



**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA**

**TESIS DOCTORAL**

**ESTUDIO EPIDEMIOLÓGICO  
DE LA SALUD MENTAL  
DEL PROFESORADO**

**DIRECTOR: Dr. JAVIER HERRUZO CABRERA**  
**AUTOR: JUAN ANTONIO MORIANA ELVIRA**

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

**ÁREA DE PERSONALIDAD EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO  
PSICOLÓGICOS**



## INFORME DEL DIRECTOR DE LA TESIS DOCTORAL

JAVIER HERRUZO CABRERA, Profesor Titular de Universidad, Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos de la Universidad de Córdoba, Director de la Tesis Doctoral titulada **Estudio Epidemiológico de la Salud Mental del Profesorado**, realizada por Juan Antonio Moriana Elvira.

AUTORIZA la presentación de dicha Tesis Doctoral para su defensa y mantenimiento de acuerdo con lo previsto en el Real Decreto 778/1998.

INFORMANDO que la presente Tesis Doctoral ha sido realizada por el doctorando y que cumple los requisitos necesarios de calidad y originalidad para su defensa.

Córdoba a 2 de Septiembre de 2002

Dr. D. Javier Herruzo Cabrera



*Esta Tesis Doctoral ha sido financiada en parte por la ayuda prestada por el VI Programa Propio de Ayudas a la Investigación de la Universidad de Córdoba.*



## AGRADECIMIENTOS

A toda mi familia, en especial a mis padres, yaya y hermanos, por su contribución y apoyo incondicional a mi trabajo y a mi vida.

A José Adolfo García, Inspector de Educación y Adela Fernández profesional de los Equipos de Orientación Educativa, por esos buenos ratos y largas charlas de las que nació la idea de esta Tesis Doctoral.

A todos los profesionales que tan desinteresadamente han intervenido en la recogida de datos de este estudio. De forma especial me gustaría agradecer su aportación a todos los profesores/as que han participado en esta investigación.

A D. Rafael Herruzo Cabrera, Catedrático de Medicina Preventiva de la Universidad Autónoma de Madrid, por sus acertados consejos sobre metodología y análisis estadísticos.

A D. José Manuel Esteve Zarazaga, Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Málaga, por dedicarme parte de su tiempo, sus consejos, material bibliográfico y por su exquisito trato personal.

A todos los compañeros del Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, del Departamento de Educación y Facultades de Ciencias del Trabajo y Ciencias de la Educación, en especial a M<sup>a</sup> José, Paco, Rosario y Rocío, por su apoyo, ánimo e interés mostrado.

A todas las personas que con pequeñas grandes cosas han contribuido de una forma u otra a este trabajo: Antonio, Rosi, José Fernando, Nicolás, Antonio, Paqui, Fernando, Manolo, Jesús...

A Javier Herruzo, por la confianza que un día depositó en mi, por dedicarme parte de su preciado tiempo, por sus consejos y apoyo en todo momento.

A Eva, sin ella este trabajo hubiera sido imposible. Por su paciencia, comprensión, amor...y por tantas otras cosas...

<b>ÍNDICE</b> .....	1
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	8
<b>CAPÍTULO 1. ESTRÉS LABORAL</b> .....	14
1. ESTRÉS. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y DELIMITACIÓN CONCEPTUAL.....	14
2. MODELOS TEÓRICOS DE ESTRÉS LABORAL.....	19
2.1. Modelo socioambiental del Institute for Social Research (ISR) de la Universidad de Michigan (French y Kahn,1962).....	20
2.2. Modelo de McGrath. El estrés como proceso. McGrath (1983).....	23
2.3. Modelo de estrés del sistema o de estrés orientado a la dirección. Ivancevich y Matteson (1987).....	24
2.4. Modelo de Cooper (1986).....	26
2.5. Modelo de apreciación cognitiva de Lazarus y Folkman (1984).....	27
2.6. Modelo transaccional de Cox (1978).....	28
2.7. Modelo de demandas, restricciones y apoyo de Karasek (1979).....	29
2.8. Modelo de discrepancias entre situaciones percibidas y deseos como antecedentes de las conductas de afrontamiento (Edwards, 1988).....	30
2.9. Modelo transaccional y dinámico de Frese y Zapf (1988).....	32
3. VARIABLES AMBIENTALES. RECURSOS Y ESTRESORES ORGANIZACIONALES.....	34
3.1. Estresores físicos.....	35
3.2. Clima organizacional y condiciones de trabajo.....	37
3.3. El desarrollo de carreras. La inseguridad en el trabajo.....	40
3.4. Contenidos del trabajo. Diseños de tareas. Nuevas tecnologías y estrés.....	42
3.5. Estilos directivos y cultura empresarial.....	44



4. FACTORES Y VARIABLES INDIVIDUALES.....	47
4.1. Variables de personalidad.....	47
4.2. Otros factores, variables y patrones de conducta.....	49
4.3. Factores sociodemográficos.....	51
5. EFECTOS Y CONSECUENCIAS DEL ESTRÉS.....	53
6. PSICOPATOLOGÍA Y ESTRÉS LABORAL.....	56
7. ESTRÉS LABORAL. AFRONTAMIENTO, INOCULACIÓN Y CONTROL ..	58
8. SALUD ORGANIZACIONAL, SATISFACCIÓN LABORAL, CALIDAD DE VIDA Y ESTRÉS.....	62
<b>CAPÍTULO 2. BURNOUT.....</b>	<b>66</b>
1. BURNOUT. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL .....	66
2. MODELOS EXPLICATIVOS DEL BURNOUT .....	72
2.1. Modelo de Harrison (1980).....	72
2.2. Modelo de Pines y Kafry (1978).....	73
2.3. Modelo de Edelwich y Brodsky (1980).....	74
2.4. Modelo de Cherniss (1980).....	76
2.5. Modelo de Maslach (1981).....	77
3. ETIOPATOGENIA Y VARIABLES SIGNIFICATIVAS MÁS RELACIONADAS CON EL BURNOUT.....	79
4. MEDIDAS DE BURNOUT Y PROFESIONES DE RIESGO.....	87

<b>CAPÍTULO 3. ESTRÉS Y BURNOUT EN PROFESORES.....</b>	<b>96</b>
1. INTRODUCCIÓN.....	96
2. ESTUDIOS EPIDEMIOLÓGICOS, BAJAS LABORALES DE LOS PROFESORES, ESTRÉS Y BURNOUT.....	98
3. CAUSAS Y VARIABLES RELACIONADAS CON EL ESTRÉS Y EL BURNOUT EN PROFESORES.....	104
3.1. Variables personales.....	104
3.1.1. Variables sociodemográficas.....	105
a) Sexo.....	105
b) Edad.....	106
c) Estado civil y relaciones familiares.....	108
d) Nivel impartido.....	109
e) Tipo de centro.....	110
f) Tipo de estudiantes y número.....	110
3.1.2. Variables de personalidad.....	112
a) Locus de control.....	112
b) Autoconciencia, autocontrol y autoeficacia.....	113
c) Personalidad resistente y sentido de coherencia.....	114
d) Patrón de Conducta Tipo A.....	115
e) Otras variables relacionadas: expectativas, autoestima, pensamientos irracionales, actitudes y motivaciones, estilo de afrontamiento, neuroticismo, inestabilidad emocional y empatía.....	116
3.2. Variables propias del trabajo y organizacionales.....	119
3.2.1. Sobrecarga.....	120
3.2.2. Conflicto de rol y ambigüedad de rol.....	121

3.2.3. Pérdida de control o autonomía en su trabajo.....	124
3.2.4. Formación, promoción y desarrollo profesional.....	124
3.2.5. Supervisión y estructura organizacional.....	125
3.2.6. Clima organizacional y apoyo grupal.....	126
3.2.7. Ciclo de estrés de los profesores.....	129
3.2.8. Ciclos de vida profesional en profesores de secundaria.....	131
4. MODELOS EXPLICATIVOS DEL BURNOUT EN PROFESORES.....	135
4.1. Modelo de burnout del profesorado derivado de la revisión bibliográfica del término. Modelo de Byrne (1999).....	136
4.2. Modelo de Kyriacou y Sutcliffe (1978a).....	137
4.3. Modelo de reacciones negativas de tensión y consecuencias en la actividad docente (Rudow, 1999).....	138
4.4. Modelo explicativo de la variabilidad del burnout en profesores (Leithwood, Menzies, Jantzi y Leithwood, 1999).....	139
4.5. Modelo multidimensional del burnout en profesores (Maslach y Leiter, 1999).....	141
5. CONSECUENCIAS DEL ESTRÉS Y BURNOUT EN PROFESORES.....	146
5.1. Consecuencias personales.....	147
5.2. Consecuencias familiares.....	148
5.3. Consecuencias laborales.....	149
6. EVALUACIÓN Y MEDIDAS DE ESTRÉS Y BURNOUT EN EL PROFESORADO.....	152
7. PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO DEL ESTRÉS Y BURNOUT EN PROFESORES.....	158
7.1. Estrategias de intervención individual.....	159
7.2. Estrategias de intervención grupal.....	162
7.3. Estrategias organizacionales.....	163

7.4. Prevención .....	164
<b>CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.....</b>	<b>168</b>
1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	168
2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	171
2.1. Objetivos.....	171
2.2. Hipótesis.....	172
3. SUJETOS Y DISEÑO.....	174
4. MEDIDAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.....	175
5. PROCEDIMIENTO .....	188
<b>CAPÍTULO 5. RESULTADOS.....</b>	<b>192</b>
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LOS ANÁLISIS EFECTUADOS.....	192
1.1. Análisis de regresión logística.....	193
1.2. Otros análisis.....	196
2. RESULTADOS DESCRIPTIVOS.....	197
2.1. Variables epidemiológicas comparadas entre grupos.....	197
2.1.1. Sexo.....	197
2.1.2. Edad.....	199
2.1.3. Estado civil.....	200

2.1.4. Trabajo del conyuge/pareja.....	201
2.1.5. Número de hijos.....	202
2.1.6. Formación.....	203
2.1.7. Tipo de titulación.....	205
2.1.8. Localidad de trabajo.....	207
2.1.9. Años dedicados a la enseñanza.....	207
2.1.10. Tipo de asignaturas.....	208
2.1.11. Otras características del ámbito docente.....	209
2.1.12. Horas de dedicación.....	211
2.1.13. Ausencias relacionadas con el estrés.....	213
2.1.14. Abandono y motivos.....	214
2.1.15. Situación laboral. Tiempo de interino y funcionario.....	216
2.1.16. Problemas psicológicos sin baja.....	218
2.1.17. Plaza ideal.....	220
2.1.18. Ciclo de estrés.....	221
2.1.19. Opinión sobre la LOGSE.....	222
2.1.20. Fumar, alcohol, medicación y otras sustancias.....	223
2.2. Variables específicas del grupo de baja.....	225
2.2.1. Administración cuestionario.....	225
2.2.2. Mes de inicio baja.....	227
2.2.3. Tiempo de baja.....	228
2.2.4. Diagnósticos.....	229
2.2.5. Delimitación de grupos.....	229
3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE REGRESIÓN LOGÍSTICA.....	236
3.1. Modelos de regresión logística.....	236
3.1.1. Modelo completo.....	236
3.1.2. Modelo simplificado.....	259
3.1.3. Modelo para el grupo de baja psiquiátrica.....	264

4. OTROS ANÁLISIS.....	269
4.1. Pruebas de igualdad de varianzas, contraste de medias y pruebas $\chi^2$ ...	269
4.2. Análisis estadístico Sección 5. Causas de la Presión Laboral.....	271
4.3. Análisis de correlaciones.....	272
<b>CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>273</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>294</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>361</b>

## INTRODUCCIÓN

La situación generalizada que hoy día se vive en el ámbito educativo en todos los países desarrollados parece tener un común denominador, definido por un proceso de grandes reformas y una adaptación continua a los tiempos de cambios políticos, sociales y económicos. Muchos especialistas (Byrne, 1999, Maslach, 1999, Moriarty, Edmonds, Martín y Blatchford, 2001) coinciden en señalar que nos encontramos en un momento de crisis del sistema educativo, traducido en una menor preparación del alumnado, una gran insatisfacción laboral del docente y una pérdida de identidad sobre las funciones que le corresponden a la escuela y a los profesores.

Las primeras señales que levantan la voz de alarma vienen de los mismos servicios médicos de las administraciones educativas, que indican un aumento de las bajas laborales entre su profesorado, fundamentalmente por problemas de depresión y ansiedad. Esta situación facilita la aparición de un fenómeno denominado “malestar docente” (Berger, 1957; Mandra, 1977; Amiel, 1980, 1982, 1984; Dupont, 1983; Martínez-Abascal y Bornas, 1992; Martínez-Abascal, 1994, 1997; Esteve, 1994), “*teacher burnout*” (Maslach, 1999; Schaufeli, W.B., 1990; Mazur, P.J. y Lynch, M.D., 1989) o “estrés del profesorado” (Peiró, 1991).

Debido a la magnitud del problema y a las consecuencias tanto personales como institucionales derivadas del mismo, se incrementan las investigaciones centradas en estudiar las causas que motivan esta situación y en buscar posibles soluciones centradas en el ámbito de la prevención e intervención que puedan reducir los efectos y costes que genera esta problemática tan controvertida. Por poner un ejemplo, en nuestro ámbito nacional, García Calleja (1991), cifra los costes de las bajas psiquiátricas en el territorio MEC, en el curso 89-90, en cerca de 1.000.000.000. de pesetas (6.010.120 de euros).

A nivel internacional la Convención de la Asociación Nacional de Educación (NEA), en 1979, en las reuniones en la Universidad de Jerusalén (1980), en la Universidad de Málaga (1982) y en la Oficina Internacional del Trabajo (OIT) en 1981, tratan como tema central aspectos relacionados con la insatisfacción laboral de los profesores.

En España, es a partir de los años 80 cuando comienza la proliferación de estudios centrados en este tema, bajo el término “malestar docente”, destacando, por ejemplo los estudios de Esteve, sobre bajas del profesorado en la provincia de Málaga, además de sus reflexiones teóricas vertidas en libros como “*Profesores en conflicto*” (Esteve, 1984), “*El malestar docente*” (Esteve, 1994) y “*Los profesores ante el cambio social*” (Esteve, Franco y Vera, 1995) que fueron considerados pioneros en el tema.

En la literatura científica se aborda el tema desde diferentes puntos de vista. Algunos de los planteamientos que encontramos son los trabajos centrados en el análisis de artículos de prensa (relacionados con situaciones del profesorado: agresiones por parte de padres y alumnos en las aulas, cambio e imagen social, condiciones de trabajo, etc.), evolución y estadísticas anuales de bajas del profesorado (diagnósticos, tiempo de duración de las bajas, etc.), ciclos de estrés, distribución de las bajas a lo largo del curso, incidencia de enfermedades mentales, por niveles de enseñanza, condiciones de trabajo, profesores debutantes, comparaciones con otros grupos profesionales, cuestionarios de estrés, *burnout*; variables sociodemográficas, personales y organizacionales, diversos tipos de tratamientos, etc.. (Esteve, 94, García 91, Hembling y Gilliland, 1981, Polaino-Lorente, 1982, Vandenberghe y Huberman, 1999).

La situación de crisis en el ámbito educativo está íntimamente relacionada con el estrés y el *burnout* y estos, a su vez, con las bajas laborales de tipo psiquiátrico. A medida que el entorno laboral en educación ha sufrido un cambio radical motivado principalmente, por los avances sociales, culturales, políticos y económicos, la repercusión en los profesionales ha sido inmediata, los niveles de insatisfacción, estrés y *burnout* laboral aumentan, y con ellos el absentismo y las bajas laborales.



El estudio de las causas, condiciones y circunstancias por las que se distribuyen y producen en la población determinados problemas de salud mental (entre ellos los procesos de ansiedad, estrés, depresión, etc.), nos permiten conocer mejor las características de los trastornos mentales. La diversidad de etiologías que pueden determinar la aparición o no de una psicopatología es bastante amplia. Por esta razón la mayoría de los autores (González de Rivera, Rodríguez y Sierra, 1993) abordan el tema desde un modelo biopsicosocial, con una perspectiva multifactorial respecto a las causas que representan el inicio de un problema de salud mental en una persona.

La importancia de la herencia, la predisposición de nuestro propio organismo, la forma que tenemos de reaccionar a los distintos sucesos que vivimos día a día y el entorno social, laboral, familiar y educativo de nuestro grupo de referencia, van a ser determinantes de nuestra salud mental. A pesar de ser un solo fenómeno: la aparición de un trastorno mental, la multitud de factores que pueden influir en esta, dificultan su estudio, sobre todo si se trata de amplios sectores de la población o de esta en su conjunto.

La epidemiología se va a encargar de estudiar los distintos factores que van a determinar la frecuencia y distribución de las enfermedades en poblaciones humanas, según la Asociación Internacional de Epidemiología. Esta definición la completaron, posteriormente, distintos autores (Frierichs y Neutra, 1979; Enterline, 1979; y Jenicek, 1979) considerándola “un razonamiento y un método de trabajo objetivo propuesto en medicina y otras ciencias de la salud, aplicado a la descripción de los fenómenos de alteración de la salud, a la explicación de su etiología y a la investigación de los métodos de intervención más eficaces” (en González de Rivera y cols., 1993).

La epidemiología aplicada al ámbito de la salud mental se puede definir como el método científico aplicado a estudiar los fenómenos de salud y enfermedad mental en las poblaciones y las condiciones, causas y circunstancias por las que se distribuyen y producen en los distintos grupos sociales (Gálvez, 1998). Los estudios epidemiológicos por tanto, nos van a dar una información importante sobre las relaciones existentes entre distintas variables que van a influir en la aparición de un fenómeno.

Por otro lado, dentro del ámbito de la salud laboral, el trabajo es concebido como una actividad humana, individual y colectiva, de transformación de la realidad para proporcionar bienes y servicios a la sociedad (Peiró, 1999). Partiendo de esta acepción, la actividad laboral es algo inherente al ser humano, contribuye a su integración social dentro de un colectivo y proporciona la satisfacción de nuestras necesidades básicas así como de otras de índole económico, psicológico y social. Sin embargo esta contribución, aparentemente positiva, puede volverse problemática cuando el ajuste esperado entre el trabajo y la persona es inadecuado y no contamos con estrategias para atenuar sus efectos negativos apareciendo entonces la experiencia de estrés.

Las investigaciones sobre el tema se caracterizan por la adopción de metodologías correlacionales frente a las experimentales, debido a la dificultad de control y manipulación de variables que requieren estos últimos. Los resultados no están exentos de polémica ya que, en la mayoría de las ocasiones, son numerosos los estudios que llegan a conclusiones distintas. Esta situación ha dado lugar a críticas sobre los aspectos metodológicos utilizados en ellas (Polaino-Lorente, 1982; Maslach, 1999). Una revisión de la bibliografía nos sitúa los estudios agrupados en dos tipos bien diferenciados. El primero y más numeroso, lo forman aquellos que correlacionan diversas variables sociodemográficas, de personalidad y organizacionales, de profesores en general, con puntuaciones obtenidas en *burnout* (Einsiedel y Tully, 1981; Maslach y Jackson, 1984; Perlman y Hartman, 1982; Vandenberghe y Huberman, 1999). Y en segundo lugar, los estudios descriptivos de índice de bajas laborales del profesorado, en los cuales se presentan los diagnósticos más frecuentes, los días de baja, etc, a lo largo de varios cursos lectivos, según los datos aportados por los servicios médicos de diferentes instituciones educativas (Esteve, 1994; García Calleja, 1991; Ortiz, 1995; Calvete y Villa, 1997; Guerrero, 1998).

La presente Tesis Doctoral, avanza estos planteamientos metodológicos aunando las dos posturas descritas anteriormente. Se estudian diversas variables sociodemográficas, de personalidad y organizacionales, relacionadas con el *burnout*, en un grupo de profesores que han tenido baja laboral psiquiátrica a lo largo de su carrera docente y se comparan con un

grupo de profesores que nunca han tenido este tipo de baja, con el objetivo de aislar variables y factores de riesgo y protección que aumenten la probabilidad de tener o no baja laboral de tipo psiquiátrico. De esta forma, se puede elaborar un instrumento de detección precoz y apuntar estrategias para su prevención.

Este tipo de planteamiento es nuevo en la literatura sobre el tema y los resultados obtenidos pueden corroborar otros ya existentes, a la vez, que incluyen aspectos que nunca han sido estudiados, sobre la relación del *burnout*, Patrón de Conducta Tipo A, insatisfacción laboral y otras variables, y las bajas laborales de tipo psiquiátrico. A su vez, también aportan datos relevantes sobre diversas características epidemiológicas de este fenómeno en una muestra de profesores de secundaria de centros educativos públicos de Córdoba y Provincia.

En su capítulo 1, se trata el estrés laboral desde una perspectiva general, delimitación de conceptos, modelos teóricos, causas y consecuencias, principales investigaciones, métodos de evaluación y afrontamiento, etc.

En el capítulo 2, se abordan las diversas concepciones del *burnout*, modelos explicativos, etiopatogenia y variables relacionadas, medidas, etc.

En el capítulo 3, se centra la atención en el estrés y *burnout* de los profesores, se analizan las principales variables sociodemográficas, personales y organizacionales que participan en su aparición e intervienen en su desarrollo, los principales modelos teóricos sobre el tema, métodos de evaluación, intervención prevención, líneas de investigación, estudios epidemiológicos, etc.

En el capítulo 4, metodología, se presenta la justificación del estudio desarrollado en esta Tesis Doctoral, el método empleado, selección de sujetos, grupos, procedimientos, etc.

El capítulo 5, describe los resultados obtenidos en la investigación. En primer lugar aparecen los resultados descriptivos y posteriormente los correspondientes a los análisis

efectuados.

Finalmente, el último capítulo presenta la discusión y conclusiones del estudio objeto de esta Tesis Doctoral y las perspectivas futuras de aplicación y ampliación para investigaciones posteriores.

## **CAPÍTULO 1. ESTRÉS LABORAL**

### **1. ESTRÉS. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y DELIMITACIÓN CONCEPTUAL.**

El término estrés es sin duda, uno de los conceptos más controvertidos dentro de la psicología a pesar de ser muchas las investigaciones que se centran en su estudio y numerosos los campos a los que se aplica. Se trata de un constructo polémico, difícil de determinar y definir y fácil de confundir con otros conceptos. Actualmente, todavía no existe una definición que satisfaga a la mayoría de investigadores y éstas se caracterizan por su imprecisión y ambigüedad, de esta forma, se encuentran características, efectos y consecuencias, factores y variables relacionadas contradictorias, entre muchos de los autores especializados en el tema (McGrath, 1970).

La aparición del término y su uso no científico lo encontramos en el siglo XIV. Se utilizaba con el significado de tensión, adversidad, aflicción. A finales del siglo XVIII, Hocke lo utilizó en el ámbito de la física. Pero es a partir del siglo XIX, cuando su uso se extiende. Bernard (1867) afirmaba que los cambios externos en el ambiente pueden perturbar al organismo y que éste para mantener su propio ajuste frente a tales cambios intentará alcanzar la estabilidad (De la Gándara, 1998).

Cannon en 1911, descubre de forma accidental la influencia de factores emocionales en la secreción de adrenalina, desarrollando el término de lucha o huida. Es decir, en situaciones de peligro o gran excitación el ser humano aumenta los niveles de esta sustancia que facilita una respuesta fisiológica aumentada que ayuda a enfrentarse ante una huida o realización de esfuerzos físicos para la lucha. El estrés, para este autor, sería todo estímulo susceptible de provocar una reacción de huida. Posteriormente, en 1922, acuña el término homeostasis para denotar el mantenimiento del medio interno (Cannon, 1922). Finalmente, define estrés (crítico o niveles críticos de estrés) como aquellos que podían provocar un debilitamiento de

los mecanismos homeostáticos (Cannon, 1935). A pesar de su relación con el aspecto más fisiológico del estrés, Cannon también lo relaciona con las organizaciones sociales e industriales.

Pero sin duda, uno de los autores más relevantes en los inicios de los estudios sobre el estrés es Hans Selye. Este autor define el estrés como una “respuesta general del organismo ante cualquier estímulo estresor o situación estresante” (Selye, 1956). Acuñó el concepto “síndrome de adaptación general” definido como la suma de todas las reacciones del cuerpo como respuesta a una situación continuada de estrés (Selye, 1980). A partir de este momento se suceden un sin fin de intentos de delimitar y definir el concepto estrés. Estos, se han clasificado tradicionalmente en función de que conceptúen a este como estímulo, respuesta, percepción o transacción (Cox y Mackay, 1981).

Las definiciones que tratan el estrés como un **estímulo**, adoptan el uso que de este concepto hace la física en sus estudios sobre la resistencia de los materiales. Siendo el estrés la fuerza o el estímulo que actúa sobre el individuo y da lugar a una respuesta de tensión. Se define en términos de estresores, estímulos cuya probabilidad de ocurrir es independiente de las acciones o características de la persona sobre la que actúan (De la Gándara, 1998). Appley y Trumbull (1967) lo caracterizan como situaciones nuevas, que pueden cambiar de forma inesperada y que alcanzan una gran intensidad..

Las definiciones de estrés como **respuesta**, se centran en la respuesta fisiológica o psicológica que manifiesta una persona ante un estresor ambiental. De esta forma lo característico y central del estrés será la respuesta que frente a él presenta un individuo. En esta categoría podemos encontrar la definición clásica de Selye (1956). En esta línea, Matteson e Ivancevich (1987) lo definen como “respuesta adaptativa, mediada por características individuales, consecuencia de una acción externa, situación o evento que pone demandas físicas y/o psicológicas especiales sobre una persona”.

Las que conceptúan el estrés como **percepción** mantienen que el estrés surge de los procesos perceptivos que actúan en una situación determinada, la interpretación cognitiva posterior que realiza el sujeto y los efectos o consecuencias que se van a producir a nivel fisiológico y/o psicológico. Por tanto, los elementos fundamentales del estrés quedan definidos por la apreciación y valoración que el sujeto hace de ellos y de su interacción (Lazarus, 1966). De esta forma cualquier evento, independientemente de sus características e intensidad, puede ser estresante siempre y cuando un individuo lo interprete como tal.

Finalmente, las definiciones del estrés como **transacción** entre persona y ambiente afirman que siempre hay que tener en cuenta el ambiente y su relación con la persona a través del tiempo. Se diferencian de las anteriores en que las de percepción se centran en la evaluación que el sujeto hace de una situación frente a las de transacción que enfatiza la relación persona-ambiente-tiempo en términos de demandas y discrepancias.

Peiró (1999), distingue dos tipos de definiciones transaccionales: “las que consideran las discrepancias entre las demandas planteadas al individuo (externas o internas) y sus capacidades para afrontarlas, considerando también la apreciación que ese individuo hace de esas discrepancias; y las que atienden a las discrepancias entre las características del ambiente y las preferencias de los individuos sobre el mismo” (pp. 12).

Entre las primeras, algunas de las más relevantes son las de Sells (1970), McGrath (1970) o Lazarus y Folkman (1984b):

- Para el primer autor el estrés hace referencia a una “falta de disponibilidad de respuestas adecuadas ante una situación que produce consecuencias importantes y graves”.

- Por otro lado, McGrath (1970) matiza el “importante desequilibrio percibido entre la demanda y la capacidad bajo condiciones en las que el fracaso en la solución de la situación tiene importantes consecuencias percibidas”.
- Finalmente, Lazarus y Folkman (1984b) enfatizaron la “relación entre la persona y el ambiente que es apreciado por la persona como gravoso o con demandas superiores a sus recursos y dañino para su bienestar”.

Entre las segundas, destacamos la de Edwards (1988) y De la Gándara (1998) que atienden a discrepancias entre el ambiente y el individuo:

- Edwards (1988) lo define como una “discrepancia negativa entre un estado percibido por un individuo y el estado deseado, supuesto que esa diferencia es considerada importante por el individuo”.
- Por otro lado, De la Gándara (1998) plantea que para las definiciones transaccionales el estrés “es una consecuencia de la interacción de los estímulos ambientales y la respuesta idiosincrásica del individuo”.

Pero todavía quedan muchas definiciones difíciles de encuadrar en la clasificación expresada anteriormente. Citamos algunas para ilustrar la enorme variedad que encontramos en la literatura:

- Engel (1962): “todo proceso originado tanto en el ambiente exterior como en el interior de la persona que implica un apremio o exigencia sobre el organismo y cuya resolución o manejo requiere el esfuerzo de los mecanismos psicológicos de defensa, antes de que sea activado ningún otro sistema”.
- Toro (1983): “fenómeno genérico basado en un modelo interactivo incluíble en la concepción biopsicosocial de los procesos de salud y enfermedad”.



- Ruff y Korchin (1967): “esfuerzo agotador para mantener las funciones esenciales al nivel requerido”
- Lipowsky (1975): “información que el sujeto interpreta como amenaza de peligro”.
- Bonner (1967): “frustración y amenaza que no puede reducirse”.
- Groen y Bastiaans (1975): “imposibilidad de predecir el futuro”.

Nosotros creemos que el estrés es un fenómeno de adaptación, a pesar de que son muchos los autores que lo caracterizan desde una perspectiva de efectos negativos sobre el individuo, fruto de una situación laboral (principalmente) o personal con connotaciones problemáticas, excesivas o incontrolables. En esta línea pensamos que la definición de estrés como la interacción entre una situación y unos recursos personales que dan lugar o no a desequilibrios objetivos o subjetivos es la que mejor explica el fenómeno del estrés, siendo la definición más completa que encuadrada desde una perspectiva biopsicosocial aborda el estudio de múltiples factores que interactúan entre sí. En esta línea, hay que destacar esta doble vertiente del estrés señalada por algunos autores (Selye, 1956, Edwards y Cooper, 1988) conceptualizadas por los términos “eustrés” y “distrés”.

El primero de ellos, se refiere a situaciones en las que el estrés es adaptativo, esto es, produce un nivel de estimulación y/o activación que permite que el sujeto logre buenos resultados sin costes excesivos, en este caso, el estrés tiene resultados y consecuencias fundamentalmente positivas, es un estrés bueno, facilita la ejecución, eleva el nivel de arousal, es adaptativo. Por otro lado, el término “distrés” se refiere a situaciones desagradables con consecuencias negativas para la salud física y psíquica del individuo. De esta forma, la falta de adaptación y la presión excesiva que se cronifica poco a poco van a superar a la persona resultando disfuncional. Es a esta

segunda concepción a la que se dirigen la mayoría de las investigaciones siendo el significado popular y coloquial de “estrés” sinónimo de esta última acepción.

Las investigaciones dirigidas al estudio del estrés, se caracterizan fundamentalmente, por centrar su delimitación conceptual en atribuirle un significado negativo (distrés) y por circunscribirlo al ámbito laboral, debido a la magnitud de efectos y consecuencias que se derivan de este fenómeno. De esta forma, estimaciones relacionadas en EEUU arrojaban pérdidas de más de 17.000 millones de dólares por disminución de la capacidad de producción y de 60.000 millones por enfermedades relacionadas con el estrés (Matteson e Ivancevich, 1987). Por otro lado, estudios realizados exclusivamente en el ámbito laboral, alertan sobre la importancia que tiene el estrés en los índices de morbilidad y mortalidad en la población trabajadora (Fletcher, 1988).

En conclusión, el trabajo es una actividad inherente al ser humano, caracterizada por su doble vertiente individual y colectiva y por sus efectos sobre la sociedad repercutiendo directamente en beneficios directos o indirectos para el individuo. De esta forma, la actividad laboral requiere de la persona un grado de dedicación, tiempo, esfuerzos, habilidades, etc. como contraprestación a la satisfacción de nuestras necesidades materiales, psicológicas y sociales (dinero, bienestar, reconocimiento, etc.). Dicha actividad, requiere del individuo un grado de adaptación, que en el caso de ser excesivo, o de escapar del control del sujeto, es interpretado de forma negativa, generando síntomas físicos, preocupación y desadaptación, dando lugar a la aparición del fenómeno estrés.

## **2. MODELOS TEÓRICOS DE ESTRÉS LABORAL**

La multitud de definiciones sobre el término “estrés” parece lógico que vinieran acompañadas de un número similar de modelos teóricos que lo expliquen, centrados en el estudio de la calidad de vida laboral y en el impacto de las

condiciones de trabajo sobre el bienestar psicológico y la salud de las personas. Uno de los modelos más importantes es el descrito en primer lugar, el modelo sociambiental del Institute for Social Research (I.S.R.) de la Universidad de Michigan. A partir de este modelo, considerado como pionero, aparecen otros que amplían o modifican aspectos contemplados en éste, diferenciándose por su objeto de estudio o por la importancia que dan a determinados aspectos.

Entre ellos, están los que prestan especial atención a los procesos (McGrath, 1976), a estresores (Harrison, 1978; Karasek, 1979), a causas-efectos (Cooper y Cox, 1985), a deseos y necesidades (Edwards, 1988) a conductas de afrontamiento (Matteson e Ivancevich, 1987), a resultados y consecuencias (Freese y Zapf, 1998), a la apreciación y respuesta cognitiva del sujeto (Lazarus y Folkman, 1984a), a la relación entre persona y ambiente (Cox, 1978), etc. Todos intentan explicar el mismo fenómeno, pero quizás, la diferencia más notable estriba en el peso que cada uno atribuye a un aspecto concreto, buscando lo sustancial o fundamental del estrés. Incluso la terminología utilizada en alguna ocasión impide apreciar que realmente se está hablando de lo mismo solo que utilizando conceptos distintos entre los diversos autores. A continuación, describimos algunos de los modelos más importantes.

### **2.1. El modelo socioambiental del Institute for Social Research (I.S.R.) de la Universidad de Michigan (French y Kahn, 1962).**

Formulado por French y Kahn (1962), estos autores presentan una secuencia de causalidad que parte de las características del contexto real de trabajo (A) a la experiencia subjetiva que presenta el trabajador (B) y de sus respuestas ante él (C), hasta los efectos a largo plazo que todos estos factores tienen sobre su salud física y psíquica (D).

Parten de cinco supuestos teóricos fundamentales. En primer lugar, indican que entre el ambiente real objetivo y el subjetivo, existe una correspondencia aunque

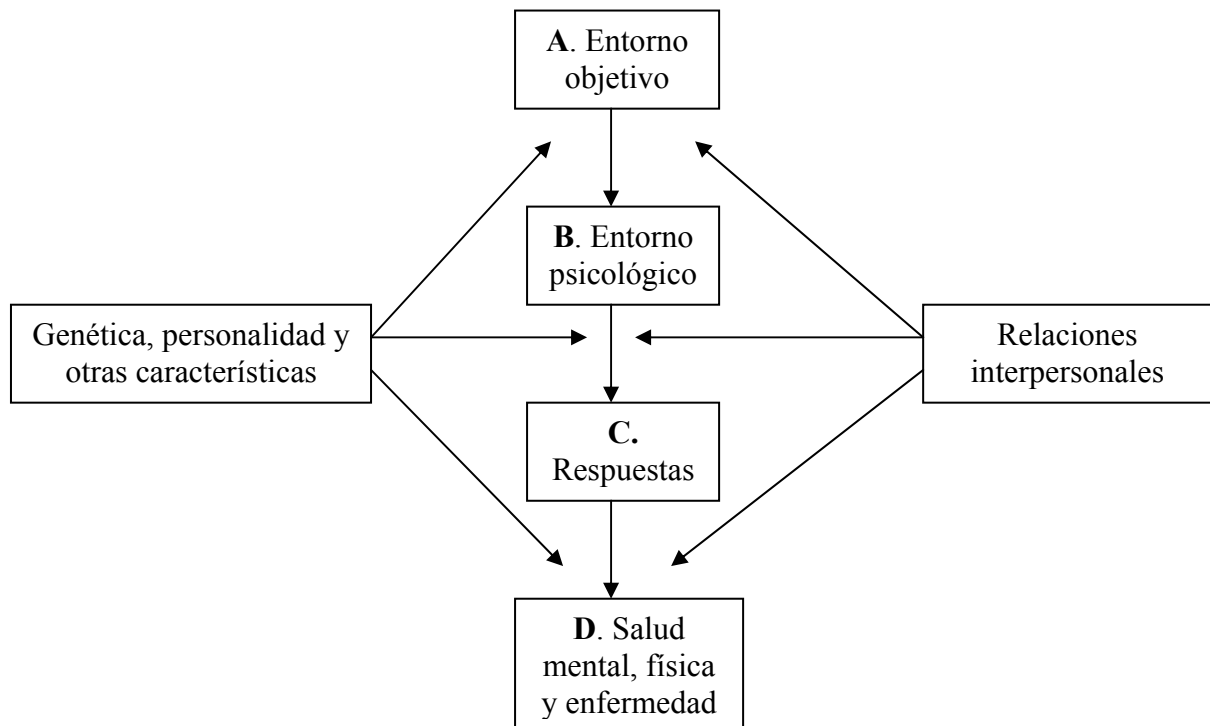
no exista una identidad. El segundo supuesto hace referencia a que el ambiente psicológico tiende a producir tipos de respuesta acordes con el ambiente percibido. Un tercer supuesto propone que el estado de salud o de enfermedad del sujeto proviene de los conjuntos de respuesta que emiten los sujetos. El cuarto supuesto afirma que las características de la personalidad o su dotación constitucional y genética son decisivas para el desarrollo de este proceso de estrés, y finalmente el quinto supuesto que son el conjunto de relaciones que el sujeto mantenga.

En definitiva, la personalidad, la dotación genética y las relaciones sociales van a ser un conjunto de variables moderadoras en el proceso de estrés estableciendo una secuencia explicativa de la conexión entre el trabajo y la salud, como determinantes fundamentales en la aparición del fenómeno estrés.

Posteriormente Kahn y cols. (1964), estudiaron y resaltaron la importancia del estrés de rol dentro de las organizaciones. Así, definen la ambigüedad de rol como la ausencia de claridad sobre el rol del sujeto en el trabajo, sobre los objetivos a realizar y sobre la extensión de sus responsabilidades.

Por otro lado, el conflicto de rol sería la contradicción causada por las demandas diferentes y antagónicas a un individuo, que provienen de la organización. Quienes padecían ambas, sufrían pérdida de interés por el trabajo, de motivación, satisfacción y pérdida de estima personal.

Tabla 1.1 Modelo del Instituto de Investigación Social de la Universidad de Michigan. (French y Kahn, 1962)



Este modelo teórico dio paso a multitud de trabajos posteriores que redefinen el conflicto de rol y sus tipos. De esta forma, Naylor, Pritchard e Ilgen (1980), estudiaron las causas del conflicto de rol y distinguiendo entre conflicto inter-emisores, si proviene de emisores diferentes que emiten demandas conflictivas; conflictos intra-emisor, cuando es la misma persona la que emite roles o exigencias conflictivas entre sí y conflicto persona-rol, si es la misma persona la que encuentra dificultades para ejecutar el rol. Por otro lado, Van Sell, Brief y Schuller (1981), representaron distintos tipos de ambigüedad: de rol, de objeto, de método y de resultados, según exista indefinición de objetivos, falta de claridad sobre los métodos, así como cuando se carece de información o retroalimentación de las consecuencias de su trabajo.

El modelo de French y Kahn está considerado como el pionero de los modelos explicativos sobre el estrés laboral. Su secuencia causal y el planteamiento

de un modelo multifactorial en donde las relaciones establecidas entre los diferentes factores van a influir en la salud física y mental, tuvieron una enorme aceptación entre la mayoría de autores tomando éste como punto de partida e intentando mejorar sus contenidos o poner el énfasis en algún factor concreto. Si embargo, se trata de un modelo muy lineal en donde la secuencia de fenómenos que llevan a la respuesta de estrés sigue siempre la misma dirección y en la que participan todo tipo de variables. De esta forma, resulta difícil explicar el estrés si la situación que se vive no lleva la direccionalidad propuesta por los autores o si alguno de los factores resulta irrelevante o inexistente mientras otros son predominantes o principales en su explicación del estrés.

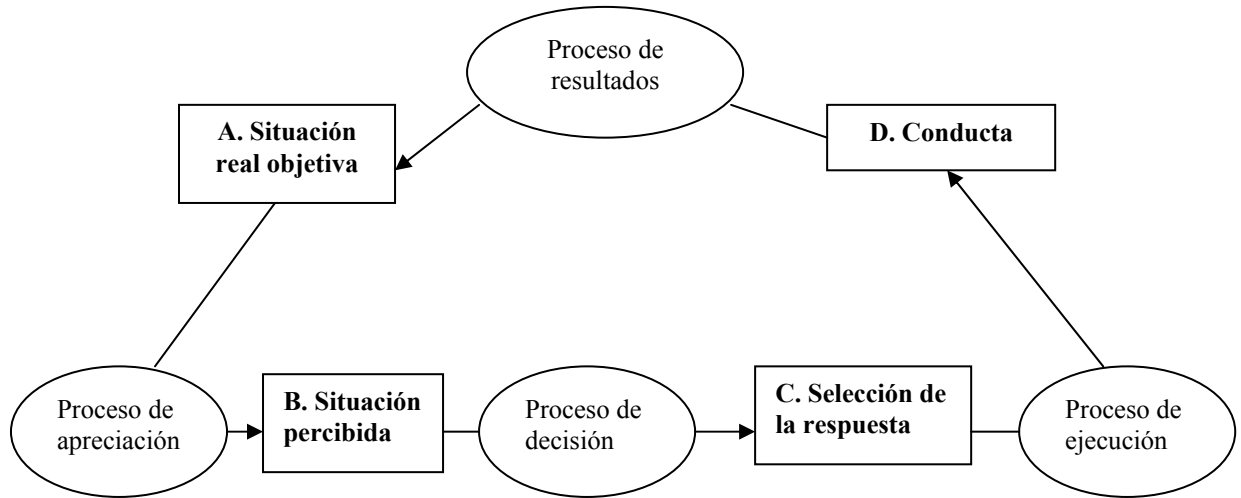
## **2.2. Modelo de McGrath. El estrés como proceso (McGrath, 1983).**

Se basa en tres aspectos del estrés: la dimensión procesual, las fuentes posibles de estrés dentro de una organización y los aspectos objetivos y subjetivos del estrés (McGrath, 1983).

El ciclo de estrés tiene su comienzo (A) en la situación objetiva tal y como realmente se presenta, de aquí pasamos a la interpretación de la situación tal y como cada uno la percibe, esto es, se valora el nivel de dificultad de las exigencias requeridas por la situación. Si esta se percibe o evalúa como un peligro y/o una amenaza, aparece la sensación de estrés (B). Automáticamente, se siente la necesidad de responder al peligro con una respuesta adecuada (C) y que una vez que se lleva a cabo da lugar a una conducta (D) que busca volver o mantener la situación inicial y/o modificar la situación de amenaza o peligro. Este ciclo se repite de forma cíclica.

La situación objetiva que puede llegar a ser potencialmente estresante puede estar relacionada con seis situaciones y/o factores propios del trabajo: la tarea, los roles, el escenario, el ambiente físico, el ambiente social y la persona.

Tabla 1.2 Modelo del ciclo de estrés. McGrath, 1976.



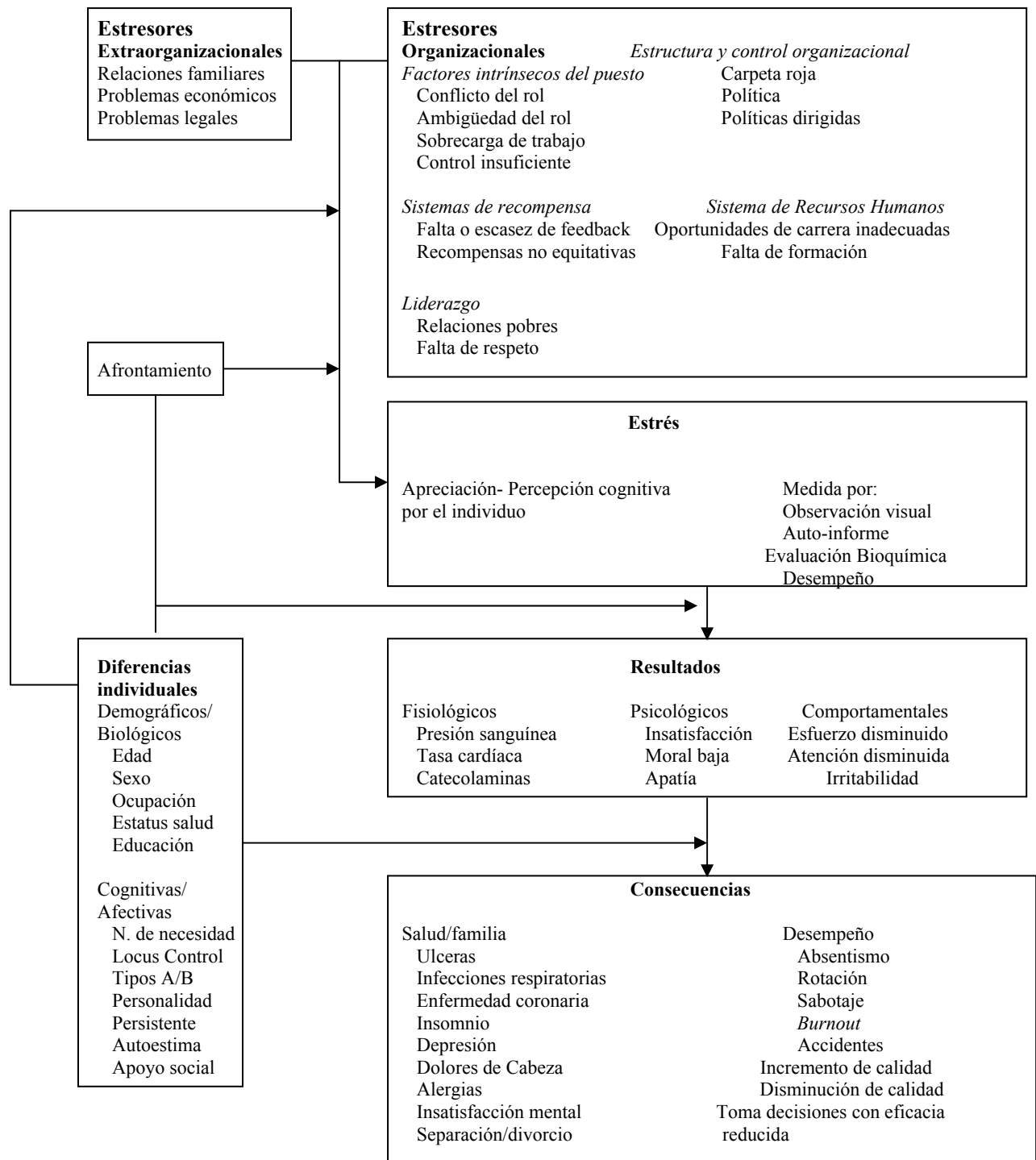
Este modelo a pesar de introducir otras fuentes de estrés, además de los roles que el sujeto tiene en la empresa, en comparación con el modelo anterior, está considerado como un planteamiento muy general que olvida factores relacionados con la propia organización y con el proceso o ciclo de estrés así como otros aspectos sociales implicados. No obstante pone el énfasis en la situación percibida por el individuo, característica considerada muy importante en la respuesta de estrés, obviando otras características personales que influyen en nuestra percepción del fenómeno.

### **2.3. Modelo de estrés del sistema o de estrés orientado a la dirección. Ivancevich y Matteson (1987).**

Influenciado por el modelo de ISR, Ivancevich y Matteson (1987), distinguen entre cuatro factores fundamentales en el proceso de estrés: los estresores (tanto internos: del puesto, de la estructura organizacional, sistemas de recompensa, etc; como externos: relaciones familiares, problemas económicos, etc.), el estrés y su apreciación por parte del individuo, los efectos y resultados de dicha apreciación (a nivel fisiológico, psicológico y comportamental) y las consecuencias (tanto para la

organización como para la salud del individuo). Se trata de un modelo centrado en las organizaciones pero sin olvidar los aspectos grupales y extraorganizacionales.

Tabla 1.3. Modelo de estrés organizacional. Matteson e Ivancevich, 1987 (adaptado de Peiró, 1999, pp. 28-29).





Este modelo es uno de los más completos y descriptivos de todos los factores que pueden darse en el estrés organizacional. Avanza contenidos no desarrollados por modelos anteriores respecto a los resultados y consecuencias del estrés a nivel familiar, físico y organizacional. Sin embargo, algunos estresores básicos como aspectos físicos del trabajo (ruido, temperatura, hacinamiento, etc.) o relaciones interpersonales con los compañeros, no están lo suficientemente descritos por sus autores.

#### **2.4. Modelo de Cooper y Cox (1985)**

Cooper y Cox (1985), desarrollan un modelo de estrés ocupacional en el que afirman que el estrés conduce a la enfermedad y a la disfunción ocupacional. Este proceso de estrés se desarrolla en cuatro fases: estresores, diferencias individuales, efectos individuales y organizacionales y enfermedad, haciendo una descripción pormenorizada de cada uno de ellos.

En cuanto a las fuentes de estrés, describe las condiciones físicas, sobrecarga, responsabilidad, estrés de rol, ambigüedad, conflicto, desarrollo de carreras, claridad, ausencia/exceso, relaciones en el trabajo, clima, participación y comunicación. Respecto a las características individuales, distingue entre las personales (ansiedad, neuroticismo, ambigüedad y Patrón de Conducta Tipo A), las familiares y sociales. Respecto a la sintomatología distingue entre síntomas individuales (hipertensión, colesterol, depresión, bebida, tabaquismo, insatisfacción y apatía) y los síntomas organizacionales (absentismo, rotación, problemas y calidad pobre) y finalmente las enfermedades (cardiovasculares, mentales y accidentes).

Cooper y Cox no prestaron demasiada atención a la percepción y valoración subjetiva del estresor o estresores por parte del sujeto. Diseñaron un modelo descriptivo estructurado en fases en las que las consecuencias finales respecto a síntomas y enfermedades son de enorme magnitud representando situaciones graves,

no describiendo el estrés leve o moderado que no tenga porqué terminar en enfermedad, con síntomas menos acusados y consecuencias familiares y sociales que estos autores no plantearon en su modelo.

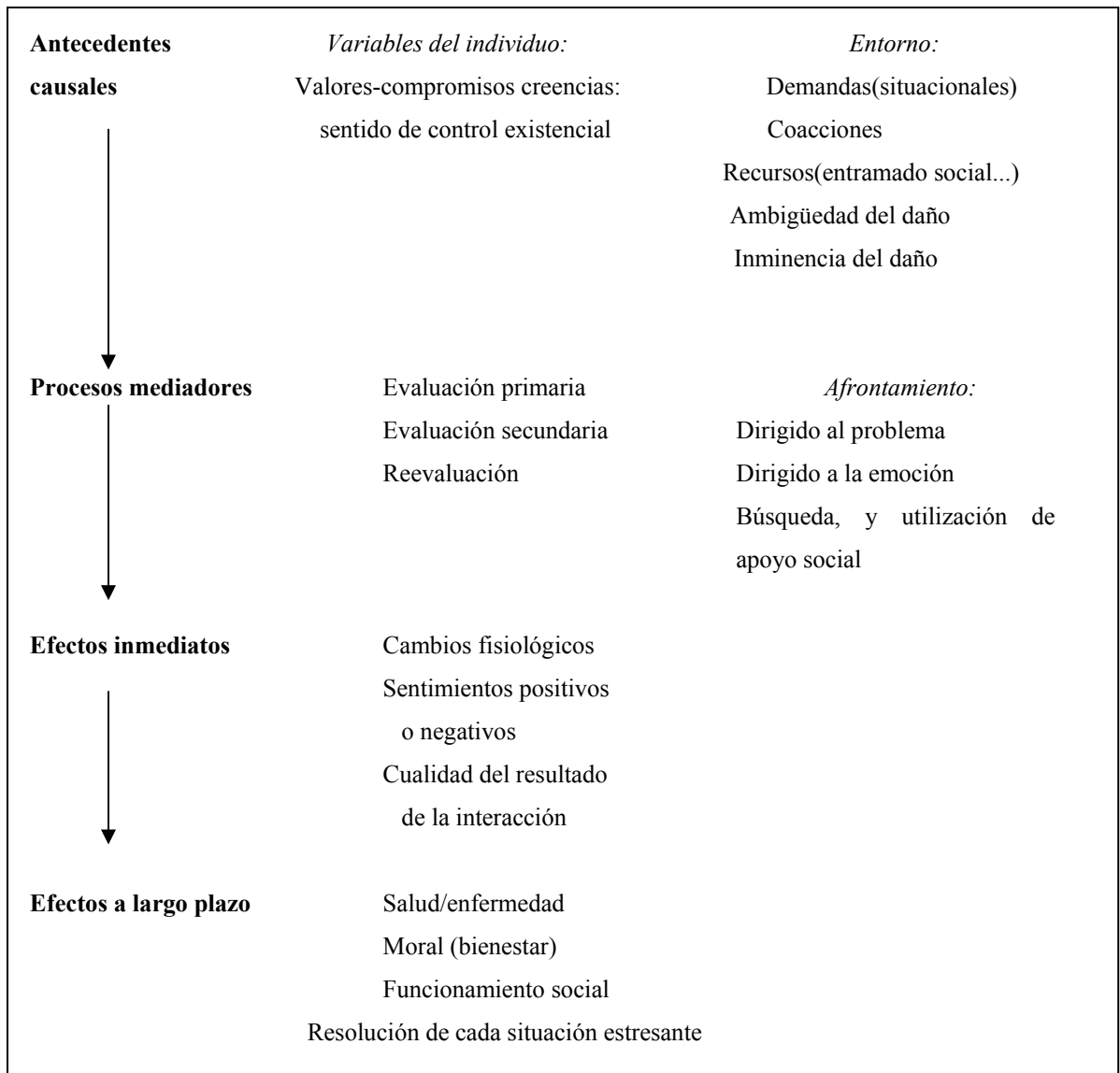
## **2.5. Modelo de apreciación cognitiva de Lazarus y Folkman (1984a)**

También denominado de “respuestas cognitivas”. Según los autores el estrés es una relación particular entre el individuo y el entorno que ocurre cuando este es evaluado como amenazante o cuando se desbordan los recursos de la persona poniendo en peligro su bienestar. Se fundamenta en la interacción entre la persona y el entorno, se concibe el estrés como un proceso dinámico, interactivo y reactivo. Este proceso se basa en la apreciación y en el afrontamiento.

La apreciación, es la responsable de la interpretación de un evento como estresante, distingue entre apreciación primaria (que hace referencia a una primera interpretación influenciada por variables personales y ambientales) y una apreciación secundaria que aparece una vez que la situación ha sido valorada como negativa y que evalúa los recursos disponibles de afrontamiento. Por otro lado, el afrontamiento, se refiere a los esfuerzos cognitivos y comportamentales utilizados para controlar, reducir o tolerar demandas internas y/o externas creadas por una transacción estresante (Lazarus y Folkman, 1984a). La relación establecida entre la apreciación y el afrontamiento es dinámica, se influyen entre sí determinando una cadena de resultados fruto de la apreciación que se produce tanto de la situación como de la forma de afrontarla incidiendo en el comportamiento posterior.

Este modelo centra su atención en el proceso apreciación-afrontamiento pero realiza una pobre descripción de los antecedentes causales y de las consecuencias y efectos. Su valoración del afrontamiento refleja más una situación ideal que real ya que, en muchas ocasiones, la respuesta de estrés se relaciona precisamente con una ausencia, incapacidad o inadecuación de un estilo de afrontamiento efectivo.

Tabla 1.4. Modelo de Lazarus y Folkman, 1984a.



## 2.6. Modelo transaccional de Cox (1978).

Cox, describe en las relaciones entre la persona y el ambiente una variable interviniente que denomina estrés. Esto, forma parte de un sistema dinámico que describe en cinco fases: en la primera, aparecen las demandas del ambiente que se

cruzan con los recursos y capacidades que cada individuo tiene para satisfacerlas, en segundo lugar, las percepciones de las demandas del ambiente y de los recursos de uno mismo, ya que si una persona percibe un desequilibrio o incapacidad para hacer frente a dichas demandas aparece la respuesta de estrés, en tercer lugar, las respuestas a los desequilibrios producidos, según Cox, de dos tipos: las emocionales, que dan lugar a la respuesta emocional de estrés y las fisiológicas, cognitivas y comportamentales que pretenden aliviar la experiencia de estrés (Peiró, 1999); una cuarta fase, que presenta los resultados de anticipación del afrontamiento inicial de la situación y finalmente la última fase de retroalimentación de las fases anteriores y de los resultados que se vayan produciendo.

Este modelo describe un sistema procesual de la relación persona-ambiente mediatizada por la experiencia de estrés. Su primera fase sobre las demandas del ambiente no tiene en cuenta variables del entorno o individuales que más que demandas son condiciones que afectan a nuestra percepción del estrés. Por otro lado, plantea las respuestas emocionales, fisiológicas, cognitivas y comportamentales como respuestas cuyo objetivo es aliviar el estrés, obviando que algunas de ellas, en ocasiones, son precisamente una consecuencia negativa que padecemos que no tiene porqué estar relacionada con combatir esta situación sino con padecerla.

## **2.7. Modelo de las demandas, restricciones y apoyo de Karasek (1979)**

Este autor, presenta el estrés como un fenómeno producido por la incongruencia entre las demandas laborales y la capacidad de decisión (competencias) que tiene el trabajador en su función laboral. De esta forma, si cruzamos las distintas posibilidades que obtenemos de los tipos de demandas (altas y bajas) y el tipo de competencia (alta y baja) tendremos situaciones distintas en las que el desencadenante de la respuesta de estrés será la falta de ajuste o de congruencia entre demandas y competencias, siendo la peor situación aquella que se desarrolla en trabajos con elevadas demandas y bajas competencias. Karasek (1979)

incluye la falta de apoyo social como una condición mas que modula la aparición e intensidad de la experiencia de estrés.

Tabla 1.5. Modelo de las demandas, restricciones y apoyo de Karasek, 1979.

Discreción en las decisiones relacionadas con el puesto de trabajo	<b>BAJA</b>	pasivo	tensión alta	<b>TENSIÓN NO RESUELTA</b>
	<b>ALTA</b>	tensión baja	activo	<b>NIVEL DE ACTIVIDAD</b>
		<b>BAJAS</b>	<b>ALTAS</b>	
		Demandas del Puesto		

Karasek presenta un modelo explicativo bastante descriptivo y original, sin embargo, no representa las variables etiológicas que subyacen al estrés, variables moduladoras y consecuencias. Si bien, las demandas y el tipo de competencia están relacionadas, existen numerosas condiciones y variables que intervienen en esta relación dando lugar a una respuesta, en algunas ocasiones, contraria a la que se espera según el nivel de ambas.

## **2.8. Modelo de discrepancias entre situaciones percibidas y deseos como antecedente de las conductas de afrontamiento (Edwards, 1988)**

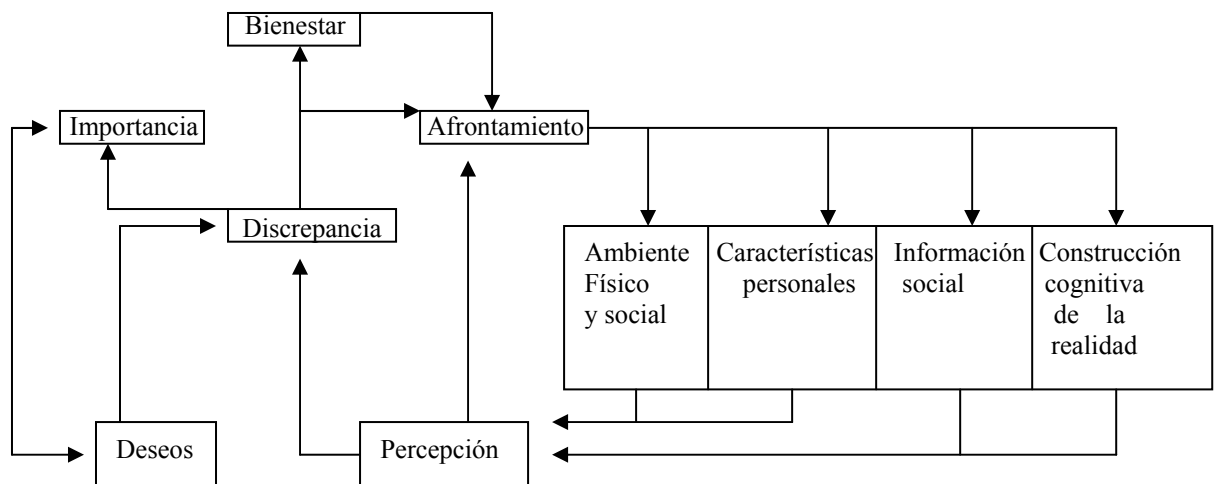
Edwards (1988), basó su modelo en dos postulados fundamentales: por un lado, una situación donde las demandas exceden a las capacidades es considerada estresante sólo si las demandas realmente representan un deseo que el individuo es incapaz de alcanzar y también si la exigencia para resolver una discrepancia entre percepciones y deseos es superior a la capacidad del individuo; y por otro lado, el

segundo presupuesto se refiere al estudio y análisis minucioso de las conductas de afrontamiento.

Las discrepancias entre deseos y percepciones incidirán sobre dos grupos de variables: el bienestar psicológico y somático y las estrategias de afrontamiento. Se utilizan dos tipos de mecanismos frente al estrés: mecanismos de afrontamiento, mediante los cuales el individuo trata de modificar el entorno objetivo o su propia persona y mecanismos de defensa, con los cuales el sujeto distorsiona su percepción del entorno o de su propia forma de ser.

Las estrategias de afrontamiento pueden influir sobre el estrés a través de diversas vías: alterando directamente aspectos del ambiente físico y social del individuo, cambiando alguna característica relevante de la persona, cuestionando la información social sobre la que se basan las percepciones, influyendo sobre la percepción cognitiva de la realidad, ajustando los deseos en vistas a reducir las discrepancias y disminuyendo la importancia de la presencia de discrepancias.

Tabla 1.6. Modelo de discrepancias de Edwards, 1988.



El modelo de Edwards centra su atención en la discrepancias producidas entre la situación percibida, los deseos y las propias capacidades del sujeto y en el éxito o

fracaso de las conductas de afrontamiento que utiliza para resolver esta problemática. Describió con acierto, la importancia que para el estrés tiene esta discrepancia así como sus posibilidades de afrontamiento. Sin embargo, la importancia que establece a las capacidades de la persona no siempre explican la aparición de una respuesta de estrés. Su planteamiento describe que a mayor capacidad mejor adaptación y afrontamiento, pero no todas las situaciones estresantes tienen por qué exceder las capacidades de un individuo. La falta de capacidad no explica por si sola la aparición de estrés.

## **2.9. Modelo transaccional y dinámico de Frese y Zapf, (1988)**

Defiende que las interacciones contempladas van cambiando a lo largo del tiempo. Estos autores distinguieron entre dos tipos de efectos causados por los estresores: los producidos por el impacto social y los que se producen por tiempos prolongados. Durante la exposición permanente al estresor o estresores se dan cinco patrones temporales de incidencia. Estos pueden presentarse en estado puro y pueden combinarse en varias formas.

- Patrón de reacción: el impacto del estresor aumenta llegando a producir disfunción psicológica en un cierto tiempo. Si se elimina el estresor se produce una mejora en las funciones afectadas.
- Patrón de acumulación: lleva a la enfermedad psicosomática y no se reduce ni minimizando a los estresores.
- Patrón de acumulación dinámico: se produce una dinámica interna que incluso después de eliminar a los estresores produce aumentos en los problemas psicosomáticos.

- Patrón de ajuste: presenta un incremento a la vez que la disfunción, aunque después de un cierto momento se da un proceso de ajuste y la disfunción disminuye, a pesar de seguir presente el estresor.
- Efecto de latencia: aparece la disfunción cuando hubo un periodo de contacto con el estresor aunque haya desaparecido en algún momento (estaba latente).

Este modelo centra su atención en los efectos del estrés conceptualizados como patrones temporales que coinciden y se combinan a lo largo del tiempo. No presta atención a variables etiológicas, percepción del individuo, discrepancias o formas de afrontamiento. Conceptualiza las consecuencias del estrés en términos de disfunciones y describe un proceso típico de cronificación o prolongación de la respuesta estresante más cercana a la concepción actual del síndrome de *burnout*.

En definitiva, a pesar de la diversidad de modelos existen algunas coincidencias fundamentales entre ellos. Quizás la más importante estriba en que todos tienen su punto de partida en el modelo socioambiental de French y Kahn (1962). Centran su atención en alguno de sus cinco supuestos fundamentales, desarrollando o dando protagonismo a uno o varios factores en la explicación del fenómeno estrés. Incluso se utilizan terminologías diferentes para referirse a un mismo hecho, por ejemplo, las variables ambientales se conceptualizan en términos de capacidad de decisión según Karasek (1979), discrepancias entre la situación real y los deseos de la persona según Edwards (1988), situación percibida según McGrath (1983), estresores según Ivancevich y Matteson (1987) y Cooper (1986), antecedentes causales por Lazarus y Folkman (1984) y demandas del ambiente según Cox (1978).

Sin embargo, las discrepancias que encontramos entre los diferentes modelos se relacionan con el aspecto principal al que daban mayor importancia en su explicación del estrés. Para Karasek (1979) y Cox (1978), este elemento se



relacionaba con los desajustes entre la persona y la situación, para Edwards (1988), entre deseos y necesidades. Otros autores como Matteson e Ivancevich (1987), centraron su atención en la percepción del estrés y los resultados y consecuencias en función de su afrontamiento. Para Cooper (1986), eran las consecuencias del estrés el factor determinante. Sin embargo para McGrath (1983) y Frese y Zapf (1988) lo fundamental se encontraba en su concepción de estrés como un proceso, siendo el aspecto principal para Lazarus y Folkman (1984) la apreciación que tiene el sujeto.

La diferenciación establecida por Peiró (1999) para los modelos de estrés es útil para distinguir los aspectos fundamentales que subyacen a cada uno de ellos. Sin embargo, en algunas ocasiones los modelos presentan características propias de más de un tipo de los descritos ya que es difícil que no compartan varios aspectos entre sí. Resulta más fácil buscar los elementos comunes que las diferencias, quizás por esta razón este autor reúne todas las tipologías en un enfoque integrador centrado en los desencadenantes del estrés formado por seis tipos de variables: ambientales, personales, experiencia subjetiva, estrategias de afrontamiento, resultados de la experiencia de estrés y consecuencias.

A continuación, presentamos varios apartados en los que vamos a describir las variables y factores más importantes que aparecen en estos modelos: variables ambientales, personales, efectos y consecuencias, afrontamiento, etc. Destacando los principales estudios y hallazgos de la literatura especializada sobre el tema.

### **3. VARIABLES AMBIENTALES. RECURSOS Y ESTRESORES ORGANIZACIONALES.**

Uno de los temas más estudiados cuando hablamos de estrés son los distintos factores que inciden en su aparición y que están involucrados en su mantenimiento. Estresor puede ser casi cualquier estímulo o situación que viva un individuo. Ya hemos visto anteriormente, que no solo las propias características de éstos influyen

en la percepción de estrés, sino que la misma apreciación que una persona haga de un evento o situación puede ser estresante o no para diferentes sujetos.

Son, sin duda, los relacionados con las variables ambientales, los estresores organizacionales más estudiados en un primer momento. Las propias características del trabajo, el ambiente laboral, los grupos ocupacionales, etc., han dado lugar a numerosas investigaciones cuyo objetivo fundamental era la identificación de las fuentes de estrés propias de las organizaciones. A continuación presentamos una descripción de algunos de los más importantes.

### **3.1. Estresores físicos**

Denominados por Poulton (1978) como “estresores de los obreros”, ya que son los que más directamente lo padecen, afectan directamente a la seguridad e higiene en el trabajo de forma que no solo pueden conllevar la aparición de procesos de estrés sino también la de enfermedades físicas y lesiones o secuelas como sordera, invalidez, etc.

Algunos de los más estudiados son:

- **Ruido:** estresor fundamental en trabajos de “mono azul”. Estudios que reflejan la asociación entre este fenómeno y el estrés quedan puestos de manifiesto en numerosas investigaciones ( para una revisión, Ivancevich y Matteson, 1987). En algunas de ellas se demostraban como bajo condiciones de ruido se dan reducciones de conductas de ayuda y hostilidad abierta (Jones, 1983), que la protección ante él reduce el índice de accidentabilidad (Cohen, 1976) y que, en general, se reduce el rendimiento laboral cuando está presente (Ornstein, 1990).
- **Iluminación:** según Peiró, “diversos aspectos de la iluminación (luminosidad, brillo y contraste) son relevantes tanto para el rendimiento

como para la salud y el bienestar psicológico” (Peiró, 1999, pp.41). Una iluminación inadecuada puede tener consecuencias sobre la visión, dolor de cabeza, tensión y frustración (Poulton, 1978; Tattersall, 1992).

- ***Polución atmosférica:*** también contribuye en aspectos relacionados con la salud y satisfacción laboral, genera tensión nerviosismo y bajo rendimiento (Sundstrom, 1987).
- ***Higiene:*** las condiciones higiénicas en los lugares de trabajo pueden producir insatisfacción, irritación y frustración (Herzberg, Mausner, Sneyderman, 1959). Una enumeración de aspectos higiénicos y de otras condiciones bajo las cuales los trabajadores prestan sus servicios las recoge Muchinsky (1993), entre otras: limpieza, orden, estado de instrumentos de trabajo, etc.
- ***Disponibilidad y disposición del espacio físico para el trabajo:*** Existen numerosos estudios que describían múltiples características del espacio físico de trabajo (Fernández Ballesteros, 1987; Peiró, 1999; Cox y Mackey, 1981). Por otro lado, aspectos como la toxicidad, condiciones climatológicas, vibración y temperatura (Ivancevich y Matteson, 1987; Crespy, 1987) y sobrecarga física y organización horaria (Cooper, Cooper y Eaker, 1988a) son otros de los estresores físicos estudiados en distintos ambiente laborales además del hacinamiento (Ornstein, 1990). Considerado como estresor por Sundstrom (1987) está el diseño de interiores, decoración, ventanas sin vistas, ausencia de ventanas, etc.
- ***Temperatura y sus componentes relacionados:*** (humedad, temperatura del aire, ventilación): que influyen en la sensación de calor, de esta forma estudios tanto de campo como de laboratorio abundan sobre esta cuestión incidiendo en los efectos que tiene la temperatura sobre nuestro organismo y rendimiento. (Sundstrom, 1987).

### **3.2. Clima organizacional y condiciones de trabajo**

El clima laboral o de la organización y las condiciones de trabajo han sido dos temas interrelacionados y frecuentemente asociados al estrés. Las discrepancias a nivel definicional han provocado que su delimitación conceptual dificulte su estudio y a menudo, se opte por definirlos utilizando la superposición de características descriptivas propias de cada uno.

El clima laboral se basa en la forma en la que las personas perciben el contexto y el ambiente de trabajo. Esta percepción puede ser individual o grupal si varios trabajadores tienen las mismas impresiones sobre el ambiente de su organización. Por lo tanto, el clima laboral puede referirse a todas aquellas condiciones de trabajo que afectan a la interpretación subjetiva a nivel individual o en su conjunto, del valor positivo o negativo que suponen dichas características a la hora de realizar una actividad laboral en un puesto determinado.

Relacionado con el clima laboral, el término condiciones de trabajo hace referencia a seguridad e higiene en el trabajo (OIT, 1987), contenido y entorno laboral (Prieto, 1994), aspectos de la actividad laboral regulados por la legislación (Camps, 1994) y el estudio de las condiciones de empleo, ambientales, de seguridad y de la tarea, procesos de trabajo y sociales y/u organizacionales. Los factores de estrés relacionados con el clima organizacional o laboral que han sido más estudiados están asociados a la participación e implicación en el trabajo, así como al apoyo social, la falta de participación en la toma de decisiones, la ausencia de consultas y de comunicación y el sentimiento de lejanía frente a la política de la organización..

La falta de participación en la actividad laboral dentro de una organización ocurre cuando un trabajador se puede sentir excluido de participar en algunas decisiones, no puede expresar su opinión o se le impide tener acceso a una o algunas actividades de las que ni si quiera recibe información. Normalmente se asocia con

emociones negativas y conductas de exceso de bebidas alcohólicas y tabaquismo (Margolis y Kroes y Quinn, 1974; Caplan y cols., 1975). Esta restricción de oportunidades de participar y la falta de autonomía del trabajador también producía un aumento de la depresión, cansancio y consumo de fármacos (Karasek, 1979). Sin embargo, las oportunidades de participar en la organización mejora la ejecución, disminuye el absentismo y aumenta los niveles de bienestar físico y psicológico (Margolis y cols., 1974).

La falta de cohesión social y de moral de grupo repercute negativamente en el estrés y la salud de los trabajadores, disminuye el rendimiento y afecta en la percepción del trabajo como algo negativo afectando a la motivación del individuo e incrementando las cifras de absentismo (Lazarus, 1966 y Mc Lean, 1979). Por otro lado, Oldham y Rotchford (1983) estudiaron la densidad social en los lugares de trabajo afirmando que grandes concentraciones de trabajadores en espacios reducidos producen una disminución en su satisfacción laboral. Sin embargo las buenas relaciones entre los miembros del grupo de trabajo son un factor central de la salud personal y organizacional (Cooper, 1973). Malas relaciones con los superiores se relacionaban significativamente con sentimientos de tensión y presión en el trabajo en los estudios de McLean (1979). Las personalidades de los superiores percibidas como muy estresantes para los subordinados fomentaban sentimientos negativos hacia estos, disminuyendo su capacidad de trabajo (Levison, 1978), estas personalidades generalmente inteligentes, orientadas al logro personal pero no colectivo, extremadamente competitivos, exigentes, con poca capacidad de empatía son valoradas negativamente por los compañeros del grupo de trabajo y por los subordinados.

En este sentido, también puede ser causa de estrés tener la responsabilidad del trabajo de otras personas. Así, Donaldson y Gowler (1975) señalaron una serie de aspectos que pueden producir estrés entre los directivos que adoptan un estilo participativo de dirección. Profesionales que en un momento de su ciclo laboral promocionan desde puestos inferiores, intentan corregir los fallos que observaron en

sus superiores adoptando estrategias de escucha, diálogo y democratización ante sus subordinados que frecuentemente no obtienen los resultados esperados influyendo, sin embargo, en la relajación y pasividad de los trabajadores, el cuestionamiento de decisiones, olvidos de la jerarquía, etc.

Las malas relaciones con los compañeros (Beehr, 1981), la falta de relación entre compañeros (Lazarus, 1966), la falta de cohesión (Peiró, 1999) y las presiones de grupo, Laing (1971), pueden causar alteraciones psicológicas y comportamentales. En esta línea de investigaciones el clima del equipo de trabajo, lo estudiaron Peiró, Ramos, González-Roma y Rodríguez (1992c), en un estudio en Equipos de Atención Primaria de Salud, señalando que los trabajadores con climas caracterizados por desequilibrios presentaban niveles de estrés de rol y tensión laboral superiores así como niveles de satisfacción más bajos que los miembros de equipos con puntuaciones más equilibradas. El conflicto grupal, puede cumplir funciones positivas dentro de una organización pero también estas pueden ser negativas cuando el conflicto implique una oposición de unas personas con otras que buscan conseguir algún objetivo, si la situación de oposición continuada persiste, apareciendo tensión, frustración, agotamiento emocional, etc.

El clima organizacional y las condiciones de trabajo son términos utilizados frecuentemente. La gran cantidad de factores y variables que cita la literatura para cada uno de ellos fomenta que su delimitación conceptual tenga discrepancias entre autores. Resulta difícil concretar todos los aspectos que reúnen ambos términos. El clima organizacional parece que centra su estudio en aspectos sociales, sobre todo en las relaciones interpersonales, aunque también se utiliza para describir alguna característica propia de las condiciones físicas del lugar de trabajo. Esta consideración se yuxtapone con el término condiciones de trabajo más centrado en el entorno laboral pero que también trata temas propios del clima organizacional.

En conclusión, la utilización de ambos conceptos depende de los diferentes autores. A menudo se encuadran determinadas características en uno u otro concepto

sin especificar criterios propios de cada término y sin estar clara su delimitación. Esta proliferación terminológica dentro de este ámbito de estudio, es algo bastante común, pero sin lugar a dudas lo más útil es intentar concretar al máximo la terminología utilizada ya que conceptos susceptibles de abarcar múltiples variables, inciden en aumentar constructos hipotéticos de difícil definición.

### **3.3. El desarrollo de carreras. La inseguridad en el trabajo. Estresores relacionados.**

El desarrollo de carreras es un término que hace referencia a la evolución de un trabajador dentro de una organización de unas tareas a otras, esta posibilidad de promoción se ha convertido en uno de los estresores generales dentro del ámbito laboral. La inseguridad en el trabajo, es sin lugar a dudas, uno de los problemas más importantes que existe a nivel laboral. Cuando en una empresa o institución se tiene inseguridad relacionada con la continuidad del trabajo, cuando las fluctuaciones del mercado y de la economía en general son tan grandes, tan cambiantes e inestables, sujetas a cambios políticos, crisis económicas, competitividad del mercado, etc, la inseguridad en el puesto se hace patente y la aparición del estrés inminente.

La estabilidad del trabajo afecta positivamente al bienestar de los trabajadores y cuando aparece un período de inestabilidad, el trabajador hace lo posible por mantener su puesto lo que conlleva un alto grado de estrés (Kelly, 1981). Este tipo de estrés ha sido asociado con colitis, alopecias y úlceras (Cobb y Kasl, 1977). El desarrollo o transición de carrera, en el que un trabajador cambia de puesto, nivel jerárquico, encuentra trabajo o se queda en paro, afecta a todos los niveles de vida individual, familiar y organizacional. Según Latack (1984), el grado en que un cambio en el desarrollo de carrera resulta estresante depende de su magnitud.

Algunos estudios reflejan que la promoción lenta (típica de ejecutivos de mediana edad) o la promovida por debajo de las expectativas de un individuo (infra-promoción) conlleva frustración, niveles bajos de moral, insatisfacción y problemas

psiquiátricos (Levinson, 1973). En ambientes como la carrera militar en donde el desarrollo de carrera está altamente normalizado y la antigüedad es un criterio indispensable y suficiente para la promoción. La ruptura de estas expectativas personales de ascenso que están generalizadas en todos los miembros del ejército suele suponer grandes trastornos (Gunderson y Arthur, 1964).

Estudios relacionados con las promociones inadecuadas, falta de congruencia entre la formación y preparación y el puesto desempeñado (promociones excesivas) o promociones por encima de sus posibilidades describen lo que McMurray (1973), denominó “neurosis del ejecutivo”. Esta inconsistencia de estatus es la que hace que el conflicto de roles, al que dan lugar las expectativas incompatibles de capacitación y desarrollo de la tarea, den lugar a frustración y alteraciones psicológicas (Wan, 1971). Por otro lado, hay investigaciones que relacionan las distintas fases o estadios del desarrollo de una carrera con estresores a las que se asocian. En las fases de inicio del desarrollo de una carrera frecuentemente encontramos la incongruencia entre las expectativas del trabajador “novato” y la realidad de su trabajo, este “shock o sorpresa”, (Louis, 1980), abre el inicio de una etapa en la que el trabajador “ayudado” por la propia empresa, compañeros etc., debe de adaptar la incongruencia producida de forma que inhiba el estrés inicial que conlleva. De esta forma, Fisher (1985) observó que las expectativas no satisfechas cuando un trabajador se incorpora en una organización, se relacionan significativamente con la experiencia de estrés y sus consecuencias. Otros autores como Feij, Vanks, Parkinson y Whitely (1992) relacionaron estas vivencias de desajustes con problemas de salud mental.

En la etapa de consolidación del trabajo, cobra sentido el equilibrio que el trabajador busca entre las demandas del trabajo, el propio desarrollo de la carrera y las demandas familiares (Evans y Bartolomé, 1986). La fase de mantenimiento de la carrera ha sido menos estudiado, de esta forma, Lang (1985) describió los sentimientos de alienación de personas que obtienen éxito en su puesto de trabajo. Esta alienación se refiere a los sentimientos de tristeza, soledad, aislamiento y vacío que a menudo se producen en sujetos que dedican mucho tiempo y esfuerzo en el



trabajo, con una gran implicación y éxito dentro de la organización. Finalmente, en la última fase de preparación para la jubilación, otras fuentes de estrés como el envejecimiento, deterioro de habilidades físicas y mentales, la propia percepción sobre la jubilación, el entorno de trabajo y el entorno sociofamiliar del trabajador cobran gran importancia, (McGoldrick y Cooper, 1985).

Sin lugar a dudas el desarrollo de carreras y la inseguridad en el trabajo son dos variables de gran importancia en el entorno laboral. Una correcta delimitación de los criterios de promoción, una buena división de las fases y puestos de evolución para el trabajador y la seguridad en su puesto de trabajo son esenciales para la satisfacción laboral del individuo. En los últimos años estamos viviendo un proceso de privatización que incide en aumentar los puestos de trabajo estáticos (sin posibilidad de promoción) así como la pérdida paulatina de la figura del funcionario o del trabajador fijo, sustituida por otras fórmulas de contratos temporales o contratos indefinidos, que no hacen justicia a su nombre al permitir el despido en cualquier momento. Esta situación permite un aumento de cambios de puestos de trabajo de una empresa a otra, no identificarse con esta, instrumentalizar el trabajo cuyo único objetivo es cobrar a fin de mes, con pocas o ninguna posibilidad de ascender y si esta existe a menudo con criterios injustos más relacionados con características que poco tienen que ver con los méritos personales.

### **3.4. Contenidos del trabajo. Diseños de tareas. Nuevas tecnologías y estrés.**

Las características internas de un trabajo, su contenido, la motivación intrínseca del mismo y sobre todo las tareas a desempeñar en el entorno laboral son un factor de gran importancia para la satisfacción y bienestar general en el trabajo. Turner y Lawrence (1965), estudiaron la variedad (número de actividades diferentes que describen un trabajo), autonomía (capacidad para ejecutarlo sin el apoyo de otros compañeros), la interacción requerida (trabajo compartido con una interacción cara a cara), los conocimientos, habilidades necesarias (capacidad requerida para su ejecución) y el nivel de responsabilidad exigida en 470 trabajadores encontrando que

los atributos requeridos para la tarea estaban positivamente asociados con los niveles de satisfacción e implicación en el trabajo.

Hackman y Lawler (1971), investigaron seis atributos de la tarea que estarían relacionados con la motivación y la satisfacción de los trabajadores: Variedad, autonomía, identidad de la tarea, información sobre los resultados, trato con los demás y la interacción con los compañeros, como factores internos de la tarea que determinan su estado de ánimo con el trabajo y los niveles de ejecución. Estos trabajos y los de Aldag y Brief (1983), han permitido establecer la distinción básica entre características del trabajo o factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos. Así como distinguir entre el control intrínseco (influencia que el sujeto tiene sobre el contenido de su propio trabajo) y el control extrínseco (hace referencia a aspectos del ambiente del trabajo como salario, horarios, procedimientos, etc.).

Respecto al control intrínseco, numerosos estudios ponen de manifiesto una relación positiva entre el grado de control del sujeto sobre su trabajo y la satisfacción laboral (para una revisión, Warr, 1987). Según Warr, la falta de control produce consecuencias psíquicas y somáticas negativas al igual que el excesivo control. Este autor, relaciona el control intrínseco con el concepto de regulación, humana o mecánica del ritmo del trabajo. En cuanto al extrínseco, según Peiró (1999) “se distingue entre el ejercido directamente por el trabajador y el indirecto (a través de los representantes o delegados sindicales). Este control parece menos directamente relacionado con la salud mental, aunque es positivamente valorado y deseado por los empleados”.

Otros aspectos como la oportunidad de usar las habilidades de uno mismo son estudiados y revelan relaciones positivas entre esta variable y la satisfacción laboral y correlaciones negativas con ansiedad, depresión, irritación y quejas somáticas (Dijkhuizen, 1980). La variedad de las tareas se encuentra relacionada positivamente con la satisfacción laboral y negativamente con irritación, alineación e inseguridad (Peiró, 1999). Respecto a la retroalimentación de la propia tarea, aunque los datos no

son concluyentes, también se relaciona positivamente con la satisfacción y negativamente con depresión e inestabilidad emocional.

La identidad de la tarea y la complejidad del trabajo, por su parte, obtiene una relación positiva con la satisfacción laboral y mayor autoestima y negativa con desórdenes somáticos menores y percepción de estrés ( Cooper, 1973; Hackman y Oldham, 1980). Jianhong y Leiping (1999), encuentran diferencias significativas relacionadas con el control personal, las características del trabajo y el estrés ocupacional. Los estudios sobre las principales demandas estresantes del trabajo, se centran en el análisis del trabajo por turnos y trabajo nocturno, que afectan a un 20 % de la población trabajadora y cuyas influencias son tanto biológicas como emocionales causando problemas gastrointestinales, fatiga, alteración ciclo sueño-vigilia, etc en trabajadores sometidos a cambios de horarios en comparación con trabajadores con turnos normales (Monk y Folkard, 1983).

Respecto a la sobrecarga de trabajo, esta se ha relacionado con la insatisfacción y con la tensión laboral (French y Caplan, 1972). Finalmente, respecto a la utilización de nuevas tecnologías, a pesar de que supuestamente, deberían mejorar la situación laboral de un trabajador dentro de una organización, al facilitarle su desempeño, suelen suponer un cambio en la forma de realizar el trabajo, una formación extra de nuevas habilidades y conocimientos para poder desempeñar de manera efectiva su función. Por otro lado, la tecnificación masiva de determinados trabajos fomenta la despersonalización, el decremento de la calidad y cantidad de comunicaciones interpersonales con usuarios y compañeros, incluso si se trata de tareas que requieren de un elevado nivel de atención o de complejidad cognitiva, pueden fomentar la aparición de estrés crónico y/o *burnout* (Guillén y Guil, 2000).

### **3.5. Estilos directivos y cultura empresarial**

La cultura empresarial determina tanto el clima laboral como otros factores como los niveles de competitividad internos, el tipo de liderazgo y la cohesión grupal

dentro de los distintos estamentos de la empresa (Echevarría, 1989). Ivancevich y Matteson (1988), lo consideraron como uno de los factores determinantes del estrés organizacional, ya que realmente, la cultura empresarial es uno de los signos distintivos principales para discriminar entre un tipo de empresas y otras, extrapolando algunas características relacionadas con la política que practica, actuaciones, normas, etc., propias de cada organización.

Esta cultura empresarial está muy unida al concepto de estilo directivo, e históricamente su concepción parte de él. Las tradiciones, costumbres, mitos y leyendas empresariales y toda su evolución a través del tiempo, son factores fundamentales que se encuentran íntimamente relacionados con el estilo de liderazgo que imprimían los cuerpos directivos o dueños de la empresa. El comportamiento de los responsables de una organización, tiene su fruto en todos los aspectos relacionados con esa organización, influyen en la producción, en la forma de trabajo, de relaciones interpersonales, etc.

Tradicionalmente, la cultura empresarial estaba ligada principalmente a los costes-beneficios relacionados con la actividad profesional. La figura del gestor o jefe estaba asociada a funciones relativas al control de las personas, centralización de la autoridad y establecimiento de posiciones de poder y jerarquías. Actualmente la cultura empresarial descansa sobre la figura del líder como motivador y facilitador, potenciando el trabajo en grupo, la competitividad global de valores compartidos y distribuyendo las responsabilidades de un equipo de trabajo.

La forma tan diferencial de actuar, por parte de los directivos en cuanto al uso del poder que tienen para sancionar, castigar, premiar o reforzar, entra dentro de una gran variabilidad cuyas consecuencias pueden ser muy dispares (Katz y Kahn, 1978), mientras unos aumentan el estrés producido por el trabajo, otros son reductores de estrés (Ivancevich y Matteson, 1988). En un trabajo pionero, Lewin (1939), advertía de los efectos negativos de la exposición a un estilo de liderazgo autoritario, disminuyendo la satisfacción y aumentando el nivel de estrés.

La cultura empresarial determina los estilos directivos que van a predominar en una organización. Por norma general la estructura de una empresa está jerarquizada de manera que existe al menos un responsable por cada nivel de trabajadores. Esta situación es uno de los referentes más importantes y un administrador de recompensas y sanciones básicas en la relaciones laborales entre personas siendo la relación que se establece entre el subordinado y su jefe una de las principales fuentes de satisfacción e insatisfacción para los trabajadores.

Una concepción más actual del liderazgo queda definida por la influencia que tiene un individuo sobre un grupo siendo el líder una persona con gran capacidad de ejercer influencia independientemente de los motivos que le llevan a acceder al ejercicio de dicha influencia (Mestre, Guil y Guillén, 2000). A tenor de esta definición habría que diferenciar la autoridad que ejerce un líder de manera informal con la de un jefe o directivo que se considera como formal al ser la persona legitimada y reconocida oficialmente por la organización para ejercer determinado tipo de influencias. No obstante también puede ocurrir que el jefe o directivo sea considerado un líder en ambas vertientes formal e informal.

Muchos son los autores que intentan acuñar distintos modelos y/o tipos de liderazgo (French y Raven, 1958; Student, 1968; Likert y Likert, 1978). Pero sin duda, el más extendido es el propuesto por Likert y Likert (1978), que diferencian entre cuatro modelos de liderazgo: un modelo autoritario, paternalista y protector, un modelo de consulta y un último denominado de participación en la toma de decisiones. Estos autores también centran su atención en los estilos de dirección de la organización, jefes, directivos y líderes. Tradicionalmente los estilos más aceptados y utilizados en la literatura han sido el **estilo influyente**, caracterizado por una relación de control, incluyen los estilos “coercitivos” y “director”, imponen sus directrices, fijan normas y controlan su cumplimiento. El **estilo generador de afiliación**, preocupado por generar un ambiente distendido y cordial, busca motivar a través de situaciones de respeto entre iguales, incluye el estilo que fomenta la afiliación y el

estilo democrático. Finalmente el **estilo ejecutor** se caracteriza por personas que motivan en función del nivel de rendimiento con el objetivo de alcanzar metas, no suelen presionar en exceso pero buscan comprometer a los trabajadores en los objetivos y en un plan de trabajo común, incluye los estilos que “fijan pautas” y los “formadores”. No existe un estilo ideal, e incluso a veces, encontramos estilos que comparten características de más de un tipo de ellos, no obstante el estilo director el demócrata y el formador están considerados como los que suelen ofrecer más posibilidades de estimular la motivación del trabajador (Mestre, Guil y Guillén, 2000).

La relevancia que tienen los estilos directivos y la cultura empresarial en la aparición y vivencia del estrés es de gran importancia. Un trabajador que se adapte sin ningún problema al tipo de cultura o estilo directivo propio de su organización va a tener una alta satisfacción laboral y su rendimiento será adecuado. Por el contrario una cultura o estilo direccional inadecuado o percibido como demasiado exigente, castigador, presionante, controlador, etc. puede desembocar en una respuesta estresante por parte del trabajador.

## **4. FACTORES Y VARIABLES INDIVIDUALES**

### **4.1. Variables de personalidad**

Los factores ambientales y las propias características de una organización han ocupado numerosas investigaciones a cerca del fenómeno estrés. Desde el comienzo de estas, quedaba patente que el estrés era un fenómeno natural de nuestra especie y como tal, nuestras propias características personales modulaban e influían tanto su aparición como su intensidad. Situaciones potencialmente estresoras para algunos individuos eran consideradas por otros como motivadoras. Algunos perfiles específicos de personalidad auguraban mayor rendimiento y satisfacción para determinados trabajos, mientras que otros tipos de vida se relacionaban con la

aparición del estrés, incluso variables asociadas al género o a la edad, resultaban significativas en la evolución de este fenómeno.

De esta forma, variables como la extroversión o el neuroticismo están consideradas como moduladoras de la respuesta de estrés y como factor de riesgo y protección respectivamente de cáncer (Eysenck, 1988), aunque no se han terminado de comprobar estas hipótesis. La hostilidad se ha considerado como un modulador del estrés asociado a cardiopatía coronaria (Dembroski y Costa, 1987; Matthews, 1988). Por otra parte, la alexitimia se relaciona con la aparición de trastornos psicosomáticos (Taylor, 1984), a la inversa que la autoestima (DeLongis, Lazarus y Folkman, 1988), la personalidad resistente ha sido considerada como una variable moduladora del estrés (Kobasa, 1979), así como el optimismo (Scheier y Carver, 1987) y el sentido del humor (Overholser, 1992), que reducen el factor de riesgo de padecer síntomas psicosomáticos siendo considerados como factores de protección.

Son muchas las investigaciones realizadas sobre diferentes dimensiones de personalidad, frecuentemente asociadas a la utilización de medidas de autoinforme como cuestionarios e inventarios de personalidad (Eysenck, 1967; Cattell, 1972; Fernández-Seara, 1992). Uno de los más utilizados ha sido el 16-PF de Cattell; se trata de un cuestionario factorial de personalidad, distingue entre 16 factores primarios y 4 factores secundarios de ansiedad, extroversión, socialización e independencia. Cattell en su análisis factorial encontró una elevada relación entre algunos de los factores del 16-PF y la experiencia de estrés. Concretamente el factor “Q1” de ansiedad, la “extroversión”, el factor “fuerza del ego” (en sus puntuaciones inferiores presenta a una persona neurótica y ansiosa) y la “tensión érgica” (representa a una persona intranquila, irritable e impaciente) han sido las más relacionadas como factores de vulnerabilidad al estrés.

Los cuestionarios de personalidad de Eysenck, EPI, EPQ y EPQ-R, que miden respectivamente neuroticismo y extroversión (y sus dos componentes) más una escala de sinceridad; inestabilidad, extroversión y dureza, con una escala de

sinceridad y otra de tendencia a conducta antisocial y extraversión, emotividad, dureza y una complementaria de disimulo/conformidad, han sido autoinformes bastante utilizados sobre todo en el ámbito clínico. El neuroticismo considerado por Eysenck como una medida de inestabilidad emocional, ha sido íntimamente relacionada con el estrés (Eysenck, 1967), con tener un efecto distorsionador, moderador o mediador de las relaciones entre estrés laboral y resultados afectivos.

Los inventarios de Jenkins, JAS y JASE-H (Krantz, Glass y Zinder, 1974) que miden Patrón de Conducta Tipo A (PCTA), característico de personas con riesgo de problemas cardiovasculares, junto con otras tres escalas que valoran comportamientos afines: rapidez e impaciencia, implicación en el trabajo e impulsividad-competitividad/trabajo intenso. Tradicionalmente el PCTA ha estado considerado como un factor modulador del estrés. En el siguiente apartado estudiaremos con más detenimiento este patrón de conducta.

Y en nuestro país, Fernández-Seara (1992), aporta el cuestionario de personalidad situacional (CPS) que evalúa la personalidad de los sujetos en sus interacciones en situaciones laborales, sociales y personales, en 17 factores (ansiedad, autoconcepto, eficacia, independencia, control cognitivo, ajuste social, agresividad, tolerancia, inteligencia social, integridad, honestidad y liderazgo...). Concretamente el factor de ansiedad está relacionado con las experiencias de estrés percibidas por la persona y su vulnerabilidad ante estas.

Todos estos autores aportan su propio modelo de personalidad y son múltiples los estudios que correlacionan distintas puntuaciones en factores de diferentes cuestionarios con el estrés en ámbitos laborales (Eysenck, 1967, Cattell, 1972).

#### **4.2. Otros factores, variables y patrones de conducta.**

La tolerancia a la ambigüedad, ha sido otra característica asociada frecuentemente a la aparición de estrés, personas que no soportan situaciones mal



definidas, relaciones, compromisos y la incertidumbre normal como resultado de estas, impidiendo cualquier tipo de anticipación y control (Ivancevich y Matteson, 1980; Lazarus y Folkman, 1984).

La autoestima también se ha considerado relacionada con el estrés, sobre todo, en su afrontamiento. Personas con autoestima alta, tienen mayor confianza en sí mismas, en su trabajo, en sus relaciones, motivándose ante la adversidad (Burns, 1990; Wylie, 1987), suponiendo un factor protector ante el estrés, beneficioso para la salud en general (House y Rizzo, 1972).

Otra variable relacionada, es el locus de control, definida como la expectativa generalizada de controlar los efectos de la propia conducta (Rotter, 1966). La atribución que hacemos de nuestros éxitos y fracasos a causas externas o internas a nosotros mismos, configura una tendencia a sentirnos amenazados ante situaciones que no podemos controlar y confiados y relajados ante las contrarias. Asimismo, interpretar que todos los errores o fallos son por nuestra culpa y que los éxitos o logros son debidos a la acción de agentes externos, determinan un tipo de locus que normalmente lleva a la insatisfacción laboral y al estrés (Anderson, 1977).

Un conjunto de variables de personalidad formadas por la confianza, control y sentido del reto (actitud positiva ante las dificultades) constituyen la denominada personalidad resistente (Kobassa, Maddi, Puccetti y Zola, 1985). Este tipo de personalidad es un protector del individuo ante situaciones de estrés.

Sin duda alguna, el patrón de conducta más estudiado en relación al estrés es el Patrón de Conducta Tipo A (PCTA), definido por Friedman y Rosedman (1974) como un estilo de vida altamente estresado, que conduce a una alta probabilidad de sufrir trastornos cardiovasculares (hipertensión, infartos, angina de pecho, etc), del sueño, de la alimentación, psicósomáticos, etc. (Cueva-Roman, 1996). Describe a una persona altamente impaciente, competitiva, implicada laboralmente, socialmente agresiva, alta motivación de logro y perfeccionamiento excesivo y presencia de

conductas adictivas como el tabaquismo, alto consumo de alcohol y obsesión con el trabajo. Frecuentemente, asociado a ejecutivos y profesiones liberales, tiene repercusiones en ciertos estilos de vida (Roskies, 1991) y está íntimamente relacionado con el estrés (Glass, 1977). La relación entre el PCTA y el estrés es positiva (Suls y Sanders, 1988), incluso los estresores de trabajo físico pueden interactuar con el PCTA e influir en respuestas psicológicas y afectivas (Melamed y cols.,1995). Sin embargo, Cohen y Edwards (1989) en una revisión de estudios empíricos sobre el tema señalaron que no hay evidencias claras de que el PCTA actúe como moderador de la respuesta de estrés.

### **4.3. Factores sociodemográficos**

Los efectos del estrés se han relacionado con la edad del individuo. Parece que cada edad tiene sus propios estresores. De esta forma, Buchhloz (1978), informaba de mayores niveles de insatisfacción laboral en trabajadores jóvenes que en mayores. Sin embargo, no existe consenso sobre el papel que juega esta variable. La relación entre edad y estrés presenta una relación lineal positiva para Seltzer y Numerof (1988), describiendo una situación en la que a mayor edad mayor es el nivel de estrés. Curvilínea para Whitehead (1986), en donde los polos de más estrés se encuentran en los trabajadores más jóvenes y en los de mayor edad. E inversa para Osipow, Doty y Spokane (1985), que señalaron una relación entre trabajadores más jóvenes y mayores niveles de estrés.

Esta contradicción, que resulta típica en la literatura, presenta dos tipos de estrés bien diferenciados, por un lado, la respuesta del trabajador joven y principiante que sufre a menudo un choque entre sus expectativas del trabajo y la realidad, miedo a no desarrollar sus tareas laborales correctamente, etc. y por otro lado, la situación del trabajador mayor que suele presentar alguno o todos los factores propios del síndrome de *burnout*: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal. Se trata de dos respuestas específicas de estrés que afectan principalmente a

los dos extremos de edad pero que sin embargo suelen diferir en su topografía e intensidad.

El género masculino, se ha relacionado con la experiencia de estrés, en un principio, de forma significativa en mayor número que en el sexo femenino. Estos resultados estaban influenciados primero, por el predominio de la presencia del hombre en el ámbito laboral, en segundo lugar, por la mayor cualificación y complejidad del trabajo desarrollado por este y en último lugar, por el tradicional rol que desempeñaba la mujer. Actualmente, esta situación se está contrarrestando con la incorporación masiva de la mujer al trabajo así como por su mayor formación y cualificación. Además, existen diferencias entre ambos sexos en la frecuencia de los estresores más comunes y en las formas de respuestas al estrés (Jick y Mitz, 1985). Datos significativos, los encontramos en las investigaciones de Jacobson (1984) en las que comprobaba que mujeres directivas fumaban más que los hombres en los mismos puestos directivos. Cooper y Melhuish (1980), encontraron que las mujeres ejecutivas consumen de forma significativa mayor número de ansiolíticos y antidepresivos que sus compañeros varones. Abraham (1984), afirmó que las mujeres estaban sometidas a una carga de estrés doble, por un lado, su propio trabajo y por otro, la responsabilidad de los hijos y el hogar.

Las mujeres aparecen dentro de las cifras epidemiológicas como las que padecen mayor número de trastornos psicológicos vinculados al estrés, la ansiedad y la depresión. Sin embargo, son los hombres los que experimentan más síntomas secundarios como respuesta a estas psicopatologías presentando más problemas físicos, cirrosis, trastornos cardiovasculares mortales y suicidios (Ivancevich y Matteson, 1987). Incluso, en la forma de afrontar el estrés parece que los hombres expresan más sus frustraciones, tienden a refugiarse en la bebida mientras las mujeres tienen un afrontamiento más emocional centrado en el apoyo social y psicológico. Miller y Fraser, (2000), informaron sobre diferencias significativas entre sexos en función de los roles típicos desarrollados en diversos países como Sur África, Taiwan y Reino Unido. En esta misma línea, Pérez (1999), también constató

estresores específicos según etnias. Pero no todos los autores encontraban diferencias entre sexos (Loscocco y Spitze, 1990; Cherry, 1984).

La interacción trabajo-familia ha sido considerada como una potencial fuente de estrés, las contradicciones e incompatibilidades entre el trabajo y la vida personal en familia, las obligaciones del hogar, educación de los hijos, la incorporación masiva de la mujer al trabajo y el conflicto de roles laboral-familiar han sido considerados como mediadores de la respuesta de estrés (Swanson, 1992; Frone, Russell y Cooper, 1995; Burke, 1993; para una revisión, Menaghan, 1991). Aunque otros autores, señalan la importancia del apoyo familiar en la amortiguación del estrés (Repetti, 1989), sobre todo en profesiones que requieren pasar mucho tiempo fuera del hogar: marinos y submarinistas (Beckman, Marsella y Finney, 1979), trabajadores de plataformas petrolíferas (Solheim, 1988) y soldados (Rosen y Moghadam, 1991).

## **5. EFECTOS Y CONSECUENCIAS DEL ESTRÉS**

Los efectos y las consecuencias derivadas de una situación de estrés en un individuo han sido consideradas como un elemento central de investigación. La variabilidad de respuestas del ser humano y la especificidad de situaciones potenciales de generar estrés han llevado a estudiar este fenómeno desde una perspectiva biopsicosocial. Por un lado, la perspectiva biológica propuesta por Selye (1956) consideraba al estrés como una respuesta del organismo, no específica a agresores externos. Distinguía entre dos fases de respuesta, por un lado, la acción del sistema simpático y por otro la acción del sistema pituitario-corticomédular. En esta línea biologicista se encuentran los estudios del efecto del estrés sobre el sistema inmune, produciendo una depresión del mismo y su consiguiente vulnerabilidad (Cooper, 1984) y los estudios sobre las enfermedades producidas por el estrés: cardiovasculares, suicidios, neoplasias, accidentes, agresividad, problemas familiares, psicósomáticos, etc. (Quick y Quick, 1984).

Son numerosas las respuestas fisiológicas y cambios en el organismo asociados al estrés psicológico, entre otras, Sandín (1995), señaló las **respuestas cardiovasculares**: incremento de tasa cardíaca, de presión sanguínea, vasoconstricción periférica, posibles arritmias cardíacas; **otras respuestas psicofisiológicas**: incremento de la tensión muscular general, temblor, tasa respiratoria, hiperventilación, sudoración, actividad electrodermal, dilatación pupilar y reducción de la tensión muscular intestinal, salivación, amplitud ondas EEG, pH de la piel y la saliva; **respuestas metabólicas**: liberación de glucosa, incremento en producción de glucosa, catabolismo proteico, aumento ácidos grasos libres, de colesterol plasmático, de triglicéridos plasmáticos y del transporte de oxígeno; y **otros cambios orgánicos** como el incremento de secreciones gástricas en el estómago, dilatación de los bronquios, involución tímica y reducción de la competencia inmunológica, incremento del tamaño o actividad del tiroides y/o de las glándulas suprarrenales, reducción del tamaño o actividad de las glándulas sexuales, involución en el hígado y páncreas y degeneración del riñón.

Desde el punto de vista psicológico, los estudios se han centrado en la respuesta individual del sujeto a situaciones específicas de estrés, sus múltiples formas de afrontamiento (Kosten,1984) y sus respuestas estereotipadas (Moos y Engel, 1962). La experiencia psicológica de estrés va a determinar la respuesta que un individuo tenga tanto a nivel emocional como físico, la más común es la sensación de malestar emocional y tensión. La importancia de las emociones la percibimos cuando ante una situación de estrés agudo suele sobrevenir una respuesta de fuerte ansiedad y miedo, sin embargo, si esta situación es crónica suele dar paso a sentimientos de estado de ánimo depresivo. Pero las respuestas no son tan solo emocionales, también pueden ser conductuales (ingesta de drogas, conducta agresiva, etc.) y cognitivas (preocupaciones, negación, bloqueos, pérdidas de memoria, etc.) aunque los componentes fisiológico, emocional, cognitivo y conductual están interrelacionados (Sandín, 1995). Finalmente, desde una perspectiva social, se han

estudiado los efectos y consecuencias recíprocas entre el sistema social, organizacional y personal.

Otros planteamientos son, por ejemplo, los de Paterson y Neufeld (1989), que distinguieron entre efectos producidos por el estrés de tipo fisiológico, cognitivo, emocional y comportamental. Moser (1992), diferencia entre efectos fisiológicos, de protección y defensa, desorganización funcional, expresiones de ansiedad, cólera y nerviosismo y de otros efectos a largo plazo.

Por otro lado, encontramos los efectos que tiene el estrés, ya no solo directamente sobre el individuo, sino sobre la propia organización: los altos niveles de absentismo laboral y sus consecuencias directas sobre el trabajo, las huelgas y los paros, disminución de la productividad, quejas, accidentes laborales, daños en el mobiliario e instrumentos, robos, decremento de la calidad y cantidad (Macy y Mirvis, 1982), así como la rotación de mano de obra que se produce cuando el nivel de satisfacción dentro de una empresa es escaso (Dalton, Todor y Krackhardt, 1982). A estos costes directos, habría que sumar unos indirectos referidos, sobre todo, al empobrecimiento del clima laboral, comunicación entre el trabajador y su grupo, con sus superiores y en las decisiones incorrectas y precipitadas (Quick y Quick, 1984; Kahn y cols., 1964).

Los tipos de situaciones estresantes que han demostrado su relación sobre sistemas fisiológicos relacionados con el estrés son múltiples. Sandín (1995), realiza una recopilación de las principales situaciones y los autores más representativos que la estudiaron, entre ellas: situaciones bélicas (Elmadjian, 1955; Johannson, 1970), películas emotivas (Wadson, Mason, Hamburg y Handlon, 1963; Levi, 1965), competiciones deportivas (Frost y cols., 1951; Volpe y cols., 1960), entrevista psicológica (Hetzl y cols., 1952), preoperación quirúrgica (Price y col., 1957); familiar con leucemia (Hofer, Wolf, Friedman y Mason, 1972) exámenes (Bogdonoff y cols, 1964), privación sensorial (Zuckerman, 1966), asociaciones desagradables (Levine y Ziegler, 1925), paracaidismo (Levine, 1978), etc., e incluso también en

animales: la inmovilización (Selye, 1936); descarga eléctrica (Levine y Treiman, 1964), hacinamiento (Christian (1955), etc.

La descripción de efectos y consecuencias del estrés es muy numerosa, la especificación de síntomas y características asociadas a este fenómeno denotan una gran variabilidad de respuesta en el ser humano. Existe consenso en delimitarlos, a grandes rasgos, dentro de aspectos físicos, psicológicos, sociales y organizacionales, pero sin embargo, la aparición de unos u otros está más relacionado con la respuesta individual de cada sujeto, no teniendo que darse en todos los casos la misma respuesta, ni ser esta de igual intensidad, ni si quiera en todos los aspectos anteriormente señalados.

## **6. PSICOPATOLOGÍA Y ESTRÉS LABORAL**

El estrés laboral es causa de un número importante de bajas laborales por problemas psicológicos y/o psiquiátricos, las clasificaciones más utilizadas en España y en el resto del mundo son básicamente dos: el DSM-IV-TR, Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, Texto Revisado (APA, 2002) y la CIE-10, Clasificación Internacional de Enfermedades (OMS, 1992), en ambas se contemplan los criterios diagnósticos básicos que definen todos los trastornos mentales que son diagnosticados. A pesar de que la concepción general del término estrés, conlleva explícito una serie de síntomas asociados, distintas etiologías y consecuencias, en el ámbito clínico, el estrés está considerado como un síntoma y no como un síndrome (conjunto de síntomas), que participa de distintos trastornos, encontrando que de una forma u otra participa en casi todos.

En el DSM-IV-TR, cobra especial sentido, en el grupo de los trastornos de ansiedad (agorafobia, trastorno de angustia con/sin agorafobia, fobia específica, social, trastorno obsesivo compulsivo, por estrés postraumático, por estrés agudo, ansiedad generalizada, inducido por sustancias, debido a enfermedad médica y no

especificado), también su referencia es importante en los trastornos adaptativos, del estado de ánimo, etc. Las dos únicas referencias explícitas que se hace del término, en los trastornos de estrés postraumático y estrés agudo, se alejan de nuestra concepción inicial del estrés laboral al centrarse en situaciones extremas en donde la persona ha vivenciado accidentes, puesto en peligro su vida, etc. Quizás la enumeración de síntomas que nos puede recordar y confundir con el término estrés, es la desarrollada en el trastorno de ansiedad generalizada en donde encontramos síntomas tales como la inquietud, impaciencia, irritabilidad, fatiga, tensión muscular, etc.

También encontramos una cierta similitud con el ámbito laboral en los trastornos adaptativos en los que se desarrollan síntomas emocionales y comportamentales en respuesta a un estresante psicosocial identificable (APA, 2002), pudiendo cursar con síntomas de ansiedad, depresión, mixtos y con/sin alteraciones de comportamiento. Pero sin lugar a dudas, es en la descripción de otros problemas adicionales que pueden ser susceptibles de atención clínica cuando se describe con código Z56.7, Problema Laboral, “cuando el objeto de atención clínica es un problema laboral...lo bastante grave como para merecer una atención clínica....incluye insatisfacción laboral, incertidumbre sobre la elección profesional”.

Sin embargo, en la CIE-10, que sigue un planteamiento prácticamente igual en su clasificación que la DSM-IV-TR, se introducen en sus códigos de F40 a F48 el grupo “trastornos neuróticos, secundarios a situaciones estresantes y somatomorfos”, que incluye los grupos formados por los trastornos de ansiedad fóbica, otros trastornos de ansiedad, trastornos obsesivos-compulsivos, reacciones a estrés grave y trastornos de adaptación, trastornos disociativos (de conversión), somatomorfos y otros trastornos neuróticos. Si bien, la importancia del fenómeno estrés como en el caso anterior se cita en numerosos trastornos, es sin duda, el grupo de trastornos secundarios a situaciones estresantes (prácticamente igual que el de adaptativos del DSM-IV-TR) el que aplicamos a situaciones laborales en donde aparece el estrés. Sin embargo, en sus códigos adicionales si aparecen algunos bastante relacionados a



situaciones de estrés en el lugar de trabajo: código Z56, problemas relacionados al empleo y desempleo, Z73 problemas relacionados con el manejo de las dificultades de la vida, dentro de este grupo Z73.0 agotamiento y Z73.1 acentuación de rasgos de personalidad (incluye personalidad tipo A), Z73.2 falta de relajación y ocio y la siempre útil Z73.3 estrés no clasificado en otra parte.

Dentro del ámbito clínico, también surge la preocupación por evaluar el estrés. No existen demasiados instrumentos como vimos en el apartado anterior, muchos de estos, se encuentran contemplados en cuestionarios más generales que valoran además otros aspectos, los más importantes: EAE, Escala de Apreciación del Estrés (Fernández-Seara, 1992), M.B.I. (Maslach y Jackson, 1981), ISRA, Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (Tobal y Vindel, 1999), Cuestionario de ansiedad estado/rasgo, STAI (Spielberger, 1968), etc.

Finalmente, apuntar que dentro del ámbito clínico, el estrés aparece contemplado en multitud de situaciones y trastornos. Su abordaje en la actualidad pasa por un planteamiento psicofarmacológico en donde los ansiolíticos, benzodiazepinas y antidepresivos son recetados de forma masiva y por un planteamiento psicológico en donde técnicas de inoculación de estrés, control de ansiedad, relajación, técnicas cognitivas centradas en la situación generadora de estrés, son las más utilizadas.

## **7. ESTRÉS LABORAL. AFRONTAMIENTO, INOCULACIÓN Y CONTROL**

Como era de esperar, el estudio de un fenómeno tan complejo y a la vez importante por sus repercusiones personales y organizacionales, ha dado lugar a una proliferación de estudios sobre como combatirlo dentro del ámbito laboral (Ivancevich y Matteson, 1987; Murphy y Schoenborn, 1989; Powell y Enright, 1990). El afrontamiento se conceptualiza según Sandín (1995), como “aquellos esfuerzos, tanto cognitivos como conductuales, que hace el individuo para hacer

frente al estrés, es decir para “manejar” tanto las demandas externas o internas generadoras del estrés, como el estado emocional desagradable vinculado al mismo”.

La capacidad de afrontamiento es una variable compleja ya que al depender de características personales y de los propios recursos con los que cuenta el sujeto encontraremos una gran diversidad de situaciones y de conductas de afrontamiento. Son muchos los autores que estudian los diferentes estilos de afrontamiento (Byrne, 1964; Hofer y cols., 1972; Miller, 1987; Kohlmann, 1993), la característica general que define estos estudios es el poco acuerdo entre los autores en conceptualizar los distintos tipos de estilos de afrontamiento.

De esta forma, Crowne y Marlow (1964), distinguieron entre cuatro tipos de afrontamiento del estrés: el **represor** (con altas puntuaciones en deseabilidad social y baja en autoinforme de ansiedad); el **no-defensivo/no-ansioso** (baja puntuación en deseabilidad social y autoinforme de ansiedad); el **no-defensivo/ansioso** (baja puntuación en deseabilidad social y alta en autoinforme de ansiedad) y **defensividad ansiosa** (alta puntuación en deseabilidad social y en autoinforme de ansiedad), siendo los tipos no-defensivos los que peor afrontan la ansiedad. Por otro lado, Kohlmann (1993), distingue entre modo vigilante rígido (alta vigilancia y baja evitación), modo evitador rígido (baja vigilancia y alta evitación), modo flexible (baja vigilancia y baja evitación) y modo inconsistente (alta vigilancia y alta evitación), asumiendo cada uno de los tipos características en su afrontamiento ante el estrés, siendo los del modo inconsistente los que mayor estrés presentan. En esta misma tónica, presentando diversos tipos distintos de afrontamiento se encuentran otros autores como Byrne (1964), Miller (1987) y Weinberger, Schwartz y Davidson (1979).

Respecto a las propuestas para la inoculación del estrés encontramos numerosas opciones en la literatura, desde implicarse en ejercicios físicos, hablar con compañeros de trabajo sobre los problemas, separar la vida laboral de la social-familiar, etc. (Howard y cols., 1975), hasta la expresión de sentimientos y búsqueda

de apoyo en el trabajo, realizar actividades ajenas al trabajo, dejar a un lado el problema y dejar pasar el tiempo (Dewe y Guest, 1990), rediseño de tareas (Aldag y Brief, 1983), gestión participativa (Likert, 1961), trabajo por programas y/o horarios flexibles (Ronan, 1981), programación de un buen desarrollo de carreras (Hall, 1976), rediseño de espacios físicos de trabajo dentro de la organización (Steele, 1973), diseño de tareas utilizando el trabajo en equipo (French y Bell, 1978), utilización de técnicas de relajación, psicofarmacología, modificación objetiva de estresores, modificación de la percepción, evaluación personal del estresor y la alteración de respuestas sintomáticas al estrés sufrido, estrategias centradas en la evaluación, problema y emoción del modelo de Moos (1987), apoyo social, (House, 1981; Pines, 1983), técnicas de biofeedback (Guillén y Guil, 2000), participación y negociación (Nytró y cols., 2000), programas intensivos de dos días de duración basados en el yoga (Vempati y Telles, 2000), técnicas cognitivas y de autocontrol como detección de pensamiento, solución de problemas y reestructuración cognitiva (Labrador, 1992; Guillén y Guil, 2000), desarrollo de programas asistenciales (Peiró, 1993), grupos de apoyo y psicodrama (Thacker, 1984), rediseñar la realización de la ejecución profesional de cada tarea (Maslach y Jackson, 1982).

Bunce y Stephenson (2000), revisaron 27 estudios de intervención en estrés ocupacional, afirmando que solo una minoría lograban realmente el cambio. De esta forma las intervenciones consideradas como más efectivas son el trabajo en grupo fomentando el apoyo social entre iguales, las técnicas cognitivo-conductuales centradas en la relajación, resolución de conflictos, autocontrol, reestructuración cognitiva e inoculación de estrés. También cobran importancia las intervenciones a nivel organizacional como el rediseño de tareas, adecuación de espacios de trabajo, ajuste de horarios flexibles y desarrollo de carreras como los más importantes. Por otro lado, Kenny (2000), también revisó las intervenciones clásicas del modelo médico centradas en el sujeto individual y las critica apoyando las que se centran, además de en el individuo, en aspectos de la organización. Esta crítica se fundamenta en la respuesta típica que deriva de la utilización de fármacos. En los problemas

relacionados con el estrés y ansiedad la farmacología actúa, fundamentalmente, paliando los efectos físicos que tiene el estrés sobre nuestro organismo pero sin embargo, la percepción que el sujeto tiene de la situación, por norma general, no sufre alteración, esto conlleva una mejoría física ostensible pero no la solución del problema por lo que se termina creando adictos a este tipo de tratamientos, altos índices de dependencia, sujetos que no dejan de tomar pastillas porque automáticamente se produce una exacerbación de síntomas, etc.

Otro aspecto importante es la prevención del estrés. Quick y Quick (1984), desarrollaron unos principios generales para dirigir la prevención del estrés organizacional: interdependencia de la salud de la organización y la del individuo, gestión organizacional responsable de ambas, estrés individual y organizacional como hechos inevitables, respuesta individual diferencial frente al estrés y organización como sistema abierto. Sin lugar a dudas la prevención está actualmente considerada como la mejor estrategia contra el estrés. Tradicionalmente se han desarrollado programas centrados en el individuo que ayuden a afrontar el estrés, sin embargo, la respuesta que tiene cada individuo al estrés y su capacidad de afrontamiento depende de numerosas características personales. Además en numerosas ocasiones el trabajador se involucra en este tipo de programas cuando el nivel de estrés es ya bastante ostensible. Por estas razones, actualmente se tienen en cuenta otros planteamientos centrados en la prevención. Por un lado, la aplicación de programas individuales y grupales tal y como hemos señalado anteriormente solo que antes de que se produzca la respuesta de estrés, y por otro lado, regular aspectos organizacionales que supongan prevención, centrados en las características que ya conocemos como principales implicadas en el fenómeno (asegurar un buen desarrollo de carreras, espacios físicos adecuados, horarios flexibles, etc.). Si estas actuaciones preventivas tuvieran un adecuado desarrollo dentro de la organización, disminuirían ostensiblemente los niveles de estrés y se centrarían más en características personales más difíciles de controlar.

## **8. SALUD ORGANIZACIONAL, SATISFACCIÓN LABORAL, CALIDAD DE VIDA Y ESTRÉS**

Uno de los aspectos más importantes del estudio del estrés dentro del ámbito laboral está relacionado con la satisfacción y la calidad de vida del trabajador. La salud organizacional es un término relativamente moderno que hace referencia a la capacidad que puede tener una organización para localizar e identificar incongruencias entre los componentes internos del sistema y las necesidades de desarrollo y de adaptación que esta tiene (Behr, 1981).

La organización sana frente a la enferma se va a caracterizar por su adaptabilidad, flexibilidad y productividad (Mott, 1973), el mantener estas tres características en un equilibrio homeostático en el que se produzca un ajuste interno entre el personal, la estructura, la tecnología y las tareas propias, así como un ajuste externo frente a las demandas del exterior van a trazar la evolución de una organización.

De nada sirve que no existan problemas a nivel de personal. Si la organización no es rentable, este equilibrio y ajuste de forma global es lo que obligatoriamente da lugar a que la aparición de estrés normalmente, no sea solo fruto de un malestar concreto sino que todos y cada uno de los aspectos relacionados con la organización van a ser potenciales estresores, en los que unos van a tener mayor preponderancia que otros, pero su conjunto será de vital importancia en la manifestación del fenómeno estrés.

La calidad de vida laboral ha sido asociada a la idea de progreso personal del ser humano (Maslow, 1943), el trabajo es un bien que se ha ido perfeccionando, fruto del desarrollo humano y de la propia sociedad. Los principales autores implicados en el estudio de este concepto (Turcotte, 1997 y Weinert, 1985), han relacionado la buena calidad de vida laboral a la satisfacción laboral y una mala calidad laboral, al estrés.

La calidad de vida laboral no hace solo referencia a la mejora de la vida en el trabajo, sino que acentúa el enriquecimiento o la mejora que supone avanzar en la concepción de los derechos de los trabajadores, los servicios que la empresa presta a sus propios empleados (médicos, sociales, etc), las condiciones de vida, etc. El concepto nace en el seno del Movimiento de Relaciones Humanas y va hacia los estudios actuales de la Scientific Management (Gestión Científica) (Weinert, 1985). Como todos los conceptos que hemos visto anteriormente, son muchos los autores que aportan un abanico definicional al término.

Fernández-Ríos (1989), lo diferenció del clima laboral por su dimensión objetiva y comunitaria, no lo identifica con la satisfacción e intenta dotar de cuantificación al concepto en la medida de los progresos y metas que consigue una organización con indicadores psicosociales. Sin embargo, Blanco (1985), lo asociaba a valores postmateriales como el ocio, educación y seguridad social entendiéndolos como predictores del desarrollo de la sociedad. Su estudio, está íntimamente relacionado con el estrés ya que se entiende como contrapuesto a este e íntimamente relacionado, la supresión del estrés automáticamente forma parte de un indicador de calidad de vida laboral.

La satisfacción laboral ha sido definida por muchos autores. Según Locke (1976), se trata de un “estado emocional positivo o placentero resultante de la percepción subjetiva de las experiencias laborales de la persona”. Por otro lado, Crites (1969), la definió como “estado afectivo, en el sentido de gusto o disgusto general, que la persona muestra hacia su trabajo”. Mientras que Price y Mueller (1986), la valoraron como una orientación afectiva y positiva hacia el empleo. Finalmente, Muchinsky (1993) la definía como una respuesta emocional o respuesta afectiva hacia el trabajo.

La multitud de autores que se atreven a dar una definición del término (afición frecuente en este campo) conlleva la proliferación de modelos y teorías de la

satisfacción laboral: teoría de ajuste en el trabajo (Dawis, 1994), teoría de la discrepancia de Locke (1984), modelo de satisfacción de facetas (Lawler, 1973), teoría del grupo de referencia social (Korman, 1978), modelo del procesamiento de la información social (Salancik y Pfeffer, 1978) y la teoría de eventos situacionales (Quarstein, McAfee y Glassman, 1992), entre otros.

La relación entre la satisfacción laboral y el estrés es inversa, esto es, su relación directa se establece con la insatisfacción que está considerada como una de las más importantes fuentes de estrés, así como sus propios antecedentes y determinantes, entre los más importantes, el establecimiento de metas y objetivos (Ivancevich, 1977), diseños de puestos (Melamed, Ben-Avi, Luz y Green, 1995; Korunga, Weiss, Huemer y Karetta, 1995), sistemas de recompensa (Welbourne y Cable, 1995), características organizacionales (Griffin y Bateman, 1986), liderazgo (Podsakoff, Todor y Grover, 1984), participación en la toma de decisiones (Wagner, 1994), perfil demográfico (Bedeian, Ferris y Kacmar, 1992) y factores disposicionales (Brief, Vutcher y Robertson, 1995). También se relacionaron la insatisfacción y el estrés que produce con bajo rendimiento y con el *burnout* (Wolpin, Burke y Greenglass, 1991) aunque estos estudios son contradictorios y reciben numerosas críticas a nivel metodológico (Griffin y Bateman, 1986).

A lo largo de este capítulo hemos desarrollado los principales aspectos relacionados con el estrés organizacional. Las dificultades en su delimitación conceptual, la gran variabilidad de modelos explicativos que encontramos en la literatura científica y los datos contradictorios sobre las variables más importantes que influyen en este fenómeno, son las características fundamentales que destacan en la investigación sobre este tema. Sin embargo los resultados de los estudios sobre los efectos y consecuencias del estrés parecen bastante más consistentes que los anteriores, así como la relación entre trastornos psicopatológicos y estrés laboral.

El tratarse de un fenómeno en el que resulta difícil delimitar y conceptualizar sus causas, sujeto a muchas influencias tanto de las características de la organización

como de la propias y personales de cada sujeto hacen complicado poder controlar de forma exhaustiva, en las investigaciones realizadas, todas las variables que pueden afectar e interferir en su estudio. Lo mismo ocurre para el afrontamiento, inoculación y control ya que en el ámbito organizacional resulta difícil controlar y manipular características organizacionales y diferencias personales entre individuos lo que dificulta enormemente su estudio.

Un adecuado abordaje del estrés laboral debería intentar operacionalizar al máximo su objeto de estudio y adoptar diseños de investigación experimental en donde poder controlar al máximo todas las variables implicadas. Quizás esta última situación es la más importante pero también la que más problemas presenta en la actualidad ya que resulta prácticamente inviable ejercer un control tan importante dentro de un ámbito laboral.

Este fenómeno está íntimamente relacionado e incluso, a veces, es confundido en su delimitación con el término *burnout*. En esta Tesis Doctoral lo presentamos en dos capítulos distintos porque a pesar de compartir múltiples características y estar interrelacionados tienen diversos aspectos diferenciales que nos obligan a participar de su delimitación. Siguiendo a Maslach (1999), apoyamos la consideración del *burnout* como una respuesta de estrés crónica y a partir de esta concepción el *burnout* es un fenómeno del que forma parte el estrés. A continuación, presentamos un intento de delimitación conceptual, los principales modelos teóricos explicativos, estudios sobre las variables más significativas y medidas de evaluación.



## **CAPÍTULO 2. *BURNOUT***

### **1. *BURNOUT*. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL.**

El término *burnout* es un anglicismo utilizado, en un primer momento, por la sociedad británica como un concepto popular dentro de la jerga de los deportistas que describía una situación en la que, en contra de las expectativas de la persona, ésta no lograba obtener los resultados esperados por más que se hubiera preparado y esforzado para conseguirlos (De Dios, 1998). En castellano, su traducción literal significa “estar quemado”, “síndrome del quemado profesional” o “quemazón profesional”. Según Torres Gómez de Cádiz (1997), aludiendo al diccionario de la Real Academia Española, “quemar(se) hace referencia a impacientar o desazonar a uno, gastarse, quedarse sin recursos o posibilidades en una actividad cualquiera, y sobre quemazón: Desazón moral por un deseo no logrado”.

Fue utilizado por primera vez por Freudemberger (1974), en su descripción del agotamiento que sufrían los trabajadores de los servicios sociales. Sin embargo, fue Maslach (1977), quien dio a conocer esta palabra de forma pública en el Congreso Anual de la Asociación Americana de Psicólogos. Describiendo un fenómeno de agotamiento de trabajadores que ejercían su actividad laboral con o para personas, en lo que se denominó trabajadores de servicios humanos. Profesionales que mantienen un contacto constante y directo con personas que son beneficiarias del propio trabajo: docentes, servicios sociales, sanitarios, fuerzas de orden público...

Definido en un primer momento como “debilitamiento, agotamiento o comienzo de extenuación por excesivas demandas sobre la energía, la fuerza o los recursos” (Freudenberger, 1974), este autor, constató en su experiencia como director de una clínica como sus trabajadores al cabo de un tiempo y como causa de lo que analizó posteriormente: excesivas demandas y expectativas no realistas creadas por uno mismo y/o por la sociedad (Freudenberger y Richelson, 1980) se generaban unos

síntomas de irritabilidad, cinismo y depresión de los trabajadores hacia las personas con las que trabajaban. La definición de este autor estaba encuadrada dentro de una perspectiva clínica. Se centró en el estudio de su etiología, síntomas, curso y recomendaciones de tratamiento, representando en su manifestación clínica un estado de cansancio que resulta de trabajar demasiado intensamente y sin preocuparse de sus propias necesidades.

El término hace referencia a una situación de agotamiento, cansancio emocional, desgaste o fatiga psíquica en el trabajo, disminución de la realización personal, de la cantidad y calidad del trabajo y pérdida de energía, sobrepasando y agotando la capacidad de afrontar una situación laboral, familiar o social de forma adaptativa. A pesar de esto, la investigación sobre el *burnout* se ha centrado en el nivel laboral. La definición más aceptada es la acuñada por Maslach y Jackson, que desde una perspectiva psicosocial comenzaron a estudiar e identificar las distintas condiciones del trabajo que conducen al *burnout*, “es un estrés crónico producido por el contacto con los clientes, el cual lleva a extenuación y distanciamiento emocional con los beneficiarios de su trabajo” (Maslach, 1977) completada en los años 80 como “una pérdida gradual de preocupación y de todo sentimiento emocional hacia las personas con las que trabajan y que conlleva a un aislamiento o deshumanización” (Maslach y Jackson, 1981) y más recientemente como “un tipo de respuesta prolongada debida a estresores emocionales e interpersonales crónicos debida al trabajo” (Kleiber y Enzmann, 1990; Schaufeli, Maslach y Marek, 1993; Maslach, 1999).

Estas autoras, identificaron tres aspectos básicos que conformaban el *burnout*: cansancio emocional, despersonalización y disminución de la realización personal. El **cansancio emocional**, supone síntomas de pérdida de energía, agotamiento físico y psíquico, fatiga, desgaste y sentimientos de estar al límite, y ocurre cuando la fuerza emocional se va consumiendo y el profesional ve cómo se vacía su capacidad de entrega a los demás, desde un nivel personal, físico y psicológico. La **despersonalización**, supone la aparición de unos sentimientos y actitudes negativas

y cínicas acerca del sujeto con el que se trabaja, con un distanciamiento emocional, irritabilidad y rechazo de los mismos. Este proceso, lleva al endurecimiento y a la deshumanización de los trabajadores frente a los usuarios a los que atienden, llegando a tratarlos en algunas ocasiones como simples objetos, números...o incluso considerándolos como merecedores de sus propios problemas. En esta línea Lief y Fox (1963), afirmaron que niveles moderados de despersonalización podían resultar adaptativos ya que minimizaban los efectos negativos y emocionales resultantes de establecer contacto con personas que normalmente tienen problemas. La **realización personal**, implica sentimientos de incapacidad, baja autoestima, ineffectividad en el trabajo, ideas de fracaso respecto a la propia realización del mismo, evaluación negativa, infeliz y descontento con su labor, incluso síntomas propios de depresión como moral baja, incremento de la irritabilidad, evitación de las relaciones interpersonales y profesionales, baja productividad e incapacidad para soportar la presión.

Según Maslach (1999), se pueden distinguir dos momentos fundamentales en la discusión del término *burnout*. La primera denominada por la autora como la fase pionera (que abarca la década de los 70 y principios de los 80) se caracteriza por la aparición de los primeros artículos en magazines y revistas dirigidas a colectivos profesionales específicos, describían situaciones que vivían estos colectivos y usualmente proporcionaban estrategias de intervención que recomendaban.

Derivado de esta definición, una de las más aceptadas por la comunidad científica (Courage y Williams, 1987; Perlman y Hartman, 1982; Maslach, 1982b, 1993; Cordes y Dougherty, 1993), estas autoras proporcionaron un instrumento de evaluación del *burnout*: el Maslach *Burnout Inventory* (M.B.I.) (Maslach y Jackson, 1981). También, intentaban analizar las causas y sus consecuencias con pequeñas evidencias empíricas no refutadas. Eran definiciones borrosas que dieron paso a centrar los estudios en la búsqueda de una definición con un modelo teórico explicativo de este fenómeno.

Mas tarde, en los años 80, surgen muchos libros y artículos en donde se planteaban multitud de modelos explicativos, se proponen ideas de intervención y se presentaban varias formas de corroborar sus evidencias por medio de cuestionarios, entrevistas y estudios de casos clínicos (Maslach, 1999). A principios de los 80, el fenómeno *burnout* es casi exclusivamente estudiado en EEUU, gradualmente se incorporan a su estudio países de habla inglesa como Canadá y Gran Bretaña, hasta el momento actual, en el que podemos encontrar estudios por todo el mundo.

La literatura actual se caracteriza fundamentalmente por:

1°. Se sigue estudiando el *burnout* dentro de ocupaciones laborales de servicios humanos aunque la variedad de profesiones se amplía constantemente.

2°. El concepto de *burnout* se extiende a otro tipo de ocupaciones así como a áreas no ocupacionales como (mundo de negocios, deportes, política, ámbito familiar...) (Maslach, Jackson and Leiter, 1996).

3°. La mayoría de los estudios tienden a focalizar más su atención sobre factores relacionados directamente con el trabajo que con otro tipo de variables.

Sin embargo, a lo largo de más de 25 años de estudios sobre el *burnout*, todavía no existe una postura consensuada sobre su definición. El tratarse de un fenómeno dependiente de numerosas variables tanto personales y contextuales como del propio trabajo a realizar, hacen que no aparezca como un constructo homogéneo. No está universalmente aceptada una definición (Dworkin, 1987; Farber, 1991b; Handy, 1988; Jackson, Schwab y Schuler, 1986; Shirom, 1989). Desgraciadamente, limitaciones para la investigación del *burnout* están dificultando su desarrollo teórico hasta el momento (Freudenberger, 1983; Gold, 1984; Handy, 1988; Jackson et al, 1986; Maslach y Jackson, 1984; Meier, 1983; Perlman y Hartman, 1982; Byrne, 1999). La variabilidad de constructos y variables de cada uno de los grupos profesionales estudiados dificulta una conceptualización del *burnout* y replicar y

testar estadísticamente las investigaciones de forma satisfactoria. Como consecuencia no se puede establecer un único modelo teórico que lo pueda explicar satisfactoriamente (Byrne, 1999).

No obstante, son muchos los autores que han definido el síndrome de *burnout* desde distintos puntos de vista, acuñando significados distintos a los anteriormente descritos (Burke, 2001). Por ejemplo, Jenkins y Calhoun (1991), definieron el *burnout* como una consecuencia del estrés prolongado, reflejando la acumulación de reacciones de estrés y su connotación de fenómeno contagioso ya que cuando hay un profesional insatisfecho y deprimido sus compañeros pueden llegar a estarlo con mayor probabilidad (Calvete y Villa, 1997).

El Grupo de la Universidad de Michigan sobre estrés en el trabajo, ambigüedad de rol y conflicto de rol, lo definieron como “un síndrome de actitudes inapropiadas hacia los clientes y hacia sí mismos, todo ello asociado con síntomas de incomfortabilidad física y emocional que pueden llevar mediante el extenuamiento e insomnio a migrañas y úlceras, junto con deterioro de rendimiento como un elemento frecuentemente asociado al síndrome” (Kahn, 1974).

Daley, definía el *burnout* relativo al estrés organizacional, describiéndolo como “una reacción de estrés relativa al trabajo que varía en naturaleza con la intensidad y duración del mismo estrés, se manifiesta en trabajadores que comienzan con daño emocional y que al final les puede llevar a una situación de abandono” (Daley, 1979). Por otro lado, Edelwich y Brodsky, describieron el *burnout* como un proceso con cuatro estados, entusiasmo, estancamiento, frustración y apatía, “una progresiva pérdida de idealismo, energía y propósito, experimentada por la gente en profesiones de ayuda como un resultado de las condiciones de su trabajo” (Edelwich y Brodsky, 1980).

Una perspectiva más psicosocial del *burnout* es la aportada por Harrison (1978) que lo conceptualizaba como un “sentimiento negativo al trabajo en sí

mismo”, operativizado como insatisfacción medida por el Job Descriptive Index (Hackman y Oldhman, 1975), definición considerada demasiado reduccionista para describir un fenómeno tan complejo tan solo con el constructo insatisfacción. Shannon y Saleebey definían el *burnout* como “condiciones de debilitamiento psicológico que afectan a individuos quienes trabajan en condiciones de alto estrés en el trabajo (sobretudo en servicios humanos) los cuales sufren, probablemente, los efectos acumulativos del estrés (Shannon y Saleebey, 1980, en Whitehead, 1989).

Cherniss, analizaba el *burnout* como un proceso de tres estados “el primer estado se refiere a una balanza negativa entre los recursos y las demandas (estrés); el segundo estado está mediatizado por tensión emocional, fatiga y extenuamiento (strain); por último, el tercer estado consiste en un número de cambios en las actitudes y conductas, como una tendencia a tratar a los clientes de una forma desinteresada y mecánica o con una preocupación cínica (coping defensivo). El *burnout* está referido a un proceso en el que los profesionales están desengañados de su trabajo en respuesta a experiencias de estrés y tensión en el mismo” (Cherniss, 1980), posteriormente enfatizaría la indefensión percibida y la pérdida de control como aspectos críticos del problema (Cherniss, 1985). Este autor, defendió una perspectiva organizacional en la que estudia como las organizaciones y sus características socioculturales afectan a la persona en su trabajo. En contraposición a Maslach, afirmaba que las tres características descritas por el último, son tres mecanismos usados en reacción al estrés, frustración y trabajo monótono.

Desde una perspectiva sociohistórica, Saranson (1983), se centró en el estudio de los valores de la sociedad, la filosofía individualista del trabajo. Cuando las condiciones sociales no conducen a preocupaciones personales hacia nuestros iguales, es difícil ejercer nuestra actividad laboral en trabajos de servicios humanos. Desde la postura de este autor es difícil explicar el *burnout* en profesiones que no tengan carácter asistencial.

Cada vez son más los autores que apuestan por modelos de explicación de este fenómeno desde posturas integradoras y multifactoriales (Vandenberghe y Huberman, 1999; Maslach, 1999). En el estudio de diversas profesiones e incluso de ámbitos no relacionados con el trabajo (como la familia, el matrimonio, asociacionismo, etc.) vemos la aparición del *burnout* relacionada con una multitud de factores que requieren de modelos integradores para su explicación. De esta forma se describe el fenómeno de forma general con algunos factores comunes para cualquier persona y situación pero que a su vez, sea capaz de explicar aspectos específicos de situaciones y ámbitos más concretos.

A lo largo de la historia del término, existen numerosas dudas sobre su validez de constructo, al tratarse de una cuestión de reciente aparición ha sido difícil no confundirlo con otro tipo de fenómenos que o bien han sido considerados como su propia causa o al menos han estado muy relacionados, como puede ser el estrés (Pines y col. 1981), pobres condiciones económicas (Cruse, 1980), sobrecarga de trabajo y falta de éxito percibido (Weiskopf, 1980), crisis en el desarrollo de su carrera (Cardinell, 1981), insatisfacción, estrés, tedium, ansiedad, tensión, conflicto, nervios, aburrimiento, fatiga y depresión (Ficklin, 1983).

## **2. MODELOS EXPLICATIVOS DE *BURNOUT*.**

### **2.1. Modelo de Harrison**

Harrison (1978) asemejaba el fenómeno *burnout* con el de insatisfacción en el trabajo, lo definió como “sentimientos negativos hacia el trabajo”. Para su evaluación y análisis utilizó el “Job Descriptive Index”, como medida de insatisfacción y *burnout*. Afirma que el conflicto y la ambigüedad de rol son variables causales críticas para el *burnout*. En su estudio con 112 trabajadores sociales encuentra diferencias significativas para la ambigüedad de rol pero no para el conflicto de rol. Posteriormente, sigue sus investigaciones centrado, tan solo, en este primer aspecto.

Señaló factores como la tensión, la ansiedad y el agotamiento emocional como relacionados positivamente con la ambigüedad de rol. Este autor fundamentaba la aparición de la insatisfacción laboral por un desajuste producido en el ámbito laboral entre las demandas del entorno y los recursos de la persona, en los que una mala delimitación de funciones y objetivos a desarrollar por parte del trabajador son un aspecto clave en la aparición del *burnout*.

Este modelo describe el fenómeno del *burnout* en sus últimas fases, cuando se hace patente la aparición de sentimientos negativos hacia el trabajo. Difícilmente sería capaz de explicar otros tipos de *burnout* que no se produzcan dentro de ámbitos exclusivamente laborales, incluso profesiones con un alto nivel de especificidad en sus funciones y objetivos, ya sean del área de los servicios sociales o de cualquier otro tipo.

## **2.2. Modelo de Pines y Kafry**

Su modelo teórico asumió la similitud entre el concepto *burnout* y lo que denominan como “tedium ocupacional” tanto en su definición como en su sintomatología. La única diferenciación que establecen es utilizar el término *burnout* para describir un fenómeno ocurrido en aquellas ocupaciones que su actividad laboral la ejercen con personas en una situación de demanda emocional (Pines y Kafry, 1978). Respecto a la etiología de estos fenómenos, introducen una diferenciación, por un lado en el tedium las relaciones establecidas por los trabajadores son simétricas, esto es, dan y reciben de forma simétrica en ambas direcciones en contraposición al fenómeno observado en profesiones de servicios humanos o de ayuda en la que la relación es asimétrica, el trabajador da y el usuario recibe. En el primer caso, nos estaríamos refiriendo al tedium y en segundo al *burnout*. (Pines y Kafry, 1978).



Estos autores, señalaron también como causa del *tedium-burnout* lo que denominaron como características externas e internas del trabajo. Las primeras, se refieren al ambiente laboral, fundamentalmente al ámbito de las relaciones interpersonales establecidas con los compañeros de trabajo, jefes, etc., mientras que las segundas hacen mención al éxito en el trabajo, sobrecarga, satisfacción laboral, feedback de su trabajo, ausencia de variedad, autonomía, etc. Bajos niveles o calidad en ambas características puede dar lugar a la aparición de *tedium-burnout*. Los resultados de su investigación con una muestra de 120 trabajadores sociales arrojaban una correlación significativa de las características externas y con feedback, éxito en el trabajo y sobrecarga de las características internas con el *tedium* ocupacional (Pines y Kafry, 1978).

Posteriormente, la concepción de igualar sintomatológicamente el *burnout* con el *tedium* y diferenciarlos tan solo en su origen (el tedio podía ser el resultado de un presión mental, física o emocional cronificada en el tiempo, mientras que el *burnout* estaba relacionada con una gran presión emocional asociada a una implicación intensa con personas) fue abandonada por estos autores (Pines, Aronson y Kafry, 1981) incluyendo el *tedium* dentro del concepto de *burnout*. Sus presupuestos teóricos los plasmaron en un sistema de evaluación, la “*Burnout Measure*” formado por 21 ítemes que recogen información sobre el agotamiento del individuo y que después del MBI es la prueba más utilizada para evaluar el *burnout*.

### **2.3. Modelo de Edelwich y Brodsky**

Edelwich y Brodsky (1980), plantearon un modelo progresivo de cuatro fases: entusiasmo, estancamiento, frustración y apatía. Estas fases pueden repetirse de forma cíclica en el tiempo completando ciclos en distintos momentos dentro de un mismo o diferentes trabajos. Este proceso puede generar *burnout* en cualquiera de sus fases.

- **Entusiasmo:** Se suele dar en los primeros seis meses de trabajo en el ámbito de los servicios humanos. Caracterizado por grandes ilusiones y expectativas respecto al trabajo que terminan siendo una gran incongruencia con la realidad del trabajo en sí.
- **Estancamiento:** Aparece otro tipo de incongruencia referida a la excesiva involucración en el trabajo y la falta de recompensa en resultados, refuerzo de superiores y aprecio por parte de los usuarios. Va apareciendo el sentimiento de frustración, desciende la motivación hacia el trabajo, hacia los clientes y aparecen actitudes negativas hacia su actividad laboral.
- **Frustración:** La percepción sobre el trabajo se centra en sus propias limitaciones, bajos salarios, muchas horas de trabajo, falta de aprecio por parte de los usuarios y de los jefes, problemas o limitaciones del sistema, etc.
- **Apatía:** Etapa final, caracterizada por falta de interés e indiferencia por el trabajo y por las personas relacionadas con su ámbito laboral, aparece el distanciamiento emocional y el desprecio. Es un efecto sumativo de las fases anteriores que da lugar a un daño emocional progresivo y que probablemente se vuelve cíclico a lo largo del tiempo, en el mismo o en otro trabajo.

La diferenciación que Edelwich hizo con estas fases ejemplifica el proceso que puede vivir un trabajador en una organización. No obstante el modelo es bastante general, quizás no pueda explicar todos los fenómenos asociados al *burnout* sobre todo el carácter procesual ya que muchas personas no completan todas las fases que describe el autor y su carácter cíclico, a veces, nunca regresa a su primera fase de entusiasmo. Sin embargo, es patente que sus tres últimas fases siguen un paralelismo con las expuestas por el modelo de Maslach: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal.

## 2.4. Modelo de Cherniss

Este autor definió el fenómeno *burnout* como un mecanismo defensivo de coping ante un intenso y continuado estrés (Cherniss, 1980). El modelo teórico que presenta se fundamenta en el estudio fundamentalmente desarrollado con entrevistas a trabajadores de los ámbitos de la salud mental, la enfermería, la abogacía y profesores de enseñanza.

Afirmó que las características particulares del contexto de trabajo interactúan con las características de los individuos que ingresan en el trabajo y con sus expectativas y demandas. Esta situación que genera un estrés intenso, provoca que el trabajador se enfrente a él desde una variabilidad de formas que van desde estrategias de resolución de problemas a cambios de actitud negativos, estos últimos son considerados como *burnout*. Cherniss, propone dos modelos explicativos del *burnout*: un modelo limitado y un modelo comprehensivo.

### Modelo limitado

En el ámbito laboral aparecen estresores que pueden generar estrés si los trabajadores eligen adoptar cambios negativos en sus actitudes mientras o hasta que resuelvan un problema concreto. En un principio, los trabajadores principiantes pueden tener un entrenamiento inadecuado o no se aporta un período previo de aprendizaje. Estos problemas abarcan las relaciones con los jefes, con los compañeros, el desconocimiento de trámites burocráticos propios de su ámbito laboral, etc. Cuando un trabajador no puede afrontar de una forma eficaz estas problemáticas aparece el estrés.

Las consecuencias directamente asociadas son mecanismos de coping que decrementan la responsabilidad de los resultados en su trabajo, también puede aparecer el cinismo, pesimismo e indiferencia hacia los usuarios que debe atender. Cherniss (1980), señala una serie de factores en el trabajo que pueden estar asociados

al grado de *burnout* de un trabajador. Un clima laboral con los compañeros bueno o malo, jefes o líderes comprensivos, fomentadores de la autonomía del trabajador, apoyo de estos, autonomía en el trabajo y la presencia o no de programas de orientación para trabajadores principiantes.

Respecto a factores personales, los trabajadores que son idealistas respecto a los cambios sociales e institucionales y que están interesados más en la calidad intrínseca de su trabajo que en el aporte económico, así como los que tienen un bajo o mal apoyo familiar, de la pareja o de los amigos, pueden potenciar la aparición y la intensidad del estrés.

### Modelo comprehensivo

Sigue presentando el *burnout* como una reacción de coping defensivo ante el estrés crónico e intenso, conceptualizando el estrés como una respuesta emocional al desequilibrio presentado entre las demandas y los recursos (Cherniss, 1980). Este modelo contempla la dinámica del estrés en el trabajo, diseño organizacional (estructura de roles, poder de la estructura y normativa de la organización de los servicios humanos) como causa de *burnout*, efectos del apoyo (autonomía y participación en las decisiones), relación establecida entre *burnout* y factores individuales (la personalidad ha sido la más importante), así como un examen de las causas históricas y culturales del *burnout* (calidad de vida fuera del trabajo).

### **2.5. Modelo de Maslach**

Esta autora explicaba el *burnout* como el resultado de la incapacidad para afrontar airoosamente el estrés del trabajo. Este hecho se materializa en tres aspectos fundamentales: el cansancio emocional, la despersonalización y el descenso de la realización personal (Maslach y Jackson, 1981; Maslach y Jackson, 1982, Maslach, 1999).

El cansancio emocional implica una incapacidad para obtener de uno mismo los suficientes recursos emocionales y el sentimiento de que nada se puede ofrecer a las otras personas. La despersonalización se refiere a sentimientos negativos de distanciamiento y cinismo con respecto a los clientes, hasta el punto de considerar a los usuarios como simples objetos. El descenso de la realización personal produce una tendencia a evaluarse a uno mismo negativamente y a sentir infelicidad acerca de uno mismo e insatisfacción con el resultado de su trabajo.

En un primer momento, el planteamiento de su modelo afirmaba que los tres elementos (cansancio emocional, despersonalización y descenso de la realización personal), eran fases secuenciales (Maslach y Jackson, 1981). Posteriormente, ellas mismas rectifican, convirtiendo estos tres aspectos del fenómeno *burnout* como sus constituyentes, sin implicar ninguna secuencia (Maslach y Jackson, 1981; Jackson y cols., 1986). El acento fundamental de este modelo descansa en su etiología que es factor inherente de las profesiones de ayuda: el contacto con el cliente o usuario. Excesivas metas idealistas o irrealistas con los clientes, compartir problemas y sufrimientos, etc., están considerados por las autoras como los más importantes.

Recientemente Maslach (1999), señaló que en la explicación de la instauración de los tres factores constitutivos del *burnout* se produce una secuencia, en la que como primera fase bien diferenciada aparece un aumento del cansancio emocional, a continuación, en una segunda fase, se instaura la despersonalización conviviendo con el cansancio emocional, siendo la suma de ambos lo que da paso a la baja realización personal, entendida como una consecuencia de los dos primeros. Esta es la consideración actual más aceptada por los estudiosos del tema.

Este modelo ha sido considerado como el más importante, de él van a derivar otros modelos que intentan añadir y mejorar el original de Maslach. Cabe citar el de Golembiewski, Munzenryder y Stevenson (1986), y el de Leiter y Maslach (1988), que partiendo del MBI, exponen dos concepciones del proceso del síndrome de *burnout* y de las distintas fases a las que daría lugar. Ambos modelos están

elaborados desde la teoría organizacional. Otros modelos son los elaborados desde la teoría sociocognitiva del yo (Modelo de Thompson, Page y Cooper, 1993) y desde las teorías del intercambio social (Modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli, 1993 y el Modelo de conservación de recursos de Hobfoll y Fredy, 1993).

Sin lugar a dudas las aportaciones de Christina Maslach al estudio del *burnout* son fundamentales para una mejor comprensión del fenómeno. Su modelo es actualmente el que más seguidores tiene, sirviendo como punto de partida a otros posteriores. En su intento de delimitar y operacionalizar el concepto *burnout* aparece el Maslach *Burnout* Inventory, considerado como la mejor aportación científica en la evaluación del *burnout*. Su uso en la investigación actual del fenómeno es con diferencia mayoritario en comparación con cualquier otro instrumento.

### **3. ETIOPATOGENIA Y VARIABLES SIGNIFICATIVAS MÁS RELACIONADAS CON EL *BURNOUT*.**

Al igual que hacer una delimitación conceptual del término *burnout* es una tarea difícil por la multitud de opiniones y puntos de vista estudiados, han sido muchos los factores que se han asociado como causas relacionadas con la aparición de este fenómeno. Además, al tratarse de un fenómeno que no irrumpe de una forma aguda, ya que al parecer todos los estudios apuntan que se trata de un comienzo insidioso, variable en el tiempo de consolidación y en su intensidad y que difícilmente sea causado por un solo factor, han sido muchas las variables relacionadas como las bajas expectativas de refuerzo para controlar los modos de conseguir refuerzos positivos en el desarrollo profesional, la indefensión aprendida, la falta de estimulación, la pobre orientación profesional, el aislamiento (De la Gándara, 1998) y otros que afectaban a la validez de constructo que señalábamos anteriormente, sobrecarga de trabajo, insatisfacción, estrés, tensión, conflictos, fatiga, etc.

A continuación, en este apartado presentamos algunas descripciones realizadas por varios autores que intentan describir la etiología y fases por las que pasa una persona hasta llegar al *burnout*. Posteriormente analizamos algunas de las variables más relacionadas con el *burnout* que no se han citado anteriormente en el capítulo de estrés para finalmente señalar tres variables: la depresión, el estrés y la insatisfacción laboral, que además de haber sido relacionadas con el *burnout*, frecuentemente se han confundido y han dado problemas en su diferenciación y delimitación conceptual.

Son muchos los autores que además de construir un modelo teórico explicativo, centran su atención en describir la etiología de este fenómeno sujeta a una serie de fases por las que pasa el individuo y que derivan en la sensación de *burnout*. De la Gándara (1998), señala una “primera fase en la que las demandas laborales exceden los recursos materiales y humanos dándose una situación de estrés. Una segunda fase, sería de exceso o sobreesfuerzo en la que el sujeto daría una respuesta emocional a ese desajuste, apareciendo signos de ansiedad, fatiga, etc. La situación exigirá del sujeto una adaptación psicológica. El enfrentamiento depresivo, correspondería a la tercera fase en la que se va a producir un cambio de actitudes y de conductas con el fin de defenderse de las tensiones experimentadas. Según esta sucesión de etapas, el *burnout* propiamente dicho, aparecería en la fase final y vendría a ser una respuesta a una situación laboral insoportable”.

Klarreist (1990) lo definió como un proceso de progresivo deterioro emocional de cuatro fases, cuyo orden no tiene por qué ser secuencial. En una primera fase, el sujeto se encuentra preparado psicológicamente y físicamente para “comerse el mundo” busca el éxito, tiene ilusión, perspectivas, etc. En una segunda fase, aparece la desilusión, caracterizada por las exageradas demandas y expectativas. El trabajador puede seguir empeñado en conseguir el éxito, aparece la irritación, falta de confianza, desilusión. La tercera fase es de frustración y está caracterizada por la irritabilidad manifiesta, falta de moderación, pierde entusiasmo, culpa a los demás de su falta de éxito, se muestra escéptico, duro, desatiende sus

responsabilidades y pierde paulatinamente confianza en sí mismo y en los demás. En la última fase, de desesperación, lo da todo por perdido, sentimiento de fracaso, apatía, desgracia, soledad, etc si el sujeto sigue así Klarreist afirma que se encontrará con un cuadro claro de depresión clínica.

Edelwich y Broddky (1980), plantearon un modelo parecido al anterior fundamentado también en cuatro etapas: idealismo, estancamiento, frustración y apatía. Estos autores añadían una connotación circular de estas cuatro fases, de modo que una persona puede pasar de formar cíclica por las cuatro en varias ocasiones completando ciclos en distintas épocas o trabajos. Por otro lado, Golembiewsky y cols.(1986), señalaron también diferentes fases asociadas a la aparición de factores de despersonalización (que se daría en un principio), luego un descenso en el sentimiento de realización o competencia personal y finalmente todo esto llevaría a un cansancio o agotamiento emocional.

Respecto a las variables y factores que de forma significativa están más relacionadas con el *burnout*, debemos tener en cuenta que a lo largo de la literatura son muchos los autores que las relacionan, de la misma manera, a las ocasionadas en los procesos de estrés. Siguiendo la clasificación establecida por Byrne (1999) vamos a citar las variables antecedentes, factores organizacionales y los factores personales. El estudio de las variables antecedentes, hacen referencia a variables de género, edad, años de experiencia, estado civil y características familiares. Por las particularidades de este tipo de variables, en función del ámbito concreto en que realicemos los estudios podemos encontrar unos resultados u otros.

**Género:** No existe consenso respecto a la influencia del sexo en el *burnout*. Según Byrne (1999), existe un mayor grado de despersonalización en hombres que en mujeres en una investigación realizada en profesores (Byrne 1999). Sin embargo, Maslach y Jackson (1981) encuentran mayores niveles de cansancio emocional en mujeres que en hombres en profesiones de servicios humanos. Freudemberger y North afirmaron que las mujeres tienen una tendencia a estar quemadas en su trabajo



por una sobrecarga laboral al tener que hacer frente a una sobreabundancia de tareas laborales y domésticas. Sin embargo, otros datos contradictorios con los anteriores, no señalaban efectos significativos entre el sexo y el *burnout* (Russell et al., 1987; Capel, 1992; Guillén y Guil, 2000).

**Edad:** Se han encontrado niveles más altos de cansancio emocional en profesores jóvenes que en sus colegas de mayor edad (Anderson y Iwanicki, 1984; Maslach y Jackson, 1981; Russel et al., 1987; Schwab y Iwanicki, 1982a; Schwab, Jackson y Schuler, 1986), sin embargo Byrne (1991a), solo lo encontraba para profesores universitarios. Maslach y Jackson (1981), obtuvieron diferencias significativas en niveles bajos en percepción de éxito personal en el trabajo en jóvenes comparados con mayores en distintas profesiones de servicios humanos.

**Años de experiencia:** A pesar de parecer una variable muy relevante en un fenómeno como el *burnout*, los resultados que encontramos son contradictorios. Borg y Falzon (1989), informaban que profesores con más de veinte años de experiencia tenían mayores niveles de estrés que otros más jóvenes. Sin embargo, Malik, Mueller y Meinke (1991) no encuentran diferencias significativas en años de experiencia-estrés. De la Gándara (1998), apuntó una correlación significativa entre edad y años de profesión y nivel de *burnout* en personal sanitario. Finalmente, Schwab e Iwanicki (1982a) encuentran diferencias significativas en profesores con una experiencia de 24 a 30 años solo en las facetas de cansancio emocional y despersonalización. Finalmente, otros investigadores informaban de una relación lineal positiva entre experiencia laboral y *burnout* (Seltzer y Numerof, 1988), de una relación curvilínea entre ambos conceptos (Whitehead, 1986) y de ninguna relación (Bennett y Kelaher, 1994).

**Estado civil/tipo de familia:** Los resultados encontrados parecen ser muy inconsistentes. La estabilidad afectiva y el ser padre o madre mejora el equilibrio que se requiere para solucionar situaciones conflictivas en el ámbito laboral (De la Gándara, 1998). Sin embargo, otros autores (Maslach y Jackson, 1986 y Schwab y

Iwanicki, 1982a) no encuentran resultados significativos en la incidencia de *burnout* según el estado civil pero sí según el tipo de familia. Los trabajadores casados tienen niveles más bajos de *burnout* que los solteros (Guillén y Guil, 2000).

Respecto a los desencadenantes relacionados con el ambiente físico del trabajo son los mismos que los anteriormente expresados en el apartado de estrés, así como los factores organizacionales, conflictos y ambigüedad de rol en el trabajo, sobrecarga de trabajo, clima laboral, formación y reciclaje y apoyo social y uso de las nuevas tecnologías. Habría que destacar los contenidos del puesto de trabajo que pueden llegar a ser una fuente significativa de *burnout* (Leiter, 1990, 1991).

Otras variables, a parte de las descritas anteriormente por Byrne (1999), son las relacionadas con la depresión, el estrés y la satisfacción laboral. Estas variables a parte de relacionadas, han estado consideradas como confusas en su determinación conceptual como constructo que en los primeros estudios relacionados con el *burnout* a menudo se solapaban y confundían entre sí.

**Depresión:** La confusión fundamental que se establece entre la depresión y el *burnout* está relacionada con la sintomatología que se relaciona con ambos conceptos: desesperación, indefensión, vacío, tristeza, etc. Ya desde los primeros estudios desde una perspectiva clínica, Freudenberger (1974), asoció la depresión a un síntoma propio del *burnout*, estableciendo la diferenciación entre ambos conceptos sobre la base de que la depresión se relacionaba con la culpa mientras que el *burnout* estaba relacionado con el daño. Por otro lado, Pines y Aronson (1981), establecieron esta diferenciación afirmando que la depresión es un fenómeno clínico y el *burnout* se refiere a un ámbito social-laboral.

Fortener (2000), relacionó el estado depresivo del *burnout* con la ideación suicida. Sin embargo, Weiskopf (1980), señalaba que la depresión puede ser una fase final del *burnout*. Si bien, los síntomas que se dan en ambos fenómenos pueden tener

bastante paralelismo, su etiología, forma de aparición, intensidad y topografía de los síntomas pueden ser claramente distintivos.

La etiología de la depresión puede ser muy diversa: reactiva a situación interpersonal (problemas matrimoniales, escolares...), duelo, problemas laborales, causas desconocidas, etc., sin embargo, la etiología del *burnout* suele estar relacionada de forma casi exclusiva con aspectos relacionados con el trabajo. La forma de aparición parece ser, en el caso de la depresión más relacionada, reactiva o en respuesta a una situación aguda, frente a los síntomas producidos de forma más insidiosa en el caso del *burnout*.

Respecto a la intensidad, es cierto que en ambos casos puede variar en gran medida pero en trastornos depresivos se reparte proporcionalmente entre las categorías establecidas de leve, moderado y grave, sin embargo, en el síndrome de *burnout* si bien podemos encontrar los tres estadios, anteriormente descritos, suele ser más común encontrar en un mayor número de ocasiones estados leves y moderados y menos frecuentes los graves. Respecto a los síntomas y a su topografía es difícil establecer una distinción, en la depresión se encuentran una variabilidad de síntomas relacionados que en el *burnout* son poco frecuentes (como los pensamientos recurrentes de muerte) y parecen darse por separado en distintos momentos no como en la depresión que suelen aparecer más agrupados formando un episodio bien delimitado sintomatológicamente.

Finalmente, Brenninkmeyer, Veerle, Yperen y Buunk (2001), revisaron las investigaciones establecidas para dilucidar la confusión entre depresión y *burnout*. Las hipótesis más aceptadas de que la depresión y el *burnout* son dos fenómenos independientes, quedaron corroboradas por un estudio de estos autores en Holanda, con 190 profesores de secundaria, en el que señalaban mayor presencia de depresión que de *burnout* y que el síntoma característico de este último es el cansancio emocional.

**Estrés:** Los conceptos de estrés y *burnout* se han confundido desde un principio. A nivel popular, incluso todavía existe una cierta tendencia a considerarlos como sinónimos. Se ha considerado el *burnout* como la consecuencia de síntomas de estrés crónico, igual a los síntomas que aparecen en la última fase del estrés (agotamiento) (Selye, 1980), como respuesta al estrés crónico en profesionales de servicios humanos, y como una defensa intrapsíquica ante el estrés (Cherniss, 1980).

Una de las connotaciones que actualmente predomina en su diferenciación es que el estrés se entiende como un fenómeno que no tiene porque ser negativo, es lo que se denomina como eustres: situaciones y experiencias en las que el estrés tiene resultados y consecuencias positivas frente al distrés que hace referencia a situaciones y experiencias personales desagradables, molestas y con probables consecuencias negativas para la salud y el bienestar psicológico (Peiró, 1999) sin embargo, el *burnout* tiene una consideración netamente negativa para un individuo.

Por otro lado, el estrés suele estar relacionado con una amplia variedad de situaciones frente al ámbito mucho más reducido del *burnout*, que prácticamente se delimita a situaciones laborales (aunque actualmente están proliferando estudios sobre *burnout* en políticos, deportistas, familia...).

Dentro de las variables relacionadas con el *burnout*, el estrés ha sido la más estudiada como así aparece en las numerosas citas que aparecen en la literatura (Daley, 1979; Cherniss, 1980; Blase, 1982; Maslach, 1982b; Meier, 1983; Farber, 1984; Whitehead, 1989, Huberman y Vandebenge, 1999).

**Insatisfacción laboral:** El *burnout* y la insatisfacción laboral son dos conceptos con muchas similitudes. Ambos hacen referencia a una respuesta negativa hacia el trabajo. La posibilidad de que se refieran a lo mismo o que un término incluya a otro, ha sido estudiado por distintos autores. La insatisfacción laboral no tiene porqué llevar asociada necesariamente síntomas de *burnout*, pero sin embargo, parece que en el *burnout* sí es necesario un nivel de insatisfacción laboral importante, de forma que

esta falta de satisfacción podría ser una de las causas que puede originar aquel. La idea de que la existencia del fenómeno *burnout* lleve asociado la insatisfacción laboral es lo que determinados autores como Maslach y Jackson (1981), Farber (1999) y Cherniss (1980) afirmaron, pero haciendo hincapié en que se trata de fenómenos distintos, el síndrome de *burnout* abarca un mayor número de conductas y de repercusiones que no tiene la insatisfacción laboral.

En este apartado hemos analizado la postura de diferentes autores sobre las fases que se producen en la etiología hacia el *burnout*. A pesar de no existir una opinión consensuada, todos coinciden en plantear un modelo progresivo, en el que a medida que va pasando el tiempo y las diferentes etapas los síntomas empeoran. Algunos lo plantean como secuencial (De la Gándara, 1998, Golembiewsky y cols., 1986). Sin embargo, Klarreist (1990) afirma que no tiene porque ser secuencial, para Edelwich y Broddky (1980) es circular y cíclico pero en definitiva, da la impresión que todos comparten unas características comunes sobre todo en los síntomas y en señalar la llegada del *burnout* en las últimas fases descritas.

Por otro lado, señalamos las principales variables estudiadas en la etiología del *burnout*. Algunas variables organizacionales y personales son las mismas que se han estudiado en el capítulo anterior por lo que nos hemos centrado en las más específicas estudiadas para el *burnout*. Como se puede observar, no existe consenso en las conclusiones de estos estudios respecto a todas estas variables, aparecen datos contradictorios que aconsejan delimitar mejor el ámbito profesional de estudio y mejorar las características metodológicas de estos.

Finalmente, se analizan tres fenómenos tradicionalmente confundidos con el *burnout* y cuya delimitación es fundamental para operativizar nuestro objeto de estudio. Por un lado el *burnout* lleva casi siempre implícito la aparición de síntomas de trastornos del estado de ánimo, fundamentalmente depresivos sin embargo el constructo depresión si tiene sus características sintomatológicas bien delimitadas en

la literatura (OMS, 1992; APA, 2002) pero es su relación con múltiples situaciones humanas (como por ejemplo el trabajo) lo que conlleva la aparición reactiva en situaciones agudas o crónicas de síntomas relacionados con estos trastornos. Por otro lado en la concepción del estrés, la diferenciación entre el estrés positivo o eustrés y el negativo o distrés frente a la connotación siempre negativa del *burnout* y el carácter agudo del estrés y crónico del *burnout* son actualmente las características básicas utilizadas para su delimitación. Respecto a la insatisfacción laboral, parece que el fenómeno *burnout* implica un cierto grado de insatisfacción aunque al revés, la insatisfacción no tenga por qué conllevar la experiencia de *burnout*. Quizás este último término sea el más controvertido y difícil de delimitar.

Esta necesidad de delimitación conceptual ha dado lugar a un intento de medir y cuantificar el fenómeno *burnout* y concretar el tipo de profesiones en las que más frecuentemente lo encontramos. Para esto se diseñaron algunos instrumentos de evaluación que exponemos a continuación, a nivel general y adaptados a algunos ámbitos laborales concretos.

#### **4. MEDIDAS DE *BURNOUT* Y PROFESIONES DE RIESGO.**

Sin lugar a dudas el cuestionario más utilizado ha sido el MBI (Maslach y Jackson, 1981), descrito en el apartado de instrumentos del presente trabajo. No obstante, cabe mencionar los siguientes instrumentos que han sido aplicados a todo tipo de profesiones asistenciales, incluso algunos especialmente diseñados para estas.

**Tedium Measure (TM) o Tedium Scale (TS), (Pines, Aronson y Kafry, 1981).** En un principio estos autores diferenciaban entre el tedium y el *burnout*, aunque eran considerados como similares en su sintomatología diferían en su origen. Posteriormente abandonan esta idea y aceptan que el tedium forma parte del *burnout*, convirtiéndose el Tedium Scale en The *Burnout* Measure (BM, Pines y Aronson,

1988), unos de los cuestionarios más utilizados tras el MBI, formado por 21 ítem que expresan agotamiento en un escala tipo Likert de 7 puntos.

**The Staff *Burnout* Scale for Health Professionals (Jones, 1980).** Parte de una consideración del *burnout* como fenómeno independiente, no relacionado con otras dimensiones organizacionales, definido como un síndrome de cansancio físico y emocional. Está dirigido a profesionales de la salud. Formado por 20 ítem, está validado en una muestra de 97 enfermeros/as.

***Burnout* Index (BI) (Shirom, 1986).** Basado en la concepción de estrés propuesta por Lazarus (1966) concibe el *burnout* como un fenómeno unidimensional, valora su aparición con tan solo 6 ítem. Validado en una muestra de 429 abogados, 261 personas asalariadas en distintos empleos, 115 amas de casa y 53 trabajadores autónomos, todos ellos de Israel.

**Energy Depletion Index (EDI) (Garden, 1987).** Parte de una consideración multidimensional del fenómeno *burnout* evaluando este en tan solo 4 ítem. Distingue entre el *burnout* típico de profesionales del sector de los servicios humanos del que se produce en otras profesiones o ámbitos.

**Job *Burnout* Inventory (JBI) (Ford, Murphy y Edwards, 1983).** Evalúa el *burnout* en ámbitos laborales a nivel general. Tras la validación del cuestionario con 150 trabajadores de diversos sectores y comparando sus resultados con 237 profesionales de los servicios humanos llega a la conclusión de que no existen diferencias significativas entre el *burnout* que se encuentra en distintas profesiones.

**Matthews *Burnout* Scale for Employees (Matthews, 1990).** Al igual que el inventario anterior, no se establece una distinción entre el *burnout* percibido en distintos ámbitos laborales. Esta escala se utiliza frecuentemente para evaluar el *burnout* en profesionales que no pertenecen a trabajos del ámbito social o asistencial.

**Medical Personnel Stress Survey (MPSS) (Hammer, Jones, Lyons, Sixmith y Afficiando, 1985).** Dirigido a personal médico de hospitales, hace una consideración del *burnout* teniendo en cuenta su nivel individual, aspectos grupales y organizacionales. Formado por 48 ítem, se han realizado dos estudios para su validación en personal de urgencias de 3 hospitales distintos. Predice según sus autores la aparición de problemas personales, dificultades en el trabajo y elevados niveles de estrés para sus puntuaciones más altas.

**Nursing Stress Scale (NSS) (Gray-Toft y Anderson, 1981).** Dirigido a profesionales de la enfermería, contempla aspectos del trabajo relacionados con la persona, el grupo de trabajo y la organización a la que pertenece.

**Psychologist's Burnout Inventory (PBI) (Ackerley, Burnell, Holder y Kurdel, 1988).** Validado en una muestra de 562 psicólogos que trabajan en el ámbito de los servicios sociales. Considera al *burnout* como un fenómeno multidimensional en el que interaccionan variables personales, organizacionales y grupales. Los autores realizan una comparación del PBI con el MBI de Maslach.

**Teacher Attitude Scale (TAS) (Farber, 1984).** Es una versión modificada del MBI, al que se le han añadido 40 ítem provenientes de la literatura y de relevancia exclusiva para profesores. Realiza su estudio de validación sobre una muestra formada por 365 profesores de centros suburbanos informando que entre el 20 y el 25% de ellos tienen una alta vulnerabilidad al *burnout*.

**Teacher Stress Inventory (TSI) (Fimian, 1984).** Es uno de los cuestionarios más utilizados en la literatura. A partir de una lista de 135 causas y manifestaciones de estrés del profesorado, elegidas a través de una revisión bibliográfica de la literatura sobre el tema, selecciona 63 preguntas que evalúan al profesor según dos dimensiones: la intensidad y la frecuencia del estrés.



**Tedium Ocupational (TO) (Corcoran, 1995).** Validado en una muestra de trabajadoras sociales, comparado con el MBI, y utilizado de forma conjunta con el BM de Pines y cols. (1981), se obtienen puntuaciones bastante similares para los tres cuestionarios. En su planteamiento teórico sigue utilizando el tedium frente al *burnout* estableciendo diferencias entre ambos.

**Meier *Burnout* Assesment (M.B.A.) (Meier, 1983).** Validado en una muestra de 181 mujeres y 139 hombres, profesores de universidad. Afirma que el *burnout* correlaciona positivamente con la depresión y la insatisfacción laboral siendo tres constructos interrelacionados.

***Burnout Inventory for Health and Mental Healt Practitioners (Tout y Shama, 1990).*** Inventario de *burnout* para profesionales de la salud y salud mental, formado por 40 ítem, diferencia entre niveles altos y bajos de *burnout*. Los autores afirman haber validado este inventario utilizando en un primer momento a 400 profesionales de la salud y en su segunda fase a 91.

**Educators Survey (ES) (Maslach y cols., 1986).** Este inventario es exactamente igual que el MBI, tan solo se cambian algunos conceptos adaptándolos al ámbito de la educación. Su descripción más detallada se describe en capítulos posteriores.

**Emener-Luck *Burnout* Scale (ELBOS) (Emener, Luck y Gohs, 1982).** Formada por 30 ítem, a raíz del análisis de los resultados obtenidos por 251 trabajadores que asisten a talleres para afrontar el *burnout* de su puesto de trabajo, afirman que existen 6 factores empíricos del *burnout*: un factor general, relación entre el trabajo y uno mismo, características del medio ambiente laboral, disonancia entre nuestro autoconcepto y el de los demás, respuestas negativas de los usuarios y alternativas laborales.

**Escala de Efectos Psíquicos del *Burnout* (García y Velandrino, 1992).** Es una escala para la evaluación del *burnout* profesional en ámbitos organizacionales. Centra su atención en la delimitación de los efectos psicológicos causados por el *burnout*.

**Generalized Work Distress Scale (GWDS) (Flowers, Booraem y Schwartz, 1992).** Validado por los autores en una muestra de 53 profesionales de salud mental y 90 profesionales de la educación, mediante sistema test-retest, su análisis factorial indicó dos factores fundamentales: el estrés y el apoyo personal y social recibido de los demás.

**Holland *Burnout* Assessment Survey (Holland y Michael, 1993).** Formado por tres subtests (cansancio emocional, despersonalización y realización personal), ha sido validado con el MBI forma Ed de Maslach en una población de 150 profesores de centros suburbanos.

**Human Services Inventory (Whitehead, 1989).** Tomando como referencia el MBI, añade preguntas relativas a la satisfacción laboral, conflicto de rol y características demográficas.

**McDermott *Burnout* Inventory (McDermott, 1984).** Formado por 74 ítem, se administró a 104 profesionales de la educación, de la salud y salud mental y trabajadores de la administración. Seleccionaron 13 características comunes de estos trabajos, obteniendo en sus análisis de correlación que 10 de ellas estaban relacionadas de forma positiva con el *burnout*.

**Rome *Burnout* Inventory (Ventruí, Dell'èrba y Rizzo, 1994).** Estudia la relación entre el estrés, la ingesta de drogas, los síntomas psicósomáticos y el *burnout*. Se valida en una muestra de 109 controladores aéreos y 88 profesionales de la salud.

**Teacher's World Scale (Friedman y Lotan, 1987).** Dividida en 14 secciones recoge información sobre funciones y roles del profesor, clima organizacional, relaciones interpersonales, etc. Realiza una comparación entre 1.600 profesores de primaria de Israel y Estados Unidos obteniendo resultados similares que indican que esta prueba es un buen predictor del *burnout*..

Los distintos cuestionarios y sistemas de medida del *burnout* añaden una gran variabilidad de instrumentos fruto de las diversas definiciones y modelos teóricos que existen en la literatura sobre el tema, además su utilización para colectivos profesionales concretos intenta delimitar aún más las condiciones específicas de cada ámbito laboral añadiendo características diferenciales propias de cada profesión. No obstante, como comentábamos anteriormente, es sin duda el MBI de Maslach el instrumento más utilizado independientemente del colectivo profesional estudiado.

Respecto a las profesiones con riesgo de sufrir *burnout* los estudios se han caracterizado por centrarse en ámbitos laborales relacionados con los servicios humanos (Freudenberger, 1978; Maslach, 1999; Byrne, 1999; etc.), relacionadas con la salud (Lewy, 1981; Hoiberg, 1982; McCarty y Reyes, 1985), en enfermeros/as (Olmedo, 1996; Manzano, 1997, 2000; Gil, 1993; Gil, Peiró, Valcarcel y Grau, 1996; Alarcón, 1999), en médicos de hospital general (Daniel, 1994; Olza, 1998; Silva, 1998), en médicos de atención primaria (Sáez, 1997); en personal sanitario que trabaja con afectados de SIDA (López, 1995); la enseñanza (Pont y Reid, 1985; Faber, 1984; McIntyre, 1984; Kremer y Hofman, 1985, Vandenberghe y Huberman, 1999), seguridad pública (Cherniss, 1980); policías (Silbert, 1982; Patterson, 1999); clérigos (Fichter, 1984; Kirsch, 2001); psicólogos (Maslach y Jackson, 1984); alumnos (Marcilla, 1991); en la administración pública (Manzano, 2001); en voluntarios (Chacón y Vecina, 1999), etc.

Resulta preciso destacar que algunos estudios comparativos de profesiones de riesgo en el síndrome de *burnout* (Cox y Brockeley, 1984), informan que los profesores son de las profesiones que sufren niveles de estrés ocupacional más altos

(Nerell y Wahlund, 1981), aunque han sido muchas las profesiones estudiadas que no están relacionadas íntimamente con el servicio a personas.

De esta forma, se han estudiado profesionales de los negocios, corredores de bolsa y ejecutivos (Burke, 1990; Fry, 1995; Kahn y Cooper, 1992; Gryskiewicz y Buttner, 1992), empleados de transportes públicos (Dekker y Schaufeli, 1995), vendedores y representantes de departamentos de atención al cliente (Singh, Goolsby y Rhoads, 1994), sindicalistas (Carli, Pedrabisi y Santinello, 1994; Nandram y Klandermans, 1993), empleados de empresas informáticas y técnicos diseñadores de software (Sonntag, Brodbeck, Heinboker y Stolte, 1994; Evans y Fischer, 1993), bibliotecarios (Smith, Birch y Marchant, 1984), controladores aéreos (Venturi, Dell'erba y Rizzo, 1994), deportistas (para una revisión: Dale y Weinberg, 1990), dentro de estos, a los entrenadores (Capel, Sisley y Desertrain, 1987) y a los atletas (Garcés de los Fayos, 1995; Fender, 1989; Silva, 1990), músicos (Cohen, 2000).

Incluso encontramos estudios que poco tienen que ver con el ámbito laboral como los realizados en la esfera familiar (Pelsma, Roland, Tollefson y Wigington, 1989; Brotherson, Berdine y Sartini, 1993), *burnout* marital (Pines, 1988), asociacionismo y activismo político (Gomes y Maslach, 1991; Pines, 1994; Wollman y Wexler, 1992).

No obstante son la educación, la sanidad y los servicios sociales los ámbitos más estudiados y en los que, actualmente, sus profesionales están considerados como que padecen mayores niveles de *burnout* en sus puestos de trabajo. Esta situación pone de manifiesto que las características de la organización y las funciones específicas del puesto de trabajo pueden ser las variables más importantes en la explicación del fenómeno. El carácter distintivo de un trabajo a otro hace que las diferencias personales pierdan protagonismo a favor de las organizacionales. Sin lugar a dudas las profesiones relacionadas con los servicios humanos y la atención a usuarios son más proclives al *burnout* que otras profesiones con mayor carácter individual o en las que se producen menos interacciones entre las personas

(controladores aéreos, músicos, informáticos, etc.). A pesar de esto, la mayoría de las profesiones estudiadas tienen algún aspecto considerado problemático que incide en la aparición del *burnout*. Por ejemplo, los corredores de bolsa y ejecutivos presentan un perfil laboral caracterizado por una gran dedicación horaria y personal, presión del trabajo por objetivos conseguidos, alta competitividad, riesgo de sus decisiones, etc. (Fry, 1995). Por otro lado los deportistas tienen una dedicación casi total a sus entrenamientos y compromisos deportivos, no se les permiten fallos siendo su futuro y remuneración económica establecida según consigan o no unos buenos resultados, sobre todo los atletas (Garcés de los Fayos, 1995).

Al igual que en el capítulo anterior los problemas de delimitación conceptual del término *burnout* presentan una gran variabilidad y disparidad de opiniones según la literatura especializada sobre el tema. En el caso del *burnout* la situación es aún más compleja que en el estrés, ya que este fenómeno incluye diversas fases y diferentes síntomas vivenciados por el individuo. Sin embargo, en cuanto a las variables más relacionadas con el *burnout* también se encuentran resultados contradictorios tal y como ocurría en los estudios sobre el estrés.

La importancia de la profesión ejercida por el individuo, las características del trabajo y el ámbito organizacional han sido considerados como factores que aportan resultados diferenciales en el estudio del *burnout*, pasando a un segundo plano las características personales de cada trabajador. En cuanto a las profesiones, todo parece indicar que son las pertenecientes al grupo de atención a usuarios y prestación de servicios públicos de índole educacional, sanitaria y social las tradicionalmente señaladas por la literatura como las más proclives a experimentar *burnout* a pesar de que, posteriormente se ha estudiado el fenómeno en gran variedad de ámbitos profesionales y no profesionales encontrando resultados que indican que el *burnout* no es exclusivo de un tipo de ocupación en particular aunque se siga aceptando que son los colectivos profesionales indicados anteriormente los más afectados.

De esta forma al igual que en los estudios sobre el estrés, es necesario hacer un esfuerzo en definir y delimitar conceptualmente el término *burnout* así como utilizar metodologías de estudio que incidan en controlar todos los factores que influyen en este fenómeno. La mayoría de las investigaciones comentadas anteriormente se caracterizan por utilizar hipótesis de trabajo muy generales y estudiar la influencia de numerosos factores que interaccionan unos con otros. Un intento de concretar el objeto de estudio y controlar al máximo las condiciones personales y organizacionales, facilitando sobre todo la manipulación de estas últimas condiciones, mejoraría a nivel metodológico los diversos estudios y la fiabilidad de sus conclusiones.

A continuación presentamos en el siguiente capítulo un análisis de las principales investigaciones desarrolladas en el ámbito de la educación. Una vez estudiados el estrés y el *burnout* en general y ante la proliferación de estudios y la diversidad de resultados, es fundamental centrar la atención en el colectivo objeto del estudio de la presente Tesis Doctoral para comprobar cuales son sus características diferenciales respecto a otras profesiones. De esta forma analizamos los principales hallazgos empíricos y revisión de la literatura sobre las variables más relacionadas con el estrés y el *burnout* en profesores, modelos explicativos del *burnout* en docentes, consecuencias, evaluación e instrumentos de medida, prevención y tratamiento.

## CAPÍTULO 3. ESTRÉS Y *BURNOUT* EN PROFESORES

### 1. INTRODUCCIÓN

El término “*burnout*”, como ya se ha indicado, comienza a utilizarse en la década de los 70, cuando surge el concepto en los primeros trabajos de Freudenberg (1974). Ya en esta década, proliferan los estudios sobre *burnout* en diversas profesiones asistenciales, entre ellas la de los docentes, (Coates y Thoresen, 1976; Keavney y Sinclair, 1978; Kyriacou y Sutcliffe, 1977a), pero nada tiene que ver con el aumento de investigaciones de los años 80, en los que se multiplican las publicaciones dedicadas al estrés y *burnout* de los profesores.

Dentro de los estudios sobre estrés y *burnout* habría que buscar las razones que justifican estudiar la población de profesores como uno de los colectivos que se ven más afectados. Se va a dar un giro total a la educación y un cambio sustancial en las funciones de los principales protagonistas de esta: los profesores. La relevancia de una profesión respetada socialmente que se va desfragmentando, el aumento de problemas sociales como las drogas, el alcohol, etc., la incorporación de la mujer al trabajo, la ruptura de la unidad familiar tradicional, la llegada progresiva de los estados democráticos y el desarrollo económico de una sociedad consumista en la que los valores cambian, van a ser algunos de los factores responsables de que se depositen más y nuevas funciones a los profesores. Se pretende que estos sean capaces de paliar los déficits perdidos en la tradicional educación familiar salvando la situación actual en la que los padres cada vez dedican menos tiempo a sus hijos y estos más tiempo a la televisión y a los videojuegos.

Uno de los acontecimientos más importantes, que abrió las puertas del interés científico sobre el tema, lo encontramos en la decisión de la Asociación Nacional de Educación (NEA), en 1979, que hizo del *burnout* el tema fundamental de la convención de ese mismo año y en parte, la responsable de la proliferación de estudios posteriores en casi todos los países. En esta línea, en los años siguientes, se

celebran una serie de reuniones de profesionales que denotan el interés internacional que despierta el tema y sus repercusiones (Esteve, 1984). En 1980 se celebra el Encuentro realizado en la Universidad de Jerusalén con el título “The teacher as a person”, posteriormente en 1982, en Málaga, tiene lugar un congreso bajo el título “Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los profesores” y finalmente, la reunión de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1981, elige como tema central las condiciones laborales de los profesores.

El interés suscitado por este tema relacionaba directamente el malestar docente con los problemas de absentismo laboral y bajas por enfermedad. Uno de los aspectos más relevantes en el estudio de las bajas laborales de tipo psiquiátrico del profesorado es la relación que éstas tienen con el estrés y el *burnout*. Los problemas para definir de forma concreta ambos conceptos, sobre todo, el *burnout*, y el gran número de causas que lo generan, han dificultado en gran medida su estudio. Son estas características las que dan lugar a muy pocos trabajos de investigación desde una perspectiva experimental, casi todos, centrados en las estrategias de afrontamiento y otros tratamientos como la inoculación de estrés y control de ansiedad. Además, la dificultad de abordar trabajos de investigación para dilucidar las causas del *burnout* en profesores, desde una perspectiva experimental, se encuentran con los problemas de manipulación de variables en un contexto difícil de controlar, la accesibilidad del profesorado, el tipo de trabajo y la diversidad de factores que pueden llegar a influir.

Por esta razón, limitaciones metodológicas hacen que la mayoría de las investigaciones partieran de un planteamiento correlacional que, normalmente, intenta estudiar las relaciones que diversas variables tienen en este fenómeno (Einsiedel y Tully, 1981; Freudenberger, 1983; Gold, 1984; Handy, 1988; Jackson, Schwab y Schuler, 1986; Maslach y Jackson, 1984; Meier, 1983; Perlaman y Hartman, 1982). No obstante, señalar que también encontramos en la literatura otro tipo de planteamientos metodológicos en el estudio del *burnout*, como son los estudios narrativos y biográficos de los profesores, en los que estos redactan



cuestiones sobre como se sienten en determinados momentos y situaciones laborales o en donde se realiza un recorrido por su vida profesional (Kelchtermans, 1999), los análisis de artículos de prensa relacionados con eventos educativos y su posterior comentario (Esteve, 1989d) e incluso planteamientos psicodinámicos, como el modelo de las configuraciones de Abraham (1984).

A continuación, se presenta un análisis de los principales estudios realizados que centran su atención en el estrés, *burnout* y bajas laborales de los profesores. Posteriormente, se realiza una revisión sobre las principales causas y variables relacionadas con el estrés y el *burnout* de los docentes, modelos explicativos, consecuencias, métodos de evaluación, técnicas de intervención y prevención.

## **2. ESTUDIOS EPIDEMIOLÓGICOS, BAJAS LABORALES DE LOS PROFESORES, ESTRÉS Y *BURNOUT***

En la década de los 80, uno de los primeros detonantes que comenzaron a señalar la importancia del estrés y *burnout* en la profesión docente, fueron los datos que las diferentes delegaciones de educación tenían sobre las bajas laborales de los profesores y su evolución a través de los años. Estos resultados, señalaban una proliferación anual de bajas, de tipo psiquiátrico, que no se encontraban en otras profesiones y tenía como consecuencias un incremento del absentismo laboral, un enorme gasto en sustituciones y un bajo rendimiento en el trabajo (García Calleja, 1991).

La asociación que se establece entre las bajas de tipo psiquiátrico, el estrés y el *burnout* laboral, es asumida por todos los investigadores de la materia (Esteve, Franco y Vera, 1994, García Calleja, 1991, Vandenberghe y Huberman, 1999). De esta forma, algunos estudios analizan la incidencia de estos procesos, en la población de profesores. Algunas características que se dan de manera generalizada en estas investigaciones son:

- 1º. La utilización mayoritaria de medidas de autoinforme, generalmente el MBI.
- 2º. La utilización de estrategias correlacionales y ausencia de las experimentales.
- 3º. Los estudios epidemiológicos son meramente descriptivos del número de bajas, tipo, duración, etc., durante un determinado número de cursos.
- 4º. El análisis de numerosas variables sociodemográficas, de la personalidad y de la organización, buscando correlaciones de estas con el *burnout*.
- 5º. El gran número de resultados contradictorios que lleva a plantear la posibilidad de que los procedimientos metodológicos utilizados sean muy flexibles. La fiabilidad y validez de estas investigaciones también pueden ser sensibles a las dificultades en conceptualizar muchos de los términos utilizados.

A continuación, se presentan algunas de las principales investigaciones realizadas tanto en España como en otros países extranjeros, en las que se pone de manifiesto el aumento del nivel de estrés y *burnout* entre el profesorado y las bajas laborales de tipo psiquiátrico. A lo largo del capítulo se harán referencias a estos y a otros estudios a medida que vayamos tratando diferentes temas relacionados con el estrés y *burnout* docente.

En nuestro panorama nacional podemos destacar las siguientes investigaciones:

Esteve (1995), realizó un estudio sobre la evolución de la salud de profesores de Málaga, en el período que abarca desde el curso 1982-83 a 1988-89, analizando los datos de bajas laborales de todo tipo (embarazos, traumatología, neuropsiquiatría, etc.), observando un aumento del triple de bajas en este período. Respecto a las producidas por diagnósticos relacionados con la salud mental, en el curso 88-89 se registraron un total de 105 profesores en situación de baja por enfermedades

neuropsiquiátricas, frente a las 50 registradas en el curso 82-83. El diagnóstico principal fue depresión, la duración media de la baja fue de 41 días por profesor lo que suponía una pérdida de 4328 días de trabajo por estos trastornos. El incremento de este tipo de bajas en este periodo de tiempo fue de un 110 %.

En otro estudio, García Calleja (1991), analizó las bajas por enfermedad producidas en el territorio MEC, durante los años 1989 a 1995. La proporción de bajas del curso 89-90 fue 15,09 % frente a un 19,68 % del curso 94-95. El mayor incremento de bajas se producía en enseñanzas medias, a pesar de que el porcentaje mayor lo tenían los profesores de EGB. Destacaba la proliferación de bajas por depresión, que en el curso 94-95 se situaba en segundo lugar, por debajo de los procesos gripales, suponiendo un total de 1600 bajas, con una duración media de 85,22 días. Estos datos suponen un incremento del 30,84 % de enfermedades psiquiátricas desde el curso 89-90 al 94-95. Si nos centramos en el último año, las bajas de salud mental ocupaban el segundo puesto de número de días de baja por debajo de los embarazos, (García-Calleja, 1991).

Ferrando (1991), estudió una muestra de 1474 docentes de primaria y secundaria en la ciudad de Barcelona, administrando el MBI, el Teacher Stress Inventory y el General Health Questionnaire, encontró unos niveles de estrés de ligeros a moderados, destacando los estresores relacionados con el trabajo y problemas derivados de la baja motivación y mala disciplina de los alumnos. Llega a la conclusión de que los profesores de primaria tienen más estrés que los de secundaria y que las profesoras obtienen puntuaciones más elevadas de estrés que los profesores, siendo la franja de edad de mayