856	,159	-3,730	,401
	2,00	,00	3,543*	,942	,001	1,268	5,818
		1,00	1,665	,856	,159	-,401	3,730

Tabla 71. Diferencias entre pares para las variables significativas en el factor fijo Manejo Adecuado del Problema Categorizado: 0 cuartil inferior, 1 caja central, 2 cuartil superior

*. Diferencia significativa

b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

Factor	Afrontamiento inadecuado	
	Cansancio Emocional	Despersonalización
Chi-cuadrado	22,348	36,374
gl	2	2
Sig. asintótica	,000	,000

Tabla 72. Prueba de Kruskal-Wallis para las variables dependientes con Levene significativo

En la tabla 73 puede verse que todos los análisis de Kruskal-Wallis resultan significativos, lo que indica que el análisis de diferencias entre pares puede ser tomado como correcto.

Variable dependiente	(I)	(J)	Diferencia de medias (I-J)	Std. Error	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
	Inadecuado Q	Inadecuado Q				Bajo	Alto
Cansancio Emocional	,00	1,00	-3,811	2,010	,178	-8,663	1,041
		2,00	-11,503*	2,275	,000	-16,996	-6,009
	1,00	,00	3,811	2,010	,178	-1,041	8,663
		2,00	-7,692*	1,936	,000	-12,366	-3,017
	2,00	,00	11,503*	2,275	,000	6,009	16,996
		1,00	7,692*	1,936	,000	3,017	12,366
Despersonalización	,00	1,00	-2,515*	,719	,002	-4,251	-,779
		2,00	-4,850*	,814	,000	-6,816	-2,884
	1,00	,00	2,515*	,719	,002	,779	4,251
		2,00	-2,335*	,693	,003	-4,008	-,663
	2,00	,00	4,850*	,814	,000	2,884	6,816
		1,00	2,335*	,693	,003	,663	4,008

Tabla 73. Diferencias entre pares para las variables significativas en el factor fijo afrontamiento inadecuado categorizado.

En la tabla 73 puede verse que el grupo que utiliza un afrontamiento inadecuado (cuartil superior) obtiene valores mayores en cansancio emocional ($X=21,94, dt=10,299$) que el grupo de la caja central ($X=20,50, dt=10,734$) y el inferior ($X=17,50, dt=6,295$), igualmente se produce este mismo efecto en la despersonalización, el grupo que utiliza un afrontamiento

inadecuado, tanto el que se sitúa en el cuartil superior (en mayor medida) como el grupo de la caja central, con unos valores el primero $X=37,31$, $dt=15,871$, y el segundo $X= 8,90$ y $dt=4,188$, presentan valores más elevados en despersonalización que el grupo del cuartil bajo ($X=7,22$, $dt=3,232$).

9.6.3. Análisis de regresiones

En los apartados siguientes se realizarán una serie de regresiones por pasos para los tres componentes del burnout, que se utilizarán aisladamente como variables criterio. Las variables predictoras son, en los tres casos, el conjunto de estrategias de afrontamiento, más las variables de tipo continuo que han generado algún tipo de efecto significativo en los análisis de varianza: Índice sociocultural del centro y porcentaje de conductas contrarias a la convivencia. Se elimina también el número de etapas dado que los resultados de los anova no han sido concluyentes.

Las correlaciones serán lineales múltiples por pasos, con un criterio F de inclusión de $< ,050$ y de exclusión F $,100$.

9.6.3.1. Análisis de regresión múltiple por pasos para la variable criterio cansancio emocional.

Considerando el cansancio emocional como variable criterio, el modelo produce dos ecuaciones, cuyos datos se pueden ver en la tabla 9.52.

Se incluyen como variables predictoras la *retirada social*, *el porcentaje de conductas contrarias a la convivencia* y *el pensamiento desiderativo*. Se generan tres modelos, en el tercero que muestra una R^2 ajustada mayor ($.262$), por lo que la bondad de ajuste es de 26,2% (relativamente pequeña). El cambio en R^2 para el tercer modelo es de $,015$ y en F para 1 y 206 grados de libertad es 4,112 con una $p=.044$. El estadístico de Durbin-Watson tiene un

valor de 2,107, lo que indica que estos son verdaderamente aleatorios (rango de no aleatoriedad 1,5-2,5).

Tabla 74. Resumen del modelo^d

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl 1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	,489 ^a	,239	,235	10,550	,239	64,976	1	207	,000	
2	,508 ^b	,258	,251	10,443	,019	5,251	1	206	,023	
3	,522 ^c	,272	,262	10,365	,015	4,112	1	205	,044	2,107

a. Predictores: (Constante), Retirada Social

b. Predictores: (Constante), Retirada Social, Porcentaje Conductas Contrarias del Centro

c. Predictores: (Constante), Retirada Social, Porcentaje Conductas Contrarias del Centro, Pens. Desiderativo

d. Variable dependiente: Cansancio Emocional

El anova del modelo se puede ver en la tabla, la relación lineal entre variables la F para el modelo 3 (grados de libertad 3 205 208) es 25,585 P=,000, por lo que se trata de un modelo lineal adecuado.

Tabla 75. ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	7231,422	1	7231,422	64,976	,000 ^b
	Residuo	23037,850	207	111,294		
	Total	30269,273	208			
2	Regresión	7804,032	2	3902,016	35,780	,000 ^c
	Residuo	22465,241	206	109,055		
	Total	30269,273	208			
3	Regresión	8245,814	3	2748,605	25,585	,000 ^d
	Residuo	22023,458	205	107,432		
	Total	30269,273	208			

a. Variable dependiente: Cansancio Emocional

b. Predictores: (Constante), Retirada Social

c. Predictores: (Constante), Retirada Social, Porcentaje Conductas Contrarias del Centro

d. Predictores: (Constante), Retirada Social, Porcentaje Conductas Contrarias del Centro, Pens. Desiderativo

Los coeficientes de la ecuaciones de regresión son los que se pueden ver en la tabla xx. En el tercer modelo el coeficiente beta de la constante es 5,174 con un valor $t=2,004$ $p=0,46$. Para la retirada social el coeficiente beta es 1,523 con un valor $t=6,473$ $P=.000$; para el porcentaje de conductas contrarias a la convivencia es ,031 $t=2,244$ $p=.026$ y para el pensamiento desiderativo es .257 $t=2,028$ $p0,044$. Aunque las tres variables contribuyen a explicar la cansancio emocional, la más relevante de ellas es la retirada social, al ser la única que cuenta con un coeficiente beta estandarizado alto ,499.

El análisis de correlaciones permite asumir que sólo la retirada social es una variable realmente independiente, ya que sus valores de correlación parcial (.463) y semiparcial (.445) son próximos a la correlación de orden cero (.489). Las otras dos variables predictoras reducen su correlación con el criterio cuando se eliminan los efectos de terceras variables. Sin embargo, la colinealidad es aceptable para todas las variables predictoras incluidas ya que los niveles de tolerancia se mueven entre .994 y .920 y el índice de inflación es cercano a 1 en los tres casos.

Tabla 76. Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	95,0% intervalo de confianza para B		Correlaciones			Estadísticas de colinealidad	
	B	Error estándar				Límite inferior	Límite superior	Orden cero	Parcial	Parte	Tolerancia	VIF
1 (Constante)	9,916	1,883		5,266	,000	6,204	13,629					
Retirada Social	1,604	,199	,489	8,061	,000	1,212	1,997	,489	,489	,489	1,000	1,000
2 (Constante)	8,653	1,944		4,452	,000	4,821	12,486					
Retirada Social	1,636	,197	,499	8,285	,000	1,247	2,026	,489	,500	,497	,995	1,005
Porcentaje Conductas Contrarias del Centro	,032	,014	,138	2,291	,023	,004	,059	,103	,158	,138	,995	1,005
3 (Constante)	5,174	2,582		2,004	,046	,083	10,264					
Retirada Social	1,523	,204	,464	7,473	,000	1,121	1,925	,489	,463	,445	,920	1,086
Porcentaje Conductas Contrarias del Centro	,031	,014	,134	2,244	,026	,004	,058	,103	,155	,134	,994	1,006
Pens. Desiderativo	,257	,127	,126	2,028	,044	,007	,507	,253	,140	,121	,925	1,081

a. Variable dependiente: Cansancio Emocional

La colinealidad puede verse en la tabla xx para el modelo tres no hay sospechas de colinealidad desde el punto de vista del índice de condición ya que todos los valores están lejos del punto crítico de 15,000 y ningún autovalor es demasiado próximo a cero. Las proporciones de varianza son, en general, aceptables ya que cada variable independiente está explicada mayoritariamente por una sola dimensión subyacente (la tercera , 90 para la retirada social, la segunda 0.94 para el porcentaje de conductas contrarias y la cuarta ,69 para el pensamiento desiderativo).

Tabla 77. Diagnósticos de colinealidad^a

Modelo	Dimensión	Autovalor	Índice de condición	Proporciones de varianza			
				(Constante)	Retirada Social	Porcentaje Conductas Contrarias del Centro	Pens. Desiderativo
1	1	1,922	1,000	,04	,04		
	2	,078	4,959	,96	,96		
2	1	2,280	1,000	,02	,03	,07	
	2	,645	1,880	,02	,03	,89	
	3	,075	5,507	,96	,94	,04	
3	1	3,171	1,000	,01	,01	,03	,01
	2	,683	2,155	,00	,01	,94	,01
	3	,096	5,744	,05	,90	,02	,30
	4	,050	7,967	,93	,07	,01	,69

a. Variable dependiente: Cansancio Emocional

La ecuación de predicción del cansancio emocional sería $5,174 + 1,523 \text{ Retirada social} + 0,31 \text{ Porcentaje conductas contrarias a la convivencia} + 0,257 \text{ Pensamiento desiderativo}$.

Es decir, asumiendo que el resto de variables permanezca constante, un aumento de un punto en retirada social correspondería con un aumento de 1,5 puntos en cansancio emocional, por cada incremento de un punto en conductas desadaptadas aumentaría 0,31 el cansancio emocional y por cada aumento de un punto en pensamiento desiderativo, un aumento de 0,257 en cansancio emocional. Dado que las correlaciones directas, sin mediar la influencia de terceras, sólo se mantienen para la retirada social y que la bondad de ajuste es de 26%, se puede concluir que la única variable que predice de manera suficiente el cansancio emocional es la retirada social, con pequeños efectos del porcentaje de conductas contrarias y pensamiento desiderativo.

9.6.3.2. Análisis de regresión múltiple por pasos para la variable criterio despersonalización

Considerando la despersonalización como variable criterio, el modelo produce dos ecuaciones, cuyos datos se pueden ver en la tabla 78.

Se incluyen como variables predictoras la *retirada social* y *Autocrítica*. Se generan dos modelos, en el segundo, que muestra una R^2 ajustada mayor (.259), el cambio en R^2 es de ,015 y para F para 1 y 206 grados de libertad es 4,141 con una $p=.043$. El estadístico de Durbin-Watson tiene un valor de 1,998, lo que indica que estos son verdaderamente aleatorios (rango de no aleatoriedad 1,5-2,5).

Tabla 78. Resumen del modelo^c

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	,501 ^a	,251	,248	3,674	,251	69,430	1	207	,000	
2	,516 ^b	,266	,259	3,647	,015	4,141	1	206	,043	1,998

a. Predictores: (Constante), Retirada Social

b. Predictores: (Constante), Retirada Social, Autocrítica

c. Variable dependiente: Despersonalización

El anova del modelo se puede ver en la tabla, la relación lineal entre variables la F para el modelo 2 (grados de libertad 2 206 208) es 37,312 P=,000, por lo que se trata de un modelo lineal adecuado.

Tabla 79. ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	937,350	1	937,350	69,430	,000 ^b
	Residuo	2794,630	207	13,501		
	Total	3731,981	208			
2	Regresión	992,416	2	496,208	37,312	,000 ^c
	Residuo	2739,565	206	13,299		
	Total	3731,981	208			

a. Variable dependiente: Despersonalización

b. Predictores: (Constante), Retirada Social

c. Predictores: (Constante), Retirada Social, Autocrítica

Los coeficientes de la ecuaciones de regresión son los que se pueden ver en la tabla xx. En el segundo modelo el coeficiente beta de la constante es 3,601 con un valor $t=4,694$ $p=0,000$.

Para la retirada social el coeficiente beta es ,526 con un valor $t=7,164$ $P=.000$; para la autocrítica el coeficiente beta es ,155 con un valor de $t=2,035$ $P=,043$. Los coeficientes beta estandarizados son respectivamente ,456 y ,130, por lo que la más explicativa es la retirada social-

El análisis de correlaciones permite asumir que sólo la retirada social es una variable realmente independiente, sin bien hay una ligera reducción entre los valores de la correlación cero (,501) y la semiparcial (,428). La autocrítica pierde más de la mitad de su valor de asociación entre la correlación cero (,288) y la semiparcial (,121)

Sin embargo, la colinealidad es aceptable para todas las variables predictoras incluidas ya que los niveles de tolerancia es 8,79 y el índice de inflación es cercano a 1 en los dos casos (1,138).

Tabla 80. Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	95,0% intervalo de confianza para B		Correlaciones			Estadísticas de colinealidad	
	B	Error estándar	Beta			Límite inferior	Límite superior	Orden cero	Parcial	Parte	Tolerancia	VIF
1 (Constante)	4,426	,656		6,749	,000	3,133	5,719					
Retirada Social	,578	,069	,501	8,332	,000	,441	,714	,501	,501	,501	1,000	1,000
2 (Constante)	3,601	,767		4,694	,000	2,088	5,113					
Retirada Social	,526	,073	,456	7,164	,000	,381	,670	,501	,447	,428	,879	1,138
Autocrítica	,155	,076	,130	2,035	,043	,005	,305	,288	,140	,121	,879	1,138

a. Variable dependiente: Despersonalización

La colinealidad puede verse en la tabla xx para el modelo tres no hay sospechas de colinealidad desde el punto de vista del índice de condición ya que todos los valores están lejos del punto crítico de 15,000 y ningún autovalor es demasiado próximo a cero. Desde el punto de vista de las proporciones de la varianza, la retirada social es explicada en 0,62% por la dimensión dos y un 37% por la dimensión tres (distribución de 2/3 -1/3 aproximadamente) y la autocrítica es explicada en un 73% por la dimensión 2 y un ,26% por la tres (3/4 -1/4)

Tabla 81. Diagnósticos de colinealidad^a

Modelo	Dimensión	Autovalor	Índice de condición	Proporciones de varianza		
				(Constante)	Retirada Social	Autocrítica
1	1	1,922	1,000	,04	,04	
	2	,078	4,959	,96	,96	
2	1	2,828	1,000	,01	,02	,02
	2	,100	5,329	,00	,62	,73
	3	,073	6,240	,98	,37	,26

a. Variable dependiente: Despersonalización

La ecuación de predicción de la despersonalización sería $3,601 + 0,526$ Retirada social $+ 0,155$ Autocrítica.

Es decir, asumiendo que el resto de variables permanezca constante, un aumento de un punto en retirada social correspondería con un aumento de algo más de medio puntos en despersonalización; por cada incremento de un punto en autocrítica aumentaría 0,15 puntos la despersonalización. Dado que las correlaciones directas, sin mediar la influencia de terceras, sólo se mantienen para la retirada social y que la bondad de ajuste es de 25,9%, se puede

concluir que la única variable que predice de manera suficiente la despersonalización es la retirada social, con pequeños efectos de la autocrítica.

9.6.3.3. Análisis de regresión múltiple por pasos para la variable criterio realización

Considerando la realización como variable criterio, el modelo produce tres modelos de ecuaciones, cuyos datos se pueden ver en la tabla 82

Se incluyen como variables predictoras *la resolución de problemas*, *la retirada social* y *el porcentaje de conductas contrarias a la convivencia*. Se generan dos modelos, en el tercero, que muestra una R^2 ajustada mayor (.321), el cambio en R^2 es de ,037 y para F para 1 y 206 grados de libertad es 11,428 con una $p=.001$. El estadístico de Durbin-Watson tiene un valor de 2,115, lo que indica que éstos son verdaderamente aleatorios (rango de no aleatoriedad 1,5-2,5).

Tabla 82. Resumen del modelo^d

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	,433 ^a	,187	,183	4,391	,187	47,652	1	207	,000	
2	,542 ^b	,294	,287	4,103	,106	31,050	1	206	,000	
3	,575 ^c	,331	,321	4,003	,037	11,428	1	205	,001	2,155

a. Predictores: (Constante), Resolución Problemas

b. Predictores: (Constante), Resolución Problemas, Retirada Social

c. Predictores: (Constante), Resolución Problemas, Retirada Social, Porcentaje Conductas Contrarias del Centro

d. Variable dependiente: Realización

El anova del modelo se puede ver en la tabla, la relación lineal entre variables la F para el modelo 3 (grados de libertad 3 205 208) es 33,794 P=,000, por lo que se trata de un modelo lineal adecuado.

Tabla 83. ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	918,611	1	918,611	47,652	,000 ^b
	Residuo	3990,480	207	19,278		
	Total	4909,091	208			
2	Regresión	1441,304	2	720,652	42,810	,000 ^c
	Residuo	3467,787	206	16,834		
	Total	4909,091	208			
3	Regresión	1624,406	3	541,469	33,794	,000 ^d
	Residuo	3284,685	205	16,023		
	Total	4909,091	208			

a. Variable dependiente: Realización

b. Predictores: (Constante), Resolución Problemas

c. Predictores: (Constante), Resolución Problemas, Retirada Social

d. Predictores: (Constante), Resolución Problemas, Retirada Social, Porcentaje Conductas Contrarias del Centro

Los coeficientes de las ecuaciones de regresión son los que se pueden ver en la tabla 84. En el tercer modelo el coeficiente beta de la constante es 21,206 con un valor $t=10,371$ $p=0,000$.

Para la resolución de problemas, el coeficiente beta es ,586 con un valor $t=6,444$ $p=,000$. Para la retirada social el coeficiente beta es -.456 con un valor $t=5,936$ $P=.000$. Por último el porcentaje de conductas contrarias a la convivencia presenta un coeficiente beta de -0,18 con

un valor $t=-3,380$ $p=,001$. Por lo que se puede deducir que las variables contribuyen significativamente al ajuste de la ecuación

El análisis de correlaciones permite asumir que las tres variables son relativamente independientes ya que las variaciones entre las correlaciones cero y las semiparciales no son grandes, para la resolución de problemas son .433 y .368; para retirada social -.389 y -.399 y para el porcentaje de conductas contrarias a la convivencia -.166 y -.193.

Sin embargo, la colinealidad es aceptable para todas las variables predictoras incluidas ya que los niveles de tolerancia que oscilan entre .995 y .965 y el índice de inflación es cercano a 1 en los tres casos (1,036 a 1,005).

Tabla 84. Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	95,0% intervalo de confianza para B		Correlaciones			Estadísticas de colinealidad	
	B	Error estándar	Beta			Límite inferior	Límite superior	Orden cero	Parcial	Parte	Tolerancia	VIF
1 (Constante)	14,862	1,953		7,609	,000	11,012	18,713					
Resolución Problemas	,678	,098	,433	6,903	,000	,484	,871	,433	,433	,433	1,000	1,000
2 (Constante)	20,462	2,084		9,821	,000	16,354	24,570					
Resolución Problemas	,587	,093	,375	6,302	,000	,404	,771	,433	,402	,369	,970	1,031
Retirada Social	-,438	,079	-,331	-5,572	,000	-,593	-,283	-,397	-,362	-,326	,970	1,031
3 (Constante)	21,206	2,045		10,371	,000	17,175	25,237					
Resolución Problemas	,586	,091	,374	6,444	,000	,407	,765	,433	,410	,368	,970	1,031
Retirada Social	-,456	,077	-,345	-5,936	,000	-,608	-,305	-,397	-,383	-,339	,965	1,036
Porcentaje Conductas Contrarias del Centro	-,018	,005	-,194	-3,380	,001	-,029	-,008	-,166	-,230	-,193	,995	1,005

a. Variable dependiente: Realización

La colinealidad puede verse en la tabla 85 para el modelo tres no hay sospechas de colinealidad, desde el punto de vista del índice de condición, para las tres primeras variables subyacentes, pero sí para la cuarta dimensión subyacente cuya valor 17,416 supera el punto crítico de 15,000 de posible riesgo de colinealidad. Ningún autovalor es demasiado próximo a cero, salvo la dimensión cuatro con un valor de ,011 Las proporciones de varianza están bien

distribuidas, la cuarta dimensión explica el 95% de la resolución de problemas, la tercera el 83% de la retirada social y la segunda el 94% de las conductas contrarias a la convivencia.

Tabla 85. Diagnósticos de colinealidad^a

Modelo	Dimensión	Autovalor	Índice de condición	Proporciones de varianza			
				(Constante)	Resolución Problemas	Retirada Social	Porcentaje Conductas Contrarias del Centro
1	1	1,988	1,000	,01	,01		
	2	,012	12,785	,99	,99		
2	1	2,874	1,000	,00	,00	,02	
	2	,116	4,984	,02	,05	,84	
	3	,011	16,474	,98	,95	,14	
3	1	3,198	1,000	,00	,00	,01	,03
	2	,678	2,172	,00	,00	,01	,94
	3	,113	5,311	,02	,05	,83	,02
	4	,011	17,416	,98	,95	,14	,00

a. Variable dependiente: Realización

La ecuación de predicción de la realización sería $21,206 + 0,586$ Resolución de Problemas $- 0,456$ Retirada social $- 0,18$ Conductas contrarias a la convivencia Autocrítica.

Es decir, asumiendo que el resto de variables permanezca constante, un aumento de un punto en resolución de problemas correspondería con un aumento de dos tercios de puntos en realización, por cada incremento de un punto en retirada social disminuiría medio punto la realización y por cada aumento de un punto en conductas contrarias al centro disminuiría 0,18 puntos la realización.

Como resumen de las regresiones se puede indicar que la variable más ligada a la predicción de las dimensiones del burnout es la retirada social que predice aumentos en cansancio emocional y despersonalización y disminuciones de realización. La resolución de problemas predice aumentos de la realización. La única variable sociolaboral mínimamente predictiva es el porcentaje de conductas contrarias a la convivencia.

10. DISCUSIÓN DE LAS HIPÓTESIS

La discusión se va a estructurar en relación al orden planteado de las hipótesis.

En nuestra investigación formulamos dos objetivos:

Objetivo 1: Analizar la relación que existe entre determinados factores de riesgo que rodean a la profesión docente y el desarrollo del síndrome de burnout ,

Dentro de este primer objetivo se planteaban las siguientes hipótesis:

HIPÓTESIS 1.1: Conocer si la variable sexo puede determinar el desarrollo del síndrome de burnout y de las estrategias de afrontamiento en la profesión docente. Se espera una mayor incidencia del burnout en mujeres y un mayor uso de estrategias de tipo emocional en éstas.

En las diferentes investigaciones realizadas en relación al síndrome de burnout en la profesión docente, la variable sexo es una de las más estudiadas, aunque los resultados no llegan a mostrar un criterio único, probablemente en ello esté influyendo la muestra elegida y la etapa educativa en la que se realiza el estudio, ya que las mujeres predominan más en las etapas educativas de educación infantil y primaria y menos en educación secundaria.

Al plantear la hipótesis de nuestro estudio consideramos que la mujer por su perfil de mayor implicación emocional con el alumnado y por tener que compaginar tareas profesionales y familiares, en mayor medida que los hombres, estarían sometidas a una mayor sobrecarga y por tanto serían más propensas a desarrollar el síndrome de burnout.

Al analizar los datos encontramos que en ninguna de las tres dimensiones del burnout las mujeres alcanzan niveles que les diferencien de los hombres de forma significativa, por tanto no podemos decir que el hecho de ser mujer, dentro de la profesión docente les haga ser más vulnerables que los hombres a los factores de riesgo que pueden existir en un contexto educativo. Distintos estudios realizados con muestras de profesorado de ambos sexos llegan a resultados contradictorios, casos en los que no se encuentran diferencias entre hombres y mujeres Schaufeli&Leiter (2001) y estudios que confirman que son las mujeres las que se queman más dentro de esta profesión Otero (2006) encontrando diferencias significativas tanto en burnout como en cada una de sus dimensiones, en concreto: las profesoras de ESO experimentan niveles más elevados de burnout que los profesores; las profesoras informan de un mayor cansancio emocional que sus colegas varones y los sentimientos de despersonalización y logro son significativamente más elevados en los varones que en las mujeres. Respecto a las estrategias de afrontamiento las mujeres utilizan en mayor medida que los hombres la búsqueda de apoyo social, la expresión de emociones, la autocrítica y los pensamientos ansiosos, datos que si coinciden con los planteados en nuestra hipótesis respecto a este tipo de estrategias, formulábamos que las mujeres utilizan más estrategias de tipo emocional. Marques (2005) en otro estudio llevado a cabo con sujetos de ambos sexos, encuentra que las mujeres tenderían a presentar mayor cansancio emocional en relación a los hombres y éstos una mayor despersonalización. Tampoco los estudios de Leiter (2001) han reportado diferencias respecto a la variable sexo.

Un estudio realizado en escuelas griegas con 493 profesores de primaria y secundaria utilizando para la detección del burnout el MBI, concluyó que las mujeres presentaban mayores niveles de estrés que los profesores hombres y mayor agotamiento emocional que éstos Antoniou (2006).

En uno u otro sentido se inclinan los diferentes estudios, por tanto, no existen datos concluyentes que indiquen que el sexo es determinante para el desarrollo del burnout.

En nuestro caso, dado que la hipótesis formula una relación causal de la variable sexo con el burnout y determina que sean las mujeres las de mayor riesgo a padecerlo, incluso que sean ellas las que usen más estrategias de tipo emocional, al no confirmarlo los resultados obtenidos queda descartada la hipótesis.

HIPÓTESIS 1.2: Debería darse mayor prevalencia del síndrome de burnout y mayores puntuaciones del burnout en el grupo de docentes que trabajan en centros con mayor número de conductas contrarias a la convivencia. Los profesores que trabajan en centros con un índice elevado de conductas contrarias desarrollarán mayor burnout y usarán menos estrategias eficaces de afrontamiento.

El sistema educativo andaluz, a través de su programa de gestión Séneca, utilizado por todos los centros educativos de Andalucía permite registrar las conductas contrarias a la convivencia que se producen entre su alumnado y, de esta manera, poder hacer una comparación entre centros educativos. Estos datos son los utilizados en la investigación para poder determinar si el profesorado que desempeña su trabajo en centros con un índice mayor de conflictividad discrimina con respecto a los profesores de otros centros que registran menor número de conductas negativas de su alumnado. Al plantear nuestra hipótesis consideramos que el profesorado que imparte sus clases en un ambiente disruptivo, que se enfrenta continuamente con alumnado que no tiene interés por estudiar, que expulsa de la clase tras ponerle un parte de disciplina con miedo a su enfrentamiento, etc. desarrollará mayor estrés y, si esa situación se repite en el tiempo, podrá llegar a desarrollar burnout, a su vez, este profesorado será menos capaz de utilizar estrategias de afrontamiento adecuadas.

En nuestro estudio, según el test de Levene todas las variables dependientes resultaron ser no significativas. Los test de efectos intersujetos si mostraron efectos significativos para la variable apoyo social, con un tamaño del efecto bajo η^2 parcial ,043.

Las comparaciones entre pares para la variable apoyo social indican diferencias significativas entre la categoría de centros con valor nulo de conflictividad y los que se sitúan en el nivel medio y alto en conductas contrarias a la convivencia, determinando que el uso del apoyo social como estrategia de afrontamiento es mayor en los centros que tienen un nivel medio de conflictividad.

Por tanto, los resultados del estudio indican que aunque el profesorado se mantiene en unos niveles aceptables de estrés, aquellos que desarrollan su trabajo en centros donde la conflictividad se encuentra en un nivel moderado, utilizan más que los profesores de los centros con niveles bajos y altos de conflictividad el apoyo social como estrategia de afrontamiento.

Otros estudios que han analizado los efectos de las conductas disruptivas del alumnado muestran la influencia que tienen los problemas de disciplina sobre el burnout en los profesores, Dunham y Farber (1984) estos problemas cada vez más se están evidenciando más en las aulas, no sólo en alumnos de Educación Secundaria, también se está generalizando a los alumnos de educación primaria.

En otros estudios se constata que los comportamientos inadecuados de los alumnos tales como agresiones y vandalismo Kyriacou (2003), las dificultades en el manejo de los conflictos surgidos entre los “actores” que intervienen en la escena educativa (ej., alumnos, padres, autoridades académicas) y el escaso apoyo social percibido por el docente Griffith, Steptoe y Cropley (1999), constituyen algunos de los principales argumentos explicativos del malestar laboral en esta profesión.

En un reciente estudio desarrollado a partir de una amplia muestra de profesores de enseñanza secundaria Otero-López (2010) se constató que las conductas problemáticas de los alumnos, la percepción de conflicto en los centros educativos y la ausencia de apoyo social, constituían las dimensiones en torno a las que se agrupaban algunos de los estresores laborales que adquirirían mayor relevancia e impacto en los niveles de estrés experimentados por los docentes.

Aunque los resultados obtenidos en nuestro estudio no aportan datos significativos que confirmen la relación entre centros con elevados niveles de conflictividad y el desarrollo del burnout en el profesorado, sí tienden a indicar que la variable conductas contrarias a la convivencia actúa como factor de vulnerabilidad hacia dos de las dimensiones del burnout “cansancio emocional” y “despersonalización”, por lo que podemos pensar que trabajar en este tipo de centros puede afectar a la salud del profesorado.

Respecto a la utilización de estrategias de afrontamiento si se obtienen resultados en este sentido, mostrando que los profesores que trabajan en centros con niveles bajos, o altos de conflictividad si utilizan algún tipo de estrategia de afrontamiento, por lo que nuestra hipótesis en este sentido queda descartada.

HIPÓTESIS 1.3: El número de tutorías y entrevistas con las familias se relaciona con mayores problemas de conducta y académicos. Los docentes que contabilizan mayor número de tutorías presentan mayor burnout y usarán menos estrategias eficaces de afrontamiento.

Al plantear esta hipótesis tuvimos presente el conocimiento del papel que desempeñan los tutores en un centro educativo. Cada curso académico al grupo de alumnos que conforman una unidad se les asigna un profesor de los que le van a dar clase, preferentemente, el que tenga más horas asignadas a ese grupo, para tutorizarlos. La tutoría conlleva una carga de

tareas administrativas y de responsabilidad que no tendrán el resto de profesores. Destaca entre sus funciones la relación que deben mantener con las familias de sus alumnos y la coordinación del equipo docente de ese grupo. De los datos que la inspección supervisa de un centro educativo, dentro de sus actuaciones, se encuentran los relacionados con las tutorías, de ahí obtenemos la información sobre el contenido de las mismas y sobre la relación que establecen los profesores con los padres de sus alumnos. El contenido de las reuniones, casi en su totalidad, se centran en temas relacionados con el rendimiento y con los problemas de conducta. En las conversaciones mantenidas con los profesores y en las respuestas a la pregunta que se les formuló en el estudio “describe alguna situación de estrés que hayas vivido en tu centro educativo” un porcentaje bastante elevado de profesores describieron problemas con las tutorías. Esto nos llevó a plantear esta hipótesis con el objetivo de analizar si hay relación entre la variable “tutor” y alguna de las dimensiones del burnout, así como, conocer qué estrategias utilizan más frecuentemente los tutores para hacer frente a las situaciones de estrés.

Los resultados de nuestro estudio no han mostrado que exista relación entre esta variable y las dimensiones del burnout, sin embargo en un estudio con profesores donde mayoritariamente eran tutores, si se obtuvieron resultados que confirmaron esa relación Cordeiro (2003) . Tampoco se ha podido determinar, en nuestro estudio, que los tutores utilicen menos estrategias de afrontamiento eficaces.

Por tanto, los docentes que contabilizan mayor número de tutorías no hemos podido demostrar que presenten mayor burnout ni que usen menos estrategias eficaces de afrontamiento, por lo que tenemos que descartar nuestra tesis.

HIPÓTESIS 1.4: Las reuniones de los equipo docentes sirven para debatir los problemas y llegar a acuerdos consensuados reforzando al individuo. Los docentes que

participan en mayor número de reuniones de equipos docentes presentarán menor burnout y usarán más estrategias eficaces de afrontamiento

La formulación de esta hipótesis parte del mismo conocimiento expuesto en la anterior. La propia práctica y las respuestas al cuestionario del profesorado que ha participado en el estudio. Las reuniones de los equipos docentes están coordinadas por los tutores y se planifican periódicamente para tratar temas relacionados con el grupo-clase, sirven para debatir los problemas surgidos, buscar estrategias conjuntas, realizar trabajos colaborativos, consensuar decisiones y apoyos en el trabajo. Este tipo de reuniones, si están bien planificadas y, tratan contenidos de interés, son valoradas muy positivamente por los profesores, incluso alguno de ellos han planteado que uno de los problemas que encuentran en su centro es la falta de coordinación del equipo docente.

Por tanto, pensamos que las reuniones de los equipos docentes aportan beneficios para la salud de los profesores manteniendo una relación inversa con el nivel de burnout. Asimismo, el profesorado que participa en más reuniones de equipo docente utilizará más estrategias de afrontamiento eficaces.

Según nuestros resultados, el efecto del factor reuniones del equipo docente no resultó ser estadísticamente significativo y no mostró diferencias en ninguna de las dimensiones del burnout, resultados contrarios a los obtenidos por Ahn (2006) donde la calidad de estas reuniones afecta significativamente a la calidad de vida en el trabajo. En esta misma línea existen otros trabajos como el de Garcia (2006) donde las relaciones entre los compañeros del equipo explicarían el grado de satisfacción en el trabajo tanto como las variables puramente objetivas.

Dado que la hipótesis formulada no ha determinado que **los docentes que participan en mayor número de reuniones de equipos docentes presenten menor burnout y usen más estrategias eficaces de afrontamiento, tenemos que descartar nuestra hipótesis.**

HIPÓTESIS 1.5: El liderazgo directivo y las buenas relaciones que establece con el claustro de profesores aportan seguridad al profesorado. A medida que los docentes perciben más características negativas del directivo presentarán mayor burnout y usarán menos estrategias eficaces de afrontamiento

Esta hipótesis fue planteada intencionadamente debido a que la figura de liderazgo pedagógico de un centro educativo (director, o directora) es clave para el buen funcionamiento del mismo y para crear un buen clima de convivencia y colaboración entre el profesorado. En la misma proporción que reporta beneficios para la “salud” de un centro y el profesorado que trabaja en él, puede provocar efectos negativos en el mismo. En las descripciones narrativas que hacen los profesores, las de mayor carga afectiva están relacionadas con conflictos con el alumnado y con la dirección del centro.

Por tanto, el planteamiento de esta hipótesis pretenden relacionar la percepción de rasgos negativos de la dirección con el desarrollo del burnout y con el uso menor de estrategias de afrontamiento.

Sin embargo, el análisis de los datos no establece ninguna relación significativa, no se han encontrado efectos del factor analizado sobre ninguna de las variables del burnout y el CSI. Encontramos, sin embargo, otros estudios como el realizado por (Estafor, 2007) utilizando una muestra formada por 1055 docentes catalanes no universitarios donde señalaron que una de las fuentes de estrés que más les afectaba era la falta de apoyo social en el trabajo por parte de la dirección del centro.

Al no haber podido comprobar nuestra hipótesis, tenemos que descartarla.

HIPÓTESIS 1.6 : Existe relación entre la situación administrativa y el desarrollo del síndrome de burnout. Los profesores con mayor estabilidad laboral puntuarán más bajo en burnout y usarán más estrategias eficaces de afrontamiento

Al plantear esta hipótesis nuestro objetivo era comprobar si la situación administrativa de los profesores puede ser determinante para el desarrollo del burnout. Hay que considerar tres grupos diferentes dentro de esta categoría: 1) definitivos, son todos aquellos profesores que han obtenido plaza en un centro y pueden permanecer en él hasta que deseen cambiar a otro; 2) provisionales, dentro de esta categoría se encuentran los profesores que tienen contrato por un curso académico completo, no garantizando su situación la continuidad en el mismo centro para el curso siguiente, su inestabilidad es menor que la de los interinos pero siguen estando en una situación inestable; 3) interinos, son los profesores de mayor inestabilidad ya que en muchos casos tendrán que cambiar más de una vez durante el curso de centro, e incluso de localidad, o provincia. Se espera que sean los profesores interinos y los provisionales los que sufran más situaciones de estrés y, por tanto, puedan terminar desarrollando burnout. A pesar de este planteamiento, los resultados de nuestro estudio no han mostrado diferencias significativas en los tres grupos analizados.

Sin embargo, otros estudios, como el realizado por Domínguez (2004) indican que el profesor contratado se siente más estresado que el definitivo por su escasa capacidad de influencia en los órganos de gobierno de su centro y departamento. Uno de los aspectos que más influye en el estrés del profesorado contratado es la inestabilidad laboral. En un sentido contrario, encontramos el estudio coordinado por Otero-López (2006), mostraron que los profesores de ESO con plazas fijas informan de mayores niveles de burnout que los

profesores contratados (provisionales e interinos). La situación laboral de los docentes establece diferencias significativas en los niveles de burnout y en cada una de las dimensiones de dicho síndrome, específicamente, los profesores fijos o definitivos experimentan un mayor cansancio emocional y despersonalización que los contratados.

El estudio realizado por Cordeiro (2002) en centros de la Bahía de Cádiz mostró que los maestros definitivos presentaban mayores niveles de burnout que los maestros provisionales.

Al no poder demostrar con nuestros datos que los profesores con mayor estabilidad laboral puntuarán más bajo en burnout y usarán más estrategias eficaces de afrontamiento, tenemos que descartar nuestra hipótesis.

HIPÓTESIS 1.7: Los centros situados en zonas marginales presentan mayores problemas de convivencia y la implicación de las familias es menor, repercutiendo negativamente en la labor docente y provocando mayor estrés laboral. El profesorado de centros con menor índice sociocultural puntuará más alto en burnout y usará menos estrategias eficaces de afrontamiento.

A través del estudio queríamos conocer si se puede asociar el índice sociocultural de un centro educativo con el desarrollo del burnout en sus docentes.

De los resultados del estudio, obtenemos las siguientes conclusiones: En los test de efectos intersujetos se encuentran efectos significativos para las variables “pensamiento desiderativo” con un tamaño del efecto bajo y para la variable “apoyo social” con un efecto del tamaño también bajo.

Las comparaciones entre pares para la variable pensamiento desiderativo indican diferencias significativas entre centros con un ISC medio, entre 25 y 75%. El uso del pensamiento desiderativo como estrategia de afrontamiento es mayor en los centros que tienen un índice sociocultural bajo.

Las comparaciones entre pares para la variable “apoyo social” indican también diferencias significativas entre los centros situados en el nivel 0, con porcentaje de ISC menor al 25% y los centros situados en el nivel superior de ISC. El uso del apoyo social como estrategia de afrontamiento es mayor en los centros con índice sociocultural alto.

En relación a la variable analizada los resultados del estudio muestran que el uso del pensamiento desiderativo como estrategia de afrontamiento es mayor en los centros que tienen un índice sociocultural bajo. El uso el apoyo social como estrategia de afrontamiento es mayor en los centros con índice sociocultural alto.

Como podemos observar, los resultados del estudio no muestran relación entre esta variable y el burnout pero si lo hace con las estrategias de afrontamiento utilizadas.

En una investigación llevada a cabo por Cordeiro (2003) en centros de la Bahía de Cádiz comprobaron que el profesorado que trabaja en centros de compensatoria, es decir, zonas marginales, de transformación social, presentan menores índices de burnout que aquellos que realizan su trabajo en centros o barriadas no catalogadas como tales.

En un estudio nacional Escalona, Sánchez & Medina (2006) si encontraron relación entre trabajar en escuelas urbanomarginales y los niveles de burnout, debido a las condiciones insuficientes de infraestructuras, al alto número de alumnos por aula y a la inseguridad en los mismos.

Los resultados de nuestro estudio no indican relación entre el Índice Sociocultural del centro educativo y las dimensiones del burnout, si lo hacen respecto a las estrategias de afrontamiento, por lo que podemos decir que nuestra hipótesis se cumple en parte.

HIPÓTESIS 1.8: Los profesores que imparten mayor número de materias diferentes desarrollarán mayor burnout y usarán menos estrategias eficaces de afrontamiento.

Planteamos esta hipótesis pensando que el profesorado que tiene que asumir la preparación y la explicación de materias que no son propias de su especialidad, aunque pertenezcan al mismo ámbito científico, le producirá mayor estrés que si tiene que ocuparse sólo de materias de su propia especialidad, y que, por tanto, terminará desarrollando burnout. Su situación les llevará también a utilizar estrategias de afrontamiento menos eficaces.

Los resultados del estudio no han mostrado relaciones significativas entre el factor analizado con ninguna de las dimensiones del burnout, a pesar de suponer que este profesorado está sometido a una mayor sobrecarga laboral que los que tienen que preparar menor número de materias. Tampoco evidencia que utilicen menos estrategias de afrontamiento eficaces.

El estudio realizado por Cordeiro (2002) con profesorado de centros educativos de la Bahía de Cádiz, evidenció que los niveles de burnout aumentan cuanto más se aleja el profesor de su especialidad a la hora de impartir clase, cuando tiene que impartir además de su materia otras que no son de su especialidad para completar el horario.

Al no poder demostrar con los datos de nuestro estudio que exista relación entre impartir mayor número de materias diferentes y el burnout, ni con la utilización de estrategias eficaces de afrontamiento, tenemos que descartar nuestra hipótesis.

HIPÓTESIS 1.9: Los profesores que diariamente tienen que desplazarse desde su lugar de residencia hasta el lugar de trabajo desarrollarán mayor estrés, por tanto, los docentes que residen en el mismo lugar de trabajo desarrollarán menor burnout y usarán menos estrategias eficaces de afrontamiento.

Planteábamos esta hipótesis pensando que el profesorado que tiene que desplazarse todos los días desde su lugar de residencia al del trabajo, estará sometido a un nivel superior de

estrés, provocado por la tensión que produce el conducir y el tener que estar a una determinada hora en el centro para el comienzo de las clases, sin embargo, los resultados del estudio no han evidenciado que existan diferencias entre el profesorado que vive en el lugar de trabajo y aquél que tienen que desplazarse diariamente, ni en las dimensiones del burnout ni en la utilización de estrategias de afrontamiento menos eficaces.

Dado que no se han encontrado estudios relacionados con el factor analizado, no es posible establecer la coincidencia de nuestros hallazgos con los de otros autores. No obstante, Carles, Gómez-Conesa y Abril (2006) indican que la distancia al trabajo o entre puestos de trabajo es uno de los principales factores de estrés a tener en cuenta cuando se hace un estudio de la organización del trabajo en profesiones sanitarias, algo parecido podría derivarse de las de tipo docente.

Con los datos obtenidos no hemos podido confirmar que los docentes que residen en el mismo lugar de trabajo desarrollarán menor burnout y usarán menos estrategias eficaces de afrontamiento, por tanto, tenemos que descartar la hipótesis.

HIPÓTESIS 1.10: Los profesores que trabajan en centros que obtienen mejores resultados académicos desarrollarán menor burnout y usarán estrategias más eficaces de afrontamiento.

Los resultados de nuestro estudio no han mostrado diferencias entre el profesorado en relación al rendimiento académico del centro educativo en el que trabajan. El rendimiento académico de un centro se establece en base al número de aprobados al finalizar la etapa educativa.

Dado que no se han encontrado estudios relacionados con el factor analizado, no es posible establecer la coincidencia de nuestros hallazgos con los de otros autores.

El factor analizado no evidencia que se produzcan efectos significativos sobre ninguna de las dimensiones del Burnout, ni tampoco en relación a la utilización de las estrategias de afrontamiento por lo que tenemos que descartar nuestra hipótesis.

HIPÓTESIS 1.11: Considerando la etapa educativa en la que se imparte docencia, esperamos mayor prevalencia del síndrome de burnout y mayores puntuaciones de burnout en los docentes de secundaria que en los docentes de otras etapas educativas, así como que usen menos estrategias eficaces de afrontamiento.

Al plantear la hipótesis pensábamos que el profesorado que trabaja en la etapa de educación secundaria podría estar sometido a mayor estrés que los profesores que trabajan en otras etapas educativas donde el alumnado es de menor edad, ya que el alumnado de ESO presenta mayor problemática de convivencia.

El test de efectos intersujetos indica que se producen efectos significativos para las variables “realización” y “apoyo social”, sin embargo las comparaciones entre pares nos indica que no se produce un verdadero efecto significativo en la variable “realización” ya que el único contraste que se acerca a un nivel de significación estadística es el que se produce entre los niveles de infantil y primaria en enseñanzas voluntarias. Si hay verdadera significación para el uso de la estrategia de apoyo social, que es mayor entre los docentes de infantil y primaria que entre los de ESO.

El estudio muestra que no está relacionada la presencia del síndrome de burnout con la variable etapa educativa. Estas mismas conclusiones las encontramos en recientes trabajos de investigación que evidencian falta de diferencias significativas en puntuaciones de burnout en función de las etapas educativas, (Salas, 2010). Sin embargo, en otro estudio el perfil de

docente con mayor probabilidad de padecer burnout es el varón que imparte docencia en las etapas de ESO Diana Domínguez (2014)

Diversas investigaciones han señalado a los profesores, en particular aquellos que desarrollan su labor en la enseñanza secundaria (ej., OCDE, 2009), como uno de los colectivos más vulnerables al desarrollo de estrés laboral y burnout.

En líneas generales parece que a medida que vamos subiendo en el ciclo educativo, a excepción de los profesores de Universidad, los índices de burnout se incrementan, siendo los profesores de secundaria los más afectados Beer y Beer,(1992); Burke y Greenglass (1989) sobre todo en cuanto a la despersonalización y a la realización personal Anderson e Iwanicki (1984). Gold y Grant (1993) explicaban estos resultados en secundaria por el menor grado de interés y motivación que presentan los alumnos. Sin embargo, otros autores (Doménech, 1995; Ortíz, 1995) señalaron un mayor nivel de burnout en los primeros ciclos educativos. Las distintas investigaciones nos llevan a corroborar que sin lugar a dudas el colectivo más afectado es el de secundaria. En esta línea, diversos autores (Anderson e Iwanicki, 1984; Beer y Beer, 1992) inciden en los problemas de conducta encontrados en jóvenes y adolescentes, planteando el dilema de la educación obligatoria y los límites de edad, el fallo de los sistemas disciplinarios y los alumnos que se enfrentan al profesor de secundaria.

En base a los resultados obtenidos en nuestro estudio podemos decir que no se han encontrado diferencias entre el profesorado de una etapa u otra en relación a las dimensiones del burnout. En cambio, si producen diferencias respecto a la utilización de las estrategias de afrontamiento, como habíamos formulado el profesorado de ESO utiliza menos estrategias eficaces de afrontamiento, por lo que nuestra hipótesis se confirma en parte.

Resultados del análisis de variables socioculturales significativas

Del análisis de las variables socioculturales que han resultado significativas, obtenemos los siguientes datos:

En los centros con un porcentaje de conductas contrarias superior a la media, los docentes que imparten clase en ESO utilizan más la estrategia de resolución de problemas que los que imparte clase en infantil o primaria. Estos resultados coinciden con otros estudios realizados en la misma línea por Otero (2006) son las estrategias centradas en el problema y dirigidas hacia la acción (resolución de problemas y reestructuración cognitiva) las más utilizadas por los docentes. Es decir, los profesores que imparten clase en educación secundaria hacen frente al estrés utilizando estrategias conductuales y cognitivas con el objetivo de cambiar la situación estresante o el significado de la misma.

En el caso de apoyo social, se encuentran diferencias para los centros con un nivel de conductas contrarias a la convivencia nulo o muy bajo. Los docentes de infantil y primaria utilizan más la estrategia de apoyo social que los de ESO .

Respecto a a resolución de problemas, los profesores que imparten clase en infantil y primaria usan más la resolución de problemas cuando la conflictividad del centro es muy bajo que cuando es alta.

Apoyo social. Los profesores de ESO que trabajan en centros con niveles medios de conflictividad utilizan más el apoyo social. En este segundo caso, nuestro estudio, cuando se trata de centros con conflictividad media, coincide con los resultados del realizado por Otero (2006) donde los profesores de ESO utilizan el apoyo social como la siguiente estrategia después de la resolución de problemas, esta búsqueda se realiza en personas cercanas como los amigos o la familia.

Considerando conjuntamente las distintas variables sociolaborales no se han podido determinar efectos sobre las variables dependientes.

Objetivo 2: Las estrategias de afrontamiento modulan los niveles de burnout.

HIPÓTESIS 2.1. Las estrategias de afrontamiento que permitan una mejor nivelación emocional o una mejor relación con el problema, estarán asociadas a un menor burnout.

Se aborda el estudio de la influencia de las estrategias de afrontamiento en el burnout, considerando a éstas como variables mediadoras.

Se analiza en primer lugar la variable “resolución de problemas”. Los test de efectos intersujetos muestran efectos significativos para todas las variables “cansancio emocional” y “despersonalización”, con un tamaño del efecto bajo respecto a estas dos variables y con un tamaño del efecto alto para “realización”.

Las comparaciones entre pares indican diferencias significativas entre el valor bajo en resolución de problemas y el valor alto, es decir, las personas que utilizan menos la resolución de problemas como estrategia de afrontamiento presentan mayor cansancio emocional que aquellas personas que lo utilizan más.

Estas mismas diferencias se observan respecto a la variable “despersonalización”, indicando que las personas que utilizan menos la resolución de problemas como estrategia de afrontamiento presentan mayor despersonalización que aquellas personas que utilizan más este tipo de estrategias.

Respecto a la variable “realización”, las personas que se sienten más realizadas son aquellas que utilizan más la resolución de problemas como estrategia de afrontamiento

-Autocrítica.

El test de efectos intersujetos muestra efectos significativos para todas las variables del burnout, con un efecto del tamaño medio en todas. A medida que se usa más la autocrítica se incrementa el cansancio emocional. A medida que se usa más la autocrítica aumenta la despersonalización.

Los que usan menos la autocrítica logran mayores resultados en realización.

- Expresión emocional

No se han encontrado efectos significativos entre esta variable y el burnout.

-Pensamiento desiderativo

Se producen efectos significativos para las variables “cansancio emocional” y “despersonalización”, con un tamaño de efecto bajo. El grupo que utiliza menos el pensamiento desiderativo presenta menos cansancio emocional. Los profesores que usan de forma moderada el pensamiento desiderativo sufren de mayor despersonalización que los que usan menos este tipo de afrontamiento.

- apoyo social

Esta variable tiene efectos sobre la realización. Las personas que utilizan más el apoyo social como estrategia de afrontamiento se encuentran más realizadas.

- reestructuración cognitiva

La variable produce efectos en cansancio emocional y realización.

El grupo que utiliza menos la reestructuración cognitiva presenta más cansancio emocional.

Los que más usan la reestructuración cognitiva presentan mejores niveles de realización.

- evitación de problemas

Produce efectos sobre cansancio emocional y despersonalización. Sufren más despersonalización aquellos profesores que usan más la evitación de problemas.

- retirada social

Se producen efectos sobre las variables cansancio emocional y despersonalización, con un efecto del tamaño alto.

El grupo que usa más la retirada social obtiene valores más altos en cansancio emocional. Los que utilizan más la retirada social presentan valores más altos en despersonalización.

Nuestros datos encuentran apoyo en otro tipo de estudios (Ponce, 2001) Las estrategias de afrontamiento favorecen o disminuyen la posibilidad de que una persona experimente un mayor o menor nivel de burnout.

Los resultados del estudio llevado a cabo por Otero-López(2006) confirman que estrés y burnout están altamente relacionados. Únicamente destaca el dato diferencial de que mientras el apoyo social no parecía una estrategia muy relevante para explicar el estrés si resulta importante en el burnout, o al menos en dos de sus dimensiones: el cansancio emocional y la despersonalización

Las estrategias de afrontamiento pueden clasificarse por una parte en estrategias orientadas al problema, es decir, dirigidas directamente a manejar o alterar el problema que está causando el malestar y por otra, en estrategias orientadas a la emoción, entendidas como métodos dirigidos a regular la respuesta emocional ante el problema, Vásquez Crespo y Ring(2000)

En un estudio llevado a cabo con profesorado portugués por Marqués, Pinto y Lopes (2005) se relaciona el burnout con estrategias de afrontamiento, se pone de manifiesto que el agotamiento emocional aparece como una reacción al estrés y la despersonalización se muestra como una forma de afrontamiento disfuncional. El estudio muestra el papel mediador o moderador de las estrategias de afrontamiento en la relación estrés-burnout.

Los datos obtenidos confirman que las estrategias de afrontamiento que permiten una mejor nivelación emocional o una mejor relación con el problema, están asociadas a un menor burnout, por tanto, podemos concluir que se cumple nuestra hipótesis.

HIPÓTESIS 2.2. Las estrategias de afrontamiento que no busquen una nivelación emocional o que no mejoren la relación con el problema, estarán asociadas a un mayor burnout

Con el planteamiento de estas hipótesis queríamos examinar la relación entre las estrategias de afrontamiento utilizadas por los docentes y los niveles de burnout desarrollados.

Los resultados de nuestro estudio si han evidenciado relación entre las estrategias de afrontamiento y las dimensiones del burnout.

En relación a la variable apoyo social, este tipo de variable referida al grupo de amigos y al ámbito familiar, es la que muestra mayor relación significativa con el burnout. El apoyo social protege, según lo confirman determinados estudios la salud de las personas que soportan elevados niveles de estrés (Aneshensel, 1992; Cokrehman, 2001). Por tanto, se deduce que el apoyo social reduce los síntomas negativos del burnout

El apoyo social puede venir del entorno laboral, como es el que ofrecen los compañeros del trabajo y los equipos directivos, o bien del ámbito personal, ofrecido por la familia y los amigos. En este sentido se encuentran diversos estudios que muestran la relación existente entre la falta de apoyo social en el ámbito laboral, en relación a la ausencia de apoyo de los compañeros y de los equipos directivos y la aparición del burnout (Leite y Maslach, 1988, Ross et al. 1989).

La utilización de estrategias de afrontamiento adecuadas conllevaría un descenso en el nivel de malestar laboral de los docentes, que aun sin hacer desaparecer directamente las causas del mismo, podría contribuir a paliar sus síntomas.

Apesar de que existe bastante literatura que apoya la relación entre estrategias de afrontamiento y burnout, también se encuentran autores que no encuentran relación entre el burnout y las estrategias de afrontamiento, estos estudios consideran que el burnout sólo muestra relación con variables laborales (Schaufeli, Schaap y Kadlelr, 2001; Maslach, 2001).

Los estudios llevados a cabo por Hernández et al. (2004) en relación al afrontamiento, evidencian en base a sus resultados pocas relaciones entre las estrategias de afrontamiento y el burnout.

El apoyo social en el ámbito laboral generaría cierta ayuda afectiva en los docentes ante el desgaste propio del trabajo, convirtiéndose en un factor de protección frente al burnout.

Se han encontrado estudios que muestran que la privación de apoyo social por parte de los compañeros de trabajo correlacionan con la aparición del burnout (Burke et al. 1984, Ross et al. 1989).

El escaso apoyo social percibido por el docente (ej., Griffith, Steptoe y Cropley, 1999), constituyen algunos de los principales argumentos explicativos del malestar laboral en esta profesión.

Los resultados encontrados respecto al apoyo social confirmarían el efecto beneficioso de este factor tanto como protección ante los fracasos y frustraciones relacionadas con la labor profesional, y a la vez como una ayuda instrumental y motivacional en el desempeño de las funciones y responsabilidades de la labor de los docentes.

El apoyo social recibido fuera del ámbito laboral no tendría un efecto tan significativo y directo sobre el propio desempeño laboral como si lo tendría el apoyo social de los compañeros y equipos directivos.

Puesto que el síndrome de burnout aparece relacionado con el entorno laboral, donde la aparición del desgaste emocional ocurre en una relación de ayuda profesional, la experiencia personal de recibir también un apoyo social del propio entorno laboral contribuiría a

compensar los efectos negativos percibidos. El apoyo social permite al docente sentirse comprendido y reconocido en su labor docente, adquiriendo, por tanto, relevancia cuando se da en el entorno en el que se producen los efectos negativos del estrés y su influencia en el desgaste emocional .

Estudios realizados sugieren que los efectos que tiene el apoyo social sobre el burnout pueden ser directos sobre el estrés percibido y sobre las dimensiones del burnout, y que también puede actuar como variable moduladora ante el estrés percibido y el síndrome de burnout (Rodríguez, 1995)

En nuestro estudio se ha encontrado relación entre las variables del CSI con las tres dimensiones del burnout. Siendo bajo el efecto sobre las variables cansancio emocional y despersonalización y alto sobre la variable realización.

Entre estos resultados encontramos que las personas que utilizan menos la resolución de problemas como estrategias de afrontamiento presentan mayor cansancio emocional que aquellas que lo utilizan más.

Respecto a la variable realización las personas que se sienten mas realizadas son aquellas que utilizan la resolución de problemas como estrategias de afrontamiento a un nivel medio o alto.

Los datos del estudio también establecen relación entre la estrategia de afrontamiento “autocrítica”, y el burnout. Esta variable produce efectos en las tres variables dependientes, podemos establecer que los docentes que usan menos la autocrítica logran mayores resultados en realización .

Sin embargo no se ha encontrado efectos de la variable “expresión emocional” sobre ninguna de las variables dependientes del burnout.

Los resultados del estudio si relacionan la utilización del pensamiento desiderativo por parte de los docentes con los efectos sobre las dimensiones del burnout. El grupo que usa

menos el pensamiento desiderativo presenta menos cansancio emocional que los otros dos grupos. Los sujetos que utilizan el pensamiento desiderativo dentro del término medio sufren más despersonalización que los que utilizan menos este tipo de afrontamiento.

Respecto a la importancia del apoyo social como estrategia de afrontamiento y su evidencia en los síntomas del burnout, se observa que las personas que usan más el apoyo social como estrategia de afrontamiento se encuentran más realizadas que las que no usan apenas este tipo de estrategia.

En cuanto a la utilización de la reestructuración cognitiva como estrategia de afrontamiento por parte de los docentes el estudio muestra que el grupo que se encuentra en la caja central en cuanto al uso de este tipo de estrategia presenta más cansancio emocional que el grupo que utiliza de forma más intensa la reestructuración cognitiva. Los profesores que más usan la reestructuración cognitiva como estrategia de afrontamiento obtienen mejores puntuaciones en realización que los docentes que no utilizan este tipo de estrategia de afrontamiento.

Respecto a la utilización de la “evitación de problemas” como estrategia de afrontamiento, los docentes que más la utilizan sufren más despersonalización que aquellos otros que utilizan menos este tipo de estrategia.

Los resultados del estudio muestran que los profesores que utilizan más la retirada social como estrategia de afrontamiento obtienen mayores resultados en cansancio emocional y los que utilizan menos la retirada social presentan valores más altos en realización.

Otros datos aportados por nuestro estudio han mostrado relación entre las estrategias de afrontamiento y las variables sociolaborales son, éstos son:

Los docentes de educación infantil y primaria utilizan más la estrategia de apoyo social que los de educación secundaria y que los docentes que imparten clase en ESO utilizan más la estrategia de resolución de problemas que lo que imparten clase en infantil o primaria.

Sin embargo al considerar de manera conjunta las distintas variables sociolaborales no es posible determinar efectos de interés sobre las variables dependientes del estudio.

Respecto al análisis de la relación entre el “afrentamiento adecuado/inadecuado” podemos observar que el afrontamiento adecuado tiene efectos significativos en la variable “realización” y el afrontamiento inadecuado tiene efectos significativos en las tres variables del estudio, aunque con diferente valor, el grupo que utiliza un afrontamiento inadecuado obtiene valores mayores en cansancio emocional y despersonalización y menores en realización.

Respecto al afrontamiento inadecuado, los estudios de Otero-López (2006) muestran que el estrés y el burnout están estrechamente vinculados a la utilización de las mismas estrategias de afrontamiento inadecuadas.

Respecto al Afrontamiento Adecuado /Afrontamiento Inadecuado, se obtienen las siguientes relaciones con las dimensiones del burnout:

Estrategias de afrontamiento agrupadas en factores de segundo orden

Respecto a los efectos de las estrategias de afrontamiento sobre las variables dependientes componentes del burnout, considerando los que han sido significativos tenemos:

- manejo adecuado del problema (MAP).
- manejo inadecuado de la emoción (MIA).

Los resultados son:

- El manejo adecuado del problema tiene efectos significativos únicamente en la variable realización sin embargo, hay efectos para las tres variables dependientes.
- En el caso del manejo inadecuado de la emoción (categorizado), para el cansancio emocional los valores son ($F=7,789$, $p=,001$, η^2 parcial= $,094$) con un efecto moderado); despersonalización, ($F= 9,399$, $p= ,000$, η^2 parcial= $,111$) con un efecto medio y realización ($F=5,201$, $p=,007$, η^2 parcial $,065$ con un efecto bajo.

El afrontamiento adecuado tiene efectos significativos únicamente en la variable realización,

El afrontamiento inadecuado tiene efectos significativos en las tres variables dependientes:

a) cansancio emocional $F=13,763$, $p=,000$ y η^2 parcial,121 con un efecto moderado; b)

despersonalización, $F=17,746$, $p=,000$ y η^2 parcial ,151 con un efecto moderado;

c)realización, $F=5,199$, $p=,006$ y η^2 parcial ,049 con un efecto bajo.

Los resultados obtenidos confirman que las estrategias de afrontamiento que permitan una mejor nivelación emocional o una mejor relación con el problema, están asociadas a un menor burnout, por tanto se acepta nuestra hipótesis.

11. ANÁLISIS DE REGRESIONES

El estudio estadístico se ha completado con el análisis de regresión múltiple cuya principal función es precisar las relaciones entre las variables intervinientes. Comparamos la potencia predictiva de las distintas variables independientes o predictoras (sociolaborales y de contexto) respecto de la variable dependiente o criterios (burnout y estrategias de afrontamiento).

Con el objetivo de determinar cuál de las variables sociolaborales y estrategias de afrontamiento que en el análisis anterior mostraban relación con las dimensiones del estrés, serían más relevantes para explicar éste se realiza el análisis de regresión, tomando como variables dependientes las dimensiones del burnout y como variables independientes todas demás., los resultados han sido: A través del análisis de regresión múltiple podemos ver la posible influencia de variables sociolaborales y de afrontamiento sobre las dimensiones del burnout. Comprobamos que las tres variables “retirada social”, “conductas contrarias” y “el pensamiento desiderativo” contribuyen a explicar el cansancio emocional, siendo, entre ellas la más relevante la retirada social. (estrategia de afrontamiento pasiva).

- Análisis de regresión múltiple para la variable criterio cansancio emocional.

El análisis de correlaciones permite asumir que sólo la retirada social es una variable realmente independiente ya que sus valores en correlación parcial y semiparcial son próximos a la correlación de orden cero. Las otras dos variables predictoras reducen su correlación con el criterio, es decir con la variable “cansancio emocional” cuando se eliminan los efectos de terceras variables. Por tanto, la única variable que predice de manera suficiente el **cansancio emocional** es la retirada social, con pequeños efectos del porcentaje de conductas contrarias y

el pensamiento desiderativo. Estos resultados coinciden con los del estudio llevado a cabo por Griffith (1999).

- Análisis de regresión múltiple para la variable criterio despersonalización

Se considera la despersonalización como variable criterio y se incluyen como variables predictoras la retirada social y autocrítica. El análisis de correlaciones permite asumir que sólo la retirada social es una variable realmente independiente, si bien hay una ligera reducción entre los valores de la correlación cero (,501) y la semiparcial (,428). La autocrítica pierde más de la mitad de su valor de asociación entre la correlación cero y la semiparcial, sin embargo, la colinealidad es aceptable para todas las variables predictoras incluidas.

- Análisis de regresión múltiple para la variable criterio realización

Considerando la realización como variable criterio, se incluyen como variables predictoras la resolución de problemas, la retirada social y el porcentaje de conductas contrarias a la convivencia.

El análisis de correlaciones permite asumir que las tres variables son relativamente independientes ya que las variaciones entre las correlaciones cero y las semiparciales no son grandes, sin embargo, la colinealidad es aceptable para todas las variables predictoras incluidas ya que los niveles de tolerancia y el índice de inflación es cercano a 1 en los tres casos (1,036 a 1.005).

12. CONCLUSIONES

En relación a todo lo expuesto podemos sacar las siguientes conclusiones:

1. Que la variable más ligada a la predicción de las dimensiones del burnout es la retirada social que predice aumentos en cansancio emocional y despersonalización y disminuciones de realización.
2. Que la resolución de problemas predice aumentos de la realización.
3. Que la única variable sociolaboral mínimamente predictiva es el porcentaje de conductas contrarias a la convivencia.
4. Los resultados del estudio muestran la importancia de las estrategias de afrontamiento como variables moduladoras en la relación estrés-burnout.
5. En su conjunto, ninguna de las variables sociolaborales y de contexto han resultado ser significativamente influyentes en la vulnerabilidad para padecer “burnout”.

Sería necesario seguir investigando en este tema, siendo recomendable recoger otras variables, como los años de ejercicio profesional, si el docente compatibiliza el trabajo de atención directa a los alumnos con las labores directivas, jefaturas de departamento, etc. También consideramos interesante la realización de un estudio que incluya varias medidas con el MBI a lo largo de todo el curso, de forma que podamos valorar las oscilaciones que los profesionales puedan padecer en el síndrome de burnout, pues creemos que existirán cambios en los resultados según se realice el estudio al principio de curso, a mediados o a finales.

13. LIMITACIONES

Este estudio tiene una serie de limitaciones que hay que contemplar:

1. La muestra no es representativa sino intencional y al no estar equilibrada entre los distintos tipos de centros y etapas es posible que tenga características que no se compartan con la población general de profesores. El profesorado que ha participado en el estudio pertenece a centros de una zona concreta de la provincia de Huelva, con unas características sociodemográficas propias que pueden no ser compartidas por el profesorado de otra zona. En la muestra han participado profesores de distintas etapas educativas, centros de infantil y primaria y centros de secundaria, y dos centros concertados, esta diversidad puede influir también en los resultados obtenidos si consideramos las diferencias que existen entre unos centros y otros en cuanto a la edad del alumnado y a la organización de los mismos.
2. Hay datos que no han sido analizados como los datos cualitativos procedentes de las situaciones del CSI y de la consulta realizada al profesorado participante en la que se le pedía que describiera otra situación de estrés que hubiese vivido. El análisis de estos datos, una vez probada la fiabilidad de la categorización, podría aportar valiosa información cualitativa sobre la naturaleza percibida del burnout y el estrés
3. Otra de las limitaciones es el tipo de estadístico, no se han usado estadísticos multivariados de mayor complejidad como las ecuaciones estructurales.
4. No haber realizado estudios de fiabilidad interjueces en la categorización de los problemas del directivo.
5. La principal limitación que presenta nuestro estudio consiste en la metodología cuantitativa transversal empleada que impide sacar conclusiones en sentido de causalidad.

14. RECOMENDACIONES

Los datos que aporta nuestra investigación pueden contribuir a definir pautas de actuación para la prevención e intervención del síndrome de burnout en docentes. Los programas de prevención e intervención deberían extenderse a los docentes de todas las etapas educativas, desarrollando programas que prevengan y mitiguen el estrés laboral, el estrés que produce el trabajo diario con los alumnos, especialmente en aquellos centros con mayor problemática conductual y también desarrollar programas que fomenten la satisfacción laboral incrementando el desarrollo profesional, la satisfacción por la labor docente.

Hemos evidenciado la importancia que tiene en el burnout las estrategias de afrontamiento por ello es necesario implementar programas que desarrollen este tipo de estrategias, fomentando el apoyo social, la reestructuración cognitiva y otro tipo de actuaciones formativas que empoderen al docente. Asimismo convendría implementar en los docentes programas de intervención encaminados a minimizar los afectos negativos que se producen en el contexto laboral.

Se proponen las siguientes recomendaciones a la administración educativa:

1. Realizar periódicamente el análisis de las condiciones sociolaborales de los profesores, en especial aquellas a las que los docentes le atribuyen un carácter estresante, para implementar acciones de cambio organizacional que permitan revertir estos procesos y prevenir su aparición.
- 2.- Implementar la realización de evaluaciones periódicas en los centros educativos que permitan detectar precozmente indicios de estrés laboral y burnout en los docentes e intervenir al respecto.

3. Introducir el tema del estrés laboral y el burnout en los programas de formación profesional del docente, para identificar sus síntomas, causas, consecuencias y seleccionar formas de afrontarlo.
4. La intervención a nivel organizacional y el desarrollo de estrategias de afrontamiento adecuadas pueden ser eficaces para mejorar la actividad docente de los profesores. Aumentar la competencia profesional mediante la formación inicial y continua es una estrategia organizacional recomendada habitualmente para la prevención y el tratamiento del estrés laboral y el burnout (Bolle, 1988; Esteve, 1987; Henkel, 1988; Lowenstein, 1991; Guerrero y Vicente, 2002)
- 5.-Potenciar las redes de apoyo social; los compañeros de trabajo deberán constituir un objetivo focal de cualquier actuación. Algunas propuestas concretas podrían orientarse a mejorar las habilidades interpersonales (entrenamiento y manejo de solución de conflictos interpersonales) y a potenciar las habilidades de comunicación.
- 6.- Entrenar a los docentes que experimentan malestar laboral en distintas técnicas (resolución de problemas, reestructuración cognitiva...) que le permitan afrontar con éxito las múltiples contrariedades derivadas de su ejercicio profesional.

Creemos que es cada vez más necesario transformar los centros educativos en organizaciones más eficientes, más colaborativas que promuevan el trabajo en equipo, un clima laboral de compromiso y coparticipación en la toma de decisiones, que incremente la autonomía de los docentes y estimule el crecimiento profesional de los mismos.

Coincidimos con Rueda (2008) en que quienes se encargan directamente de la evaluación del docente, tienen un papel clave porque contribuyen a la identificación y reorientación de los propósitos de los programas de evaluación para que, efectivamente, se logre el objetivo de mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

15. REFERENCIAS

- Abu-Hilal, M. M. (1995). Dimensionality of burnout: Testing for invariance across Jordanian and Emirati teachers. *Psychological Reports*, 77, 1367-1375.
- Adair y More Roe, J y y Gray A, (1991) Teachers' professional self-esteem in the light of occupational stress factors. University of Sydney, Institute of Education.
- Ahn, N. (2005) "Life satisfaction among spanish workers: Importance of intangible job characteristics", FEDEA, Documento de Trabajo 2005-17
- Ahn, N. y J.R.García (2006), "Job satisfaction in Europe" FEDEA, mimeo. Documento de trabajo 2005-17
- Ahola, K., Honkonen, T., Isometsa, E., Kalimo, R., Nykyri, E., Aromaa, A. y Lonngvist, J. (2005). The relationship between job-related burnout and depressive disorders-results from the Finnish Health 2000 Study. *Journal of Affective Disorders*, 88, 55-82.
- Aiken, L. S. y West, S. (1991). *Multiple regression: testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage.
- Aldrete Rodríguez, M. G., Pando Moreno, M., Aranda Beltrán, C. y Balcázar Partida, N. (2003). Síndrome de burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. *Investigación en salud*, 5 (1), 1-10.
- Álvarez, E. y Fernández, L. (1991). El síndrome de burnout y desgaste profesional (II). Estudio empírico de los Profesionales Gallegos del área de salud mental. Revisión de estudios. *Revista Asociación española de neuro-psiquiatría*, 10 (39), 257-265.
- Anderson, M. B. e Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 94-132.
- Anderson, M.B. e Iwanicki, E.F. (1984). Teacher motivation and its relationship to teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 94-132
- Aneshensel, C. S. (1992). Social stress: Theory and research. *Annual Review of Sociology*, 18, 15-38.

- Aranda, C. (2006). Diferencias por sexo, Síndrome de burnout y manifestaciones clínicas, en los médicos familiares de dos instituciones de salud, Gualaquiza, México. *Revista costarricense de Salud Pública*, 15, 1-7.
- Aranda, C., Pando, M. y Berenice M. (2004). Apoyo social y síndrome de quemarse en el trabajo o burnout: una revisión. *Psicología y salud*, enero-junio, 14, 001.
- Arias, W. L. y Jiménez, N. A. (2013). Síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Educación*, 22 (2), 53-76.
- Aviles, J.M. (2004). Docencia y estrés. Cuadernos de Pedagogía, 335, 59-61
- Ayuso, J. A. y Guillén, C. (2008). Burnout y mobbing en Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 19, 157-173.
- Bakker, A. (2009). Building engagement in the workplace. En R.J. Burke y C.L. Cooper (Eds.). *The peak performing organization*. 50-72. Oxon, UK: Routledge.
- Bakker, A., Demerouti, E. y Schaufeli, W. (2002). Validation of the Maslach Burnout Inventory – General Survey: An internet study. *Anxiety, Stress and Coping*, 15 (3), 245-260.
- Bandera, P., Osca A. y González-Camino, G. (2002). Influencias del estrés y la satisfacción, el absentismo y la accidentalidad. *Ansiedad y estrés*, 8 (2-3), 275-284.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.1.
- Barber M. y Mourshed M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Preal* . N.41
- Bargellini, A., Barbieri A., Rovesti S., Vivoli, R., Roncaglia, R. y Borella, P.
- Barquin, J. (1995). La investigación sobre el profesorado. *Revista de Educación*. 306. 7-65.
- Bartell, R. (1984) Sources of stress and ways of coping in teaching: Teacher perspective. *The Self in Anxiety, Stress and Depression*, 217-225.

- Bauer, J., Hafner, S., Kachele, H., Wirsching, M. y Dahlbender, R. W. (2003). The burnout syndrome and restoring mental health at the working place. *Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie*, 53 (2), 231-222.
- Beer, J. y Beer, J. (1992). Burnout and stress, depression, and self-esteem of teachers. *Psychological Reports*, 71, 1331-1336.
- Belcastro, P. A., Gold, R. S. y Hays, L. C. (1983). Maslach Burnout Inventory: Factor structures for samples of teachers. *Psychological Reports*, 53, 364-366.
- Bellingrath, S., Weigl, T. y Kudielka, B. M. (2008). Cortisol dysregulation in school teachers in relation to burnout, vital exhaustion, and effort-reward-imbalance. *Biological Psychology*, 78, 104-113.
- Benavides, I. G., Gimeno, D. y Benach, C. (2002). Descripción de los factores de riesgo psicosocial en cuatro empresas. *Gaceta Sanitaria (Barcelona)*, 16 (3), 222-229.
- Bhana, A. y Haffeejee, N. (1996). Relation among measures of burnout, job satisfaction, and role dynamics for a simple of South African child-care social workers. *Psychological Reports*, 79, 431-434.
- Borg, M. G. y Falzon, J. M. (1989). Stress and job satisfaction among primary school teachers in Malta. *Educational Review*, 41, 271-279.
- Boydak, M. (2009). A study on Primary School Teacher Burnout Levels: The Northern Cyprus Case. *Education*, 129 (4), 692-703.
- Brenner, S. O. (1982). Work, health, and well-being for Swedish elementary school teacher. *Stress Research Reports*, 158. Stockholm: Laboratory for Clinical Stress Research.
- Brenner, S. O., Sörbom, D. y Wallius, E. (1985). The stress chain. A longitudinal confirmatory study of teacher stress, coping and social support. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 1-13.
- Brenninkmeyer, V. (2002). "A drug called comparison: The pains and gains of social comparison among individuals suffering from burnout". Ed. Plantjin Casparie, Almere, Holanda.

- Brenninkmeyer, V., Van Yperen, N. W. y Buunk B. P. (2001). Burnout and depression are not identical twins: Is decline of superiority a distinguish-ing feature? *Personality and Individual Differences*, 30, 873-880.
- Brill, P.L. (1984). *The need for an operational definition of burnout. Family and Community Health*. 6, 12-24
- Brockner, J. (1988). *Self-Esteem at work. Lexington, Massachussetts: Heath*.
- Buhler, K. y Land T. (2003). Burnout and personality in intensive care: an empirical study. *Hospital Topics. Research and Perspectives on Health Care* 8, 5-12.
- Burke, R. (1983). Stress, work and professional satisfaction and militancy among canadian physicians. *Journal of Organizational Behavior*. 14, 459-465.
- Burke, R. (1987). Burnout in police work: An examination of the Cherniss model. *Group and Organization Studies*, 12, 174-188.
- Burke, R., Greenglass E. (1989). The clients role in psychological burnout in teacher and administrators. *Psychological Reports*, 64, 1299-1306.
- Burke, R., Greenglass E.R. (1995). A longitudinal Study of Psychological Burnout in Teachers. *Human Relations*, 48, 187-202.
- Burke, R., Greenglass E.R. y Schwarzer R. (1996). Predicting Teacher Burnout Over Time: Effects of Work Stress, Social Support, and Self-Doubts on Burnout and its Consequences. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal* (9) 3.
- Burke, R., Shearer, J. y Deszca, G. (1984). Burnout among men and women in police work: An examination of the Cherniss model. *Journal Health Hu-man Resources Administration*, 7, 162-188.
- Byrne, B. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teach-ers. *American Educational Research Journal*, 31, 645-676.

- Byrne, B. (1999). The nomological network of teacher burnout: a literature review and empirically validated model. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman, *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 15-37). New York: Cambridge University Press.
- Caballero, M. A., Bermejo, F., Nieto, R. y Caballero, F. (2001). Prevalencia y factores asociados al burnout en un área de salud. *Atención Primaria*, 27 (5), 313-317.
- Calvete, E. y Villa, A. (2000). Burnout y síntomas psicológicos: modelo de medida y relaciones estructurales. *Ansiedad y Estrés* 6, 117-130.
- Camberlain, K. y Zika, S. (1990). The minor events approach to stress: Support for the use of daily hassles. *British Journal of Psychology*, 81, 469-481.
- Capel, S. (1987). The incidence of and influences on stress and *burnout* in secondary school teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 279-288.
- Capilla, R. (2000). El síndrome de burnout o de desgaste profesional. Medline. *JANO EMC*, 58 (1334), 56-58.
- Carver, C. S. (1997). You Want to Measure Coping But Your Protocol's Too Long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100.
- CERQ: Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire.* Leiderdorp
- Chen, H. (2002). Stress and life events of middle school teachers. *Chinese Mental Health Journal*, 16,8,527-544
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger.
- Cherniss, C. (1993). The role of professional self-efficacy in the etiology of Burnout. En W.B. Schaufeli, C. Maslach T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 135-149). London: Taylor & Francis.
- Cifre, E., Llorens, S., Salanova, M., y Martínez, I.(2003). Salud psicosocial en profesores: repercusiones para la mejora en la gestión de recursos humanos. [Psychosocial

- health in teachers:implications for improving human resourcesmanagement]. *Estudios financieros, Revista de Trabajo y seguridad Social*, 247, 153-168.
- Constable, J. F. y Russell, D. W. (1986). The effects of social support and the work environment upon burnout among nurses. *Journal of Human Stress*, 12, 20-26.
- Cordeiro castro José A. Guillén Gestoso, Carlos I. (2003) “Prevalencia del síndrome de Bunout en los maestros. Resultados de una investigación preliminar. Universidad de Cádiz.
- Cordeiro, J.A. (2002): *Prevalencia del Síndrome de Burnout en los Profesores de Primaria de la Zona educativa de la bahía de Cádiz. Ann Arbor, MI-USA*
- Cordes, C. y Dougherty, T. (1993). A Review And An Integration Of Research On Job Burnout. *The Academy of Management Review*, 18 (4), 621– 657.
- Correa, Zamanda, Muños Isabel y Chapaarro, Andrés (2010).*Síndrome de Burnout en docentes de dos universidades de Popayán, Colombia. Revista de Salud Pública (número especial)*, 589-598
- Cox, T., Boot, N., Cox, S. y Harrison, S. (1988). Stress in schools: An organizational perspective. Special Issue: Stress in the public services. *Work and stress*, 2 (4), 353-362.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Test. *Psychometrika*, 6, 297-334.
- Cunningham, W. (1983). Teacher burnout. Solutions for the 1980s: A review of the literature. *Urban Review*, 15 (1), 37-51
- Davidoff, L. (1980). *Introduction to psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- DeLongis, A., Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1988). The impact of daily stress on health and mood: Psychological and social resources as mediators. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 486-495.
- Devins, G. M., Mann, J., Mandin, H., Paul, L. C., Hons, R. B., Burgess, E. D., Taub, K., Schorr, S., Letourneau, R. N. y Buckle, S. (1990). Psychosocial predictors of survival in end-stage renal disease. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 178, 127-133.

Diana Domínguez I. (2014).: *Síndrome de burnout en docentes de infantil, primaria, secundaria, formación profesional y bachillerato. Seguridad y salud en el trabajo. Comunidad de Castilla La Mancha.*

Dohrenwend, B. S., Doherenwend, B. P., Dodson, M. y Shorout, P. E. (1984). Symptoms, hassles, social supports, and life-events: Problem of conounded measures. *Journal of Abnormal Psychology*, 93, 222-230.

doi: 10.1207/s15327558ijbm0401_6.

Doménech, B. (1995): “ Introducción al síndrome “Burnout” en profesores maestros y su abordaje terapéutico”. *Psicología evolutiva*, 1 (1), 63-78.

Doménech, F. y Gómez-Artiga. A. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 637-654.

Domínguez Gómez, JA. (2004). Riesgo psicosocial en la Universidad: Esresores propios del docente universitario. En la Revista Salud de los Trabajadores, Vol. 2 n^a 2

Domínguez J. “Estrés en el profesorado universitario. Estudio piloto en dos centros de la Universidad de Huelva. Artículo.

Durán, M. A., Extremera, N. y Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17, 45-62.

Durán, M. A., Extremera, N., Montalbán, F. y Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores.

Dworkin, A. G. y Dworkin, R. J. (1976). *De minority Report. Introduction to race, ethics and gender relations*. Nueva York: Praeger.

Edelwich, J. y Brodsky, A. (1980): *Burnout: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Sciencies Press.

Estafor (2007). Document 5: Sintesi projecte Estafor. Barcelona, España. Generalitat de Catalunya.

- Esteve J. M. (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Esteve J. M. (1988). El estrés de los profesores: propuestas de intervención para su control. En Villa, A. (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente. II Congreso Nacional Vasco*. Madrid: Narcea.
- Esteve J. M. (1995). *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evaluación de los profesores*. Barcelona: Anthropos.
- Esteve J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Esteve J. M. (2001). *Un examen a la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Esteve J. M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (1989). Teacher Burnout and Teacher Stress. En Cole y Walker (Eds.). *Teaching and Stress*. Open University Press. Milton Keynes.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente* (3ª ed. Rev.). Barcelona: Paidós.
- Etzion, D. y Pines, A. (1986). Sex and cultura in burnout and coping among human service professionals: A social psychological perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17 (2), 191-209.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza Primaria y Secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16 (1), 47-60.
- Faber, B. A. (1984). Teacher burnout: Assuptions, myths, and issues. *Teachers College Record*, 86 (2), 321-338.
- Farber, B. A. (1983). Dysfunctional aspects of the psychotherapeutic role. En Farber (comp.). *Stress and burnout in the human service professions*. Nueva York: Pergamon Press.
- Farber, B. A. (1991a). *Crisis in Education. Stress and Burnout in the American Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Farber, B.A. (1991b). Teacher burnout: A psycho-educational perspective. *Teachers College Record*, 83, 235-243.

- Fernández J. L. y Mielgo N. (1992). *Escala de Apreciación del Estrés*. Publicaciones de Psicología aplicada. Madrid: TEA ediciones.
- Fernández, G. (2000). Burnout y trastornos psicosomáticos. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 16 (2), 229-235.
- Fernández, M. (2008). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: tres estudios fácticos. *Ciencia y Trabajo*, 10 (30), 120-125.
- Fernández, O. (1998). *Estudio de la satisfacción laboral y el síndrome de burnout entre los profesionales sanitarios de un hospital general*. (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza.
- 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.
- Fidalgo M. (2006). Síndrome de estar quemado por el trabajo o burnout: definición y proceso de generación. *Notas Técnicas de Prevención*, 10, 20º serie.
- Fidalgo Vega, M. (2006). Síndrome de estar quemado por el trabajo o burnout (1): definición y proceso de generación. *Notas Técnicas de Prevención*, vol. 10; 20º serie.
- Fimian, M. J. (1984). The development of an instrument to measure occupational stress in teachers. The Teacher Stress Inventory. *Journal of Occupational Psychology*, 57, 277-293.
- Fimian, M. J. y Blanton, L. P. (1987). Stress, burnout, and role problems among teachers trainees and first-year teachers. *Journal of Occupational Behaviour*, 8 (2), 157-165.
- Fischer H. (1983). A psychoanalytic view of burnout. En Gil- Monte, P. y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo*. Madrid: Síntesis Psico-logía.
- Freudenberger, H. J. (1974): Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Freudenberger, H. J. (1977). Speaking from experience burnout organizational menace. *Training and Development Journal*, 31 (7), 26-27.
- Freudenberger, H. J. y Richelson, G. (1980). *Burnout: The high cost of high achievement*. Nueva York: Anchor Press.

- Garay, A. y Gómez Sanabria, A. (2003). Prevalencia del síndrome de burnout en los maestros. Resultados de una investigación preliminar. *Psicología.com*, 7.
- García, M., Castellón, M, Albadalejo, B. y García, A. (1993). Relaciones entre burnout, ambigüedad de rol y satisfacción laboral en personal de banca. *Revista de Psicología del trabajo y de las Organizaciones*, 9 (24), 17-26.
- García-Calleja, M. (1991). Bajas por enfermedad. Una investigación crítica. *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 80-83.
- Garden, A. (1989). Burnout: The effect of psychological type on research findings. *Journal of Occupational Psychology*, 62, 223-234.
- Garnesfky, N., Kraaij, V., y Spinhoven, P. (2002).
- Gil- Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P. R. (1991). Una nota sobre el concepto de “burnout”, sus dimensiones y estrategias de afrontamiento. *Información Psicológica*, 46, 4-7.
- Gil-Monte, P. R. y Peiro, J. M. (1998). A study on significant sources of the “Burnout Syndrome” in Workers at occupational centers for the mentally disabled. *Psychology in Spain*, 2, 116-123
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1999). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, 11 (3), 679-689.
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1999b). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 2, 261-268.
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) según el MBI-HSS en España. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 135-149.

- Gil-Monte, P. R., Núñez, E. y Selva, Y. (2006). Relación entre el síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) y síntomas cardiovasculares: un estudio en técnicos de prevención de riesgos laborales. *Interamerican Journal of Psychology*, 40 (2), 227-232.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. M. (1996). Un estudio sobre antecedentes significativos del “síndrome de quemarse por el trabajo” (“burnout”) en trabajadores de centros ocupacionales para discapacitados psíquicos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 12 (1), 67-80.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. M. (1997). Desgaste psíquico en el trabajo. El síndrome de quemarse. Madrid: *Síntesis Psicología*.
- Gil-Monte, P.; Carretero, N.; Roldán, M. y Núñez-Román, E. (2005). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) en monitores de taller para personas con discapacidad. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 107-123.
- Gold, Y. (1984). Burnout: a major problem for the teaching profession. *Education*, 104 (3), 271-274.
- Gold, Y. y Grant, R. A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. Londres: Falmer.
- Gold, Y., Bachelor, P. y Michael, W. B. (1989). The dimensionality of a modified form of the Maslach Burnout Inventory for university students in a teachers-training program. *Educational and Psychological Measurement*, 49 (3), 549-561.
- Gold, Y., Roth, R. A., Wright, C. R., Michael, W. B. y Chen, C. (1992). The factorial validity of a teacher burnout measure (Educators Survey) administered to a sample of beginning teachers in elementary and secondary schools in California. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 761-768.
- Golembiewski, R. T. y Munzenrider, R. F. (1988): *Phases of Burnout: Developments in concepts and applications*. New York: Praeger.
- Golembiewski, R. T. y Munzenrider, R. F. y Stevenson, J. (1984). *Physical symptoms and burnout phases*. II Conferencia Anual sobre Política y Desarrollo Organizacional. Universidad de Louisville.

- Golembiewski, R.T. y Munzenrider, R.F. y Stevenson, J. (1986). *Stress in organizations*. Nueva York: Praeger.
- Gómez, L y Carrascosa, J. (2000). *Prevención del estrés profesional docente*. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. Generalitat Valenciana.
- González R. (2003). Síndrome de burnout: una oportunidad para aprender y reflexionar. *Semergen*, 29 (1), 2-3.
- González, J. L. y Garrosa, E. (2007). Líneas y estrategias de actuación focalizadas en el individuo: propósitos específicos. En P.R. Gil-Monte & B. Moreno-Giménez (Eds.), *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout). Grupos profesionales de riesgo*. Madrid: Pirámide.
- González, M.P. ;Novell, A.(2001). Vida, estrès i docència. *Perspectiva escolar*, 254. Págs 13-17
- González-Morales, M. G., Rodríguez, I. y Peiró, J. M. (2010). A longitudinal study of coping and gender in a female-dominated occupation: Predicting teachers' burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15, 29-44.
- Greenglass, E. y Burke, R. (1988). Work and family precursors of burnout in teachers: sex differences. *Sex Roles*, 18, 215-229.
- Greenglass, E., Burke, R. y Ondrack, M. (1990). A gender role perspective of coping and burnout. *Applied Psychology: An International Review*, 39 (1), 5-27.
- Greenglass, E., Pantony, K. y Burke, R. (1988). A gender role perspective on role conflict, work stress and social support. *Journal of Social Behavior and Personality*, 3, 317-321.
- Grossi, G., Perski, A., Evengard, B., Blomkvist V. y Orth-Gomér, K. (2003). Physiological correlates of burnout among women. *Journal of Psychosomatic Research*, 55, 309-316.
- Guerrero, E. (1997). *Burnout o desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado universitario*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Extremadura.
- Guerrero, E. (1998). *"Burnout" o desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado universitario*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura.

- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de Burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 19, 145-158.
- Guerrero, E. y Rubio J. C. (2008). Fuentes de estrés y Síndrome de “Burnout” en orientadores de institutos de Enseñanza Secundaria. *Revista de Educación*, 347, 229-254.
- Guerrero, E. y Vicente, F. (2001): *Síndrome de “Burnout” o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres: Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Guerrero, P. (2005). “*Construcción de identidad y sentido del trabajo en profesores de sectores populares*”. XVIII Encuentro de Investigadores en Educación. CPEIP.
- Guglielmi, R. S. y Tatrow, D. (1998). Occupational stress burnout and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Reseanh*, 68 (1), 61-100.
- Haack, M. R. (1988). Stress and impairment among nursing students. *Research in Nursing and Health*, 11, 125-134
- Hembling, D. W. y Gilliland, B (1981). Is there an identifiable stress cycle in the school year?. *The Alberta journal of educational research*. 27, 324-330.
- Hermosa, A. M. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de burnout en profesores de Educación Primaria y Secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 81-89.
- Hernández G. L., Olmedo E. y Ibáñez, I. (2004). Estar quemado (burnout) y su relación con el afrontamiento. *International Journal Clinical Health Psychology*, 4 (2). 323-336.
- Hock, R. R. (1988b). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17, 167-189.
- Hoffman, J. y Kremer, L. (1985). Teacher’s professional identity and burnout. *Research in education*, 34, 89.
- Holland, P. J. y Michael, W. B. (1993). The concurrent validity of the Holland Burnout Assessment Survey for a sample a middle school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1067-1077.

- Holt, P., Fine, M. y Tollefson, N. (1987). Mediating Stress: survival of the hady. *Psychology in the Schools*, 24 (1), 51-58.
- Honkonen, T., Ahola, K., Pertovaara, M., Isometä, E., Kalimo, R., Nykyri, E., Aroma, A. y Lönnqvist, J. (2006). The association between burnout and physical illness in the general population- Results from the Finis Health 2000 Study. *Journal of Psychosomatic Resarch*, 6, 59-66.
- Juárez-García A. y Schnall, P. L. (2007). Psychosocial factors and work stress research in México: a new Latin-American Network, The Global Occupational Health Network, GOHNET Special [en línea]. *World Health Or-ganazition*, 14-17.
- Kahill,S (1988). Symptoms of professional burnout: A review of the empirical evidence. *Canadian Psychology*, 29, 284-297.
- Kantas, A. y Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek Teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work & Stress* 11 (1), 94-100.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain. Implications for job redesign. *Administrative Science Quaterly*, 24, 285-308.
- Kokkinos, C. M. (2006). Factores structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22, 25-33.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E. y Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: a new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19, 192-207.
- Kyriacou, C. (1980). Stress, health and schoolteachers: A comparison with other professions. *Cambridge Journal of Education*, 10, 154-158.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: Interactional Review. *Educa-tional Research*, 29 (2), 146-152.
- Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1-6.
- Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21, 89-96

- Langelaan, S., Bakker, A. B., van Doornen, L. J. P., y Sachaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference?. *Personality and Individual Differences*, 40, 521-532.
- Latorre, I. y Sáez, J. (2009). Análisis del burnout en profesores no universitarios de la región de Murcia (España) en función del tipo de centro docente: público versus concertado. *Anales de Psicología*, 25 (1), 86-92.
- Lau, P. S. Y., Yuen, M. T. y Chan, R. M. C. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers?. *Social Indicators Research*, 71 (1), 491-516.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *El estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Editorial Martínez Roca. (V.O.: 1984).
- Lee, R. T. y Ashforth, B. E. (1993). A further examination of managerial burnout. Toward an integrate model. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 3-20.
- Leiter, M. (1989). Conceptual implications of two models of burnout. *Group and Organization Studies*, 14 (1), 15-22.
- Leiter, M. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration of models. En Schaufeli, W., Maslach, C. y Marek, T. (Eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 237-250). London: Taylor y Francis.
- Leiter, M. P. (1988). Commitment as a function of stress reactions among nurses. A model of psychological evaluations of work settings. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 7, 117-134.
- Leiter, M. y Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment. *Journal Organizational Behavior*. 6, 297-308.
- León-Rubio, J. M., León-Pérez, J. M. y Cantero, F. J. (2013). Prevalencia y factores predictivos del burnout en docentes de la enseñanza pública: El papel del género. *Ansiedad y Estrés*, 19 (1), 11-25.

- Mababu, R. (1012). El constructo del trabajo emocional y su relación con el síndrome de desgaste profesional. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12, 2, 219-244.
- Maher, E. L. (1983). Burnout and commitment. A theoretical alternative. *Personnel and Guidance Journal*, 61 (7), 390-393.
- Manassero Mas María A, Angel Vázquez Alonso, Victoria A. Ferrer Pérez, Joana Fornés Vives M del Carmen Fernández Bennassar “Estrés y Burnout en la enseñanza”. Universidad de las Islas Baleares, 2003
- Manassero, M. A., Fornés, J., Fernández, M .C., Vázquez, A. y Ferrer, V. A. (1995). “Burnout” en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes. *Revista de Educación*, 308, 241-266.
- Manassero, M. A., García, E., Torrens, G., Ramis, C., Vázquez, Á. y Ferrer, V. (2005). Burnout en la enseñanza: aspectos atribucionales. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21 (1-2), 89-105.
- Manassero, M. A., Vázquez, A., Ferrer, M., Fornés, J., Fernández, M. y Queimaledos, J. (1994). *Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional*. (Memoria final de investigación). Madrid, MEC-CIDE
- Manassero, M. A., Vázquez, A., Ferrer, V., Fornés, J. y Fernández, M. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma de Mallorca: Ediciones UIB.
- Marcilla, A. (1992). *Salud mental y función docente: perfil personal y clínico de los maestros en la provincia de Cádiz*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Cádiz.
- Marqués, A., Lima, M^a L. y Lopes A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 125-143.
- Martínez , I. y Salanova, M. (2005). Obstáculos y facilitadores organizacionales y su relación con burnout docente. En prensa.

- Maslach, C. (1981b). "The Measurement of Experienced Burnout". *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C. (1982): *Burnout: the Cost of Caring*. Englewood Cliffs, Nueva York: Prentice-Hall.
- Maslach, C. (1986). *Maslach Burnout Inventory*, 2.^a Ed., Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981a): *Maslach Burnout Inventory* . Palo Alto, California; University of California: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981b). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 12, 99-113.
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (1999). *Teacher burnout: A research agenda*. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.); *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 295-303). Nueva York: Cambridge University Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E. y Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory*. Third Edition. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E. y Schwab, R. L. (1996). *Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES)*. En C. Maslach, S. E. Jackson y M. P. Leiter (Eds.). *MBI Manual* (3^a ed.) (pp. 27-32). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C., y Leiter, M. P. (1997): *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to do About it*. San Francisco: Jossey Bass.
- Matud, M. P., García M. A. y Matud, M. J. (2006). Estrés y malestar en el profesorado. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6 (1), 63-76.
- Meier, S. T. (1984). The construct validity of burnout. *Journal of Occupational Psychology*, 57 (3), 211-220.

- Meliá, J. L. y Peiró, J. M. (1989). El Cuestionario de Satisfacción S10/12: Estructura factorial, fiabilidad y validez. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 4 (11), 179-187.
- Montalbán, F., Bonilla, S. e Iglesias, C. (1996). Actitudes laborales y estrés asistencial: Un modelo de relación secuencial. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 12 (1), 81-88.
- Moreno, B., Oliver, C. y Aragonese, A. (1992). *Configuración específica de estrés asistencial en profesores de BUP*. Memoria de Investigación CIDE.
- Moreno-Jiménez, B., Aranda, C., Aldrete, M. G., Flores, E. y Pozo, E. (2006). Factores psicosociales y burnout en docentes del centro universitario de ciencias de la salud. *Investigaciones en Salud*, 7 (3), 173-177.
- Moreno-Jiménez, B., Arcenillas M., Morante, M. y Garrosa, E. (2005). Burnout en profesores de primaria: personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21, 71-91.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa E., Benavides, A. M. y Gálvez, M. (2003). Estudios transculturales del burnout: Los estudios transculturales Brasil-España. *Revista Colombiana de Psicología, Bogotá*, 12, 9-18.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa Hernández, E. y González Gutiérrez, J. L. (2000). Personalidad resistente, burnout y salud. *Escritos de Psicología*, 4, 64-77.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa Hernández, E., González Gutiérrez, J. L. (2000). The Evaluation of Stress and Teacher Burnout: the CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16 (1), 331-349.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E. y González, J. L. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, 151-171.
- Moreno-Jiménez, B., González, J. L. y Garrosa, E. (2001). Desgaste profesional (burnout), personalidad y salud percibida. En Buendía, J. y Ramos, F. (Eds). *Empleo, estrés y salud*. 59-83. Madrid: Pirámide.

- Moreno-Jiménez, B., Oliver, C. y Aragonese, A. (1993). *Configuración específica del estrés laboral asistencial en el profesorado de educación media*. Madrid: Centro Nacional de Investigación Educativa (CIDE).
- Moreno-Jiménez, B., Oliver, C., y Aragonese, A. (1991). El burnout, una forma específica de estrés laboral. En G. Buela-Casal y V.E. Caballo (Comps.); *Manual de Psicología Clínica Aplicada* (271-284). Madrid: Si-glo XXI.
- Moreno-Jiménez, B., Rodríguez Muñoz, A., Garrosa, E. y Morante, M. E. (2005). Breve historia del burnout a través de sus instrumentos de evaluación. En M. Martínez, (Comp.): *Quemarse en el trabajo (burnout). 11 perspectivas del burnout*, 161-182. Zaragoza: Egido Editorial, S.L.
- Moreno-Jiménez, B.; Bustos, R., Matallana, A. y Miralles, T. (1997). La evaluación del Burnout. Problemas y alternativas. El CBB como evaluación de los elementos del proceso. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 13 (2), 185-207.
- Moriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 4 (3), 597-621.
- Moya-Albio, L., Serrano, M. Á. y Salvador, A. (2010). Burnout as an Important Factor in the Psychophysiological Responses to a Work Day in Teachers. *Stress and Health*. (En prensa).
- Moya-Albiol, L., Serrano, M. A., González-Bono, E., Rodríguez-Alarcón, G. y Salvador, A. (2005): Respuesta psicofisiológica de estrés en una jornada laboral. *Psicothema*, 17, 205-211.
- Moyle, P. (1995). The role of negative affectivity in the stress process: test of alternative models. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 647-688.
- Mysut (1980). *Disruptive students cause stress*. Nueva York: Information bulletin New York State United Teachers.
- Napione, M. (2008). *¿Cómo se quema el profesorado de secundaria?*. Madrid: Díaz de Santos.
- Navas, C. y Villegas, H. (2007). Espiritualidad y salud. *Saberes Compartidos*, 1, 34-42

- Needle, R. H., Griffin, T., Svendsen, R. y Berney, C. (1980). Teacher Stress: Sources and Consequences, *Journal of School Health*, 50 (2), 96-99
- Needle, R.H., Griffin, T. y Svendsen, R. (1981). Occupational stress: Coping and health problems of teachers. *The journal of school health*, 51, 175-181
- Nelson, H. W.; Pratt, C. C., Carpenter, C. E. y Walter, K. L. (1995). Factor affecting volunteer long-term care ombudsman organizational commitment and burnout. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 24 (3), 213-233
- Noyola, V. S. y Padilla, L. E. (2006). Desgaste profesional (síndrome burnout) en profesores de escuelas primarias públicas del Municipio de Aguascalientes. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Nyklicek, I. y Pop V. J. (2005). Past and familial depression predict current symptoms of professional burnout. *Journal of Affective Disorde*, 88 (1), 63-68.
- Ochiai, M. (2003). Teacher burnout: a review. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 51 (3), 351-364.
- OIT (Organización Internacional del Trabajo) (1981). *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Geneve: Bureu International du Travail.
- OIT (Organización Internacional del Trabajo) (1993): *El trabajo en el mundo. Trabajadores de la enseñanza*, 157.
- Olabarría, B. (1995). “El síndrome de “Burnout” (“Quemado”) o del cuidador descuidado”. *Ansiedad y estrés*, 1 (2-3), 189-194.
- Olabarría, B. (1997). *El síndrome de burnout: Un riesgo de los profesionales de la salud mental en las organizaciones*. Conferencia presentada en el I Congreso de la Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología. Madrid.
- Oliver, C. (1993). *Análisis de la problemática d estrés en el profesorado de enseñanza media: el burnout como síndrome específico*. (Tesis doctoral). Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.

- Olmedo, M., Santed, M. A., Jiménez, R. y Gómez, M. D. (2001). El síndrome de Burnout: variables laborales, personales y psicopatológicas asociadas. *Psiquis*, 22 (3), 117-129.
- Oswin, M. (1978). *Children living in long stay hospitals*. Londres: Heinemann
- Otero, J. M, Castro, C., Santiago, M. J. y Villardeferancos, E. (2010). Exploring Stress, Burnout, and Job Dissatisfaction in Secondary School Teachers. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 10 (1), 107-123.
- Padilla, A., Gómez, C., Rodríguez, V., Dávila, M., Avella, C., Caballero, A., Vives, N., Mora, L., Márquez, G., Prieto, Y., Sandoval, N., Cotes, Z. y Hernández, S. (2009). Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38, 50-85.
- Paine, W. S. (1982). *Overview: burnout stress syndromes and the 1980's*. En W. S. Paine (Ed) *Job stress and burnout* (pp11-25), Beverly Hills, California: Sage.
- Pando, M., Aranda, C., Aldrete, M.G., Flores, E., Pozos, E. (2006). Factores Psicosociales y burnout en docentes del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. *Investigación en Salud*. 8 (3), 173-177.
- Paredes, M.C, (2002) Caracterización multivariante del síndrome del “burnout” en la plantilla docente de la Universidad de Salamanca. Salamanca: Universidad de Salamanca
- Parkes,K: Intervenciones para la gestión del estrés en organizaciones. En: Buendía J, Ramos F (ed). *Empleo, Estrés y Salud*. Pirámide, pp. 109-129. Madrid, 2001.
- Parra, M. (2007). *La salud de los docentes: revisión de líneas emergentes en la investigación e intervención*. UNESCO/OREALC. En prensa.
- Pearlin, L. y Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.
- Peeters, M. A. y Rutte, C. G. (2005). Time management behavior as a moderator for the job demand-control interaction. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 64-75.

- Peiro J: *Desencadenantes del Estrés Laboral*. Eudema, Madrid, 1992.
- Peiró, J.M. (1991). *El estrés de enseñar*. Sevilla: Alfaró.
- Perlman, B. y Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human Relations*, 35(4), 283-305.
- Pettigrew, L. y Wolf, G. (1982). Validating measures of teacher stress. *American Educational Research Journal*, 19 (3), 373-396.
- Piedmont, R. L. (1993). A Longitudinal Analysis of Burnout in the Health Care Setting: The Role of Personal Dispositons. *Journal of Personality Assessment*, 61 (3), 457-473.
- Pierce C, Molloy G, OgusA: Psychological and biographical differences between secondary-school teachers experiencing high and low-levels of burnout. *British J Educational Psychology*, 60(1):37-51, 1992.
- Pines, A. M, Aroson, E. y Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. Nueva York: Free Press.
- Pines, A. M. y Aronson E. (1988). *Carreer burnout: causes and cures*. Nueva York: Free Press.
- Pines, A. M. y Kafry, D. (1978). Coping with burnout. Paper presented at the *Annual Convention of the American Psychology Association*. Toronto.
- Pines, A. M. y Kafry, D. (1981). Coping with burnout. En J. Jones (Ed.). *The Burnout Syndrom* (pp.391-410). Parkridge. IL: London House Press.
- Piñuel, I. (2006). *Estudio Cisneros IX: Los riesgos psicosociales en el profesorado de la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid*. Instituto de In-novación Educativa y Desarrollo Directivo. Sindicato ANPE de Madrid.
- Ponce, C. R., Bulnes, M. S., Aliaga, J. R., Atalaya, M. C. y Huertas, R. E. (2005). El síndrome del “quemado” por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista IIPSI*, Facultad de Psicología. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 8 (2), 87-112.

- 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*, 64, 87-107.
- Quiceno, Japcy y Vinacia, Stefano, (2007). Burnou: Síndrome de quemarse en el trabajo. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2), 117-125
- Quincero, J. y Vinaccia, S. (2009). La salud en el marco de la psicología de la religión y la espiritualidad. *Diversitas.: Perspectivas en Psicología*, 5 (2), 321-336.
- Ramos, F. (1999). *El Síndrome de Burnut*. Madrid, UNED.
- Ramos, J., Montalbán, F. M. y Bravo, M. (1997). Estrés en las organizaciones: Concepto, consecuencias y control. En Hombrados M. T., *Estrés y Salud* (pp.173-211). Valencia: Promolibro.
- Ranchal, A. y Vaquero, M. (2008). Burnout, variables fisiológicas y antropométricas: un estudio en el profesorado. *Medicina y Seguridad en el Trabajo*, 54 (210), 47-55.
- Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 145-158.
- Rodríguez, M., Osca, A. y Peiró, J. M. (2006): El afecto producido por la comparación social y su influencia sobre el burnout. *Revista de psicología so-cial*, 21 (3), 229-239.
- Rubio JC: Fuentes de estrés, síndrome de Burnout y actitudes disfuncionales en Orientadores de Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura, 2003.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. En R. Vanderberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 38-58). Cambridge, UK/New York: Cambridge University Press.
- Rueda, M. (2008): La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México. *Revista iberoamericanak de evaluación educativa* 1(3). 8-17

- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. y Schaufeli, W.B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance
- Salanova, M., Martínez, I. y Lorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?. Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21 (1-2), 37-54.
- Salanova, M., Schaufeli, W. y Llorens, S. (2011). “Yes, I Can, I Feel Good, and I Just Do It!”. On Gain Cycles and Spirals of Efficacy Beliefs, Affect, and Engagement. *Applied Psychology*, 60 (2), 225-285.
- Salas, J.J. (2010). *Bienestar psicológico y síndrome de burnout en docentes de la UGEL N° 7*. (Tesis de Magíster de Psicología con mención en Psicología Clínica y de la Salud). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Psicología. Lima (Perú).
- Salgado A, Yela J, Quevedo M, Delgado C y cols.: El Síndrome del Burnout. Estudio empírico en profesores de enseñanza primaria. *Iber Psicología*, 2(1):1- 19,1997.
- Sandín B: El estrés. En: Belloch A, Sandín B, Ramos F (eds.). *Manual de Psicopatología*, McGraw Hill, Vol. 2, pp. 4-52, Madrid, 1995.
- Sandín, B. (1995). El estrés. En A. Belloch, B.Sandín y F. Ramos (Eds.). *Manual de psicopatología*, 2, 3-52. Madrid: McGraw-Hill.
- Sandín, B. (1999). *El estrés psicosocial*. Madrid: Klinik.
- Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3 (1), 141-157.
- Sandín, B. (2008). *Estrés psicosocial: Conceptos y consecuencias clínicas*. Madrid: Klinik (2ª ed.).
- Sandín, B. y Chorot, P. (1991). *Escala de Síntomas Somáticos*. III Congreso de Evaluación Psicológica, septiembre 25-28; Barcelona.
- Sandín, B., Chorot, P., Segura, A. y Pardo, A. (1988). *Estrés, coping y síntomas somáticos*. IV Congreso de la Asociación Española de Terapia del Comportamiento. Gandía, 10-12 de marzo.

- Sandín, B., Chorot, P., Segura, A. y Pardo, A. (1988). *Sucesos vitales estresantes y salud física*. Comunicación presentada en las Jornadas sobre Psicología y Salud. Madrid, España.
- Sandoval, J. (1993). Personality and burnout school psychologists. *Psychology in the Schools*, 30 (4), 321-326.
- Santed, M. A. (1995). *Estrés y salud: evaluación psicométrica del estrés diario*. (Tesis doctoral no publicada). UNED, Madrid.
- Santed, M. A., Chorot, P. y Sandín, B. (1991). *Cuestionario de estrés diario (CED)*. UNED, Madrid (no publicado).
- Santed, M. A., Chorot, P., Sandín, B., Jiménez, P. y García-Campayo, J. (1994a). Stress assessment: A new microevents scale. *23rd International Congress of Applied Psychology*, Madrid, España.
- Schaufeli, W. (2005). Burnout en profesores: una perspectiva social del intercambio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 15-36.
- Schaufeli, W. y Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion to study and practice: A critical analysis*. UK: Taylor and Francis
- Schaufeli, W., Demerouti, E., Bakker, A. y Nachreiner, F. (2001). "The Job Demands-Resources Model of Burnout". *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), 499-512.
- Schaufeli, W., Leiter, M. P. y Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14 (3), 204-220.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schaufelil, W., Leiter, M. P., Maslach, C. y Jackson, S. E. (1996). The Maslach Burnout Inventory-General Survey in C. Maslach, S. E., Jackson y M. P. Leiter (EDS.). *The Maslach Burnout Inventory- Test Manual (3rd ed.)*. Pablo Alto. California: Consulting Psychologists Press.

- Schutte N, Toppinen S; Kalimo R, Sachaufeli W. (2000). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) across occupational groups and nations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 53-65.
- Schwab, R.L., Jackson, S.E., y Schuler, R.A. (1986). Educator burnout: sources and consequences. *Educational Research Journal*, 20, 14-30.
- Schwarzer, R. y Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57 (1), 152-171.
- Seidman, S. A. y Zager, J. (1991). A study of coping behaviours and teacher burnout. *Work and Stress*, 5 (3), 205-216.
- Seisdedos, N. (1997). *Manuel MBI. Inventario Burnout de Maslach*. Madrid: TEA Ediciones.
- Seltzer, J. y Numerof, R. E. (1988). Supervisory Leadership and Subordinate Burnout. *Academy of Management Journal*, 31, 439-446.
- Selye, H (1974). The evolution of stress concept. *American scientific*, nº61, 692-699
- Selye, H. (1976). *Stress in health and disease*. Reading: Butterworth.
- Smith, N., Watsein, S. y Wuehler, A. (1986). *Burnout and social interest in librarians and library school students*. 21st Century Mountain Plains Library Association Academic Library Section Research Forum. Emporia State University. Kansas.
- Söderfeldt, M., Söderfeldt, B., Warg, L. y Ohlson, C. (1996). The factor structure of the Maslach Burnout Inventory in two Swedish human service organizations. *Scandinavian Journal of Psychology*, 37, 437-433.
- Tejero, C., Fernández, M. y Carballo, R. (2010). Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en la dirección escolar. *Re-vista de Educación*, 351, 361-383.
- Tifner, S., De Bortoni, M. y Pérez, T. (2005). *Estrés Laboral en docentes de San Luis*. Comunicación presentada al IV Congreso Internacional de Salud Mental y Derechos Humanos. Buenos Aires, Argentina.

- Tisiotti, P., Parquet, C. y Neudeck, V. H. (2007). Prevalencia y dimensiones del burnout en profesionales de una escuela diferencial de la ciudad de Corrientes (Argentina). *Revista de Postgrado de la Vía Cátedra del Medicina*, 172, 4-7.
- Travers , C. J., y Cooper, C.L. (1996) Teachers under pressure. Stress in the teaching profession. London: Routledge.
- Travers, Ch. J., y Cooper, C. L. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- Valero, L. (1997). Comportamientos bajo presión: El Burnout en los educadores. En M. T. Hombrados, *Estrés y Salud* (pp. 213-237). Valencia: Promo-libro.
- Viloria, H., Paredes, M. y Paredes, L. (2003). Burnout en profesores de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*. 12, 133-146.
- Watson, D. y Pennebaker, J. (1989). Health complaints, stress and distress: Exploring the central role of negative affectivity. *Psychological Review*, 96, 234-254.
- Whippen, D. y Canellos, G. (1991). Burnout syndrome in the practice of oncology: re-sults of a random survey of 1.000 oncologists. *Journal of Clinical Oncology*, 9, 1916-1920.
- Whitehead JT.: Job burnout and job satisfaction among probation managers. *Journal of Criminal Justice* 1986; 14: 25-35
- Wilson, D. y Chiwakata, L. (1989). Locus of control and burnout among nurses in Zimbabwe. *Psychological Reports*, 65 (1), 426.
- Wilson, D. y Mutero, C. (1989). Personality concomitants of teacher stress in Zimbabwe. *Personality and Individual Differences*, 10, 1195-1198.
- Winnubst, J. A. (1993): Organizational structure, social support, and burnout. En Gil-Monte, P. y Peiró, J. M. (1997): *Desgaste psíquico en el trabajo*. Madrid: Síntesis Psicología
- Yela, J. (1996). Desgaste emocional, estrategias de afrontamiento y trastornos psicofisiológicos en profesionales de la enseñanza. *Boletín de Psicología*, 50, 37-52.
- Zabel, R.H. y Zabel, M.K. (2002). Burnout among special education teachers and perception of support. *Journal of Special Education Leadership*, 15, 67-73.

Zautra, A. J., Guarnaccia, C. A., Reiche, J. W., y Doherenwend, B. P. (1988). The contribution of small events to stress and distress. En L. H. Cohen (Ed.), *Life events and psychological functioning*, Newbury Park, CA: SAGE, 123-180.

Zellars, K. L., Perrewé, P. L., y Hochwarter, W. A. (2000). Burnout in health care: The role of the five factors of personality. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1570-1598.

16. ANEXOS:

CUESTIONARIOS

CUESTIONARIO CSI

El propósito de este cuestionario es encontrar el tipo de situaciones que causa problemas a las personas en su vida cotidiana y cómo éstas se enfrentan a estos problemas. Piense durante unos minutos en un hecho o situación que ha sido muy estresante para usted en el último mes. Por estresante entendemos una situación que causa problemas, le hace sentirse a uno mal o que cuesta mucho enfrentarse a ella. Puede ser con la familia, en la escuela, en el trabajo, con los amigos, etc. Describa esta situación en el espacio en blanco de esta página.

Escriba qué ocurrió e incluya detalles como el lugar, quién o quiénes estaban implicados, por qué le dio importancia y qué hizo usted. La situación puede estar sucediendo ahora o puede haber sucedido ya. No se preocupe por si está mejor o peor escrito o mejor o peor organizado, sólo escríbala tal y como se le ocurra. Continúe escribiendo por detrás si es necesario

1. Luché para resolver el problema	0	1	2	3	4
2. Me culpé a mí mismo	0	1	2	3	4
3. Deje salir mis sentimientos para reducir el estrés	0	1	2	3	4
4. Deseé que la situación nunca hubiera empezado	0	1	2	3	4
5. Encontré a alguien que escuchó mi problema	0	1	2	3	4
6. Repasé el problema una y otra vez en mi mente y al final vi las cosas de una forma diferente	0	1	2	3	4
7. No dejé que me afectara; evité pensar en ello demasiado	0	1	2	3	4
8. Pasé algún tiempo solo	0	1	2	3	4
9. Me esforcé para resolver los problemas de la situación	0	1	2	3	4
10. Me di cuenta de que era personalmente responsable de mis dificultades y me lo reproché	0	1	2	3	4
11. Expresé mis emociones, lo que sentía	0	1	2	3	4
12. Deseé que la situación no existiera o que de alguna manera terminase	0	1	2	3	4
13. Hablé con una persona de confianza	0	1	2	3	4
14. Cambié la forma en que veía la situación para que las cosas no parecieran tan malas	0	1	2	3	4
15. Traté de olvidar por completo el asunto	0	1	2	3	4
16. Evité estar con gente	0	1	2	3	4
17. Hice frente al problema	0	1	2	3	4
18. Me criticqué por lo ocurrido	0	1	2	3	4
19. Analicé mis sentimientos y simplemente los dejé salir	0	1	2	3	4
20. Deseé no encontrarme nunca más en esa situación	0	1	2	3	4
21. Dejé que mis amigos me echaran una mano	0	1	2	3	4
22. Me convencí de que las cosas no eran tan malas como parecían	0	1	2	3	4
23. Quité importancia a la situación y no quise preocuparme más	0	1	2	3	4
24. Oculté lo que pensaba y sentía	0	1	2	3	4
25. Supe lo que había que hacer, así que doblé mis esfuerzos y traté con más ímpetu de hacer que las cosas funcionaran	0	1	2	3	4
26. Me recriminé por permitir que esto ocurriera	0	1	2	3	4
27. Dejé desahogar mis emociones	0	1	2	3	4
28. Deseé poder cambiar lo que había sucedido	0	1	2	3	4
29. Pasé algún tiempo con mis amigos	0	1	2	3	4
30. Me pregunté qué era realmente importante y descubrí que las cosas no estaban tan mal después de todo	0	1	2	3	4
31. Me comporté como si nada hubiera pasado	0	1	2	3	4
32. No dejé que nadie supiera como me sentía	0	1	2	3	4
33. Mantuve mi postura y luché por lo que quería	0	1	2	3	4
34. Fue un error mío, así que tenía que sufrir las consecuencias	0	1	2	3	4
35. Mis sentimientos eran abrumadores y estallaron	0	1	2	3	4
36. Me imaginé que las cosas podrían ser diferentes	0	1	2	3	4
37. Pedí consejo a un amigo o familiar que respeto	0	1	2	3	4

Estrés en la profesión docente: Estudio de su relación con posibles variables laborales y de contexto.

38. Me fijé en el lado bueno de las cosas	0	1	2	3	4
39. Evité pensar o hacer nada	0	1	2	3	4
40. Traté de ocultar mis sentimientos	0	1	2	3	4
Valoración general: Me consideré capaz de afrontar la situación	0	1	2	3	4

Cuestionario de Maslach Burnout Inventory

Se mide por medio del cuestionario Maslach de 1986 que es el instrumento más utilizado en todo el mundo, Esta escala tiene una alta consistencia interna y una fiabilidad cercana al 90%, está constituido por 22 ítems en forma de afirmaciones, sobre los sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo y hacia los pacientes y su función es medir el desgaste profesional.

El cuestionario Maslach se realiza en 10 a 15 minutos y mide los 3 aspectos del síndrome: Cansancio emocional, despersonalización, realización personal. Con respecto a las puntuaciones se consideran bajas las por debajo de 34, altas puntuaciones en las dos primeras subescalas y bajas en la tercera permiten diagnosticar el trastorno.

- Subescala de agotamiento emocional. Consta de 9 preguntas. Valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo. Puntuación máxima 54
- Subescala de despersonalización. Está formada por 5 ítems. Valora el grado en que cada uno reconoce actitudes de frialdad y distanciamiento. Puntuación máxima 30
- Subescala de realización personal. Se compone de 8 ítems. Evalúa los sentimientos de autoeficacia y realización personal en el trabajo. Puntuación máxima 48.

La clasificación de las afirmaciones es la siguiente: Cansancio emocional: 1,2,3,6,8,13,14,16,20. Despersonalización: 5,10,11,15,22.

Realización personal: 4,7,9,12,17,18,19,21. La escala se mide según los siguientes rangos:

0=Nunca

1=Pocas veces al año o menos

2=Una vez al mes o menos

3=Unas pocas veces al mes o menos

4=Una vez a la semana

5=Pocas veces a la semana

6=Todos los días

Se consideran que las puntuaciones del MBI son bajas entre 1 y 33. Puntuaciones altas en los dos primeros y baja en el tercero definen el síndrome.

Este test pretende medir la frecuencia y la intensidad con la que se sufre el Burnout. Las respuestas a las 22 preguntas miden tres dimensiones diferentes: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.

Señale la respuesta que crea oportuna sobre la frecuencia con que siente los enunciados:

0= NUNCA

1= POCAS VECES AL AÑO O MENOS.

2= UNA VEZ AL MES O MENOS.

3= UNAS POCAS VECES AL MES

4= UNA VEZ A LA SEMANA.

5= POCAS VECES A LA SEMANA

6= TODOS LOS DÍAS.

1	Me siento emocionalmente agotado/apor mi trabajo	
2	Cuando termino mi jornada de trabajo me siento vacío/a	
3	Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigado/a	
4	Siento que puedo entender fácilmente a los alumnos/as	
5	Siento que estoy tratando a algunos alumnos/as como si fueran objetos impersonales	
6	Siento que trabajar todo el día con la gente me cansa	
7	Siento que trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnos/as	
8	Siento que mi trabajo me está desgastando	
9	Siento que estoy influyendo positivamente en la vida de otras personas a través de mi trabajo.	
10	Siento que me he hecho más duro/acon la gente.	
11	Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	
12	Me siento con mucha energía en mi trabajo	
13	Me siento frustrado/aen mi trabajo	
14	Siento que estoy demasiado tiempo en mi trabajo	
15	Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a mis alumnos/as	
16	Siento que trabajar en contacto directo con la gente me cansa	
17	Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis alumnos/as	
18	Me siento estimado/adespués de haber trabajado íntimamente con mis alumnos/as	
19	Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo	
20	Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades	
21	Siento que en mi trabajo los problemas emocionales son tratados de forma adecuada	
22	Me parece que los alumnos/as me culpan de alguno de sus problemas	

Se suman las respuestas dadas a los ítems que se señalan:

Aspecto evaluado	Preguntas a evaluar	Valor total
Cansancio emocional	1-2-3-6-8-13-14-16-20	
Despersonalización	5-10-11-15-22	
Realización personal	4-7-9-12-17-18-19-21	

Los resultados de cada subescala:

Subescala de agotamiento emocional: valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo. Puntuación máxima 54.

Subescala de despersonalización: valora el grado en que cada uno reconoce actitudes de frialdad y distanciamiento. Puntuación máxima 30.

Subescala de realización personal: evalúa los sentimientos de autoeficiencia y realización personal en el trabajo. Puntuación máxima 48.

Puntuaciones altas en los dos primeros y baja en el tercero definen el síndrome Burnout.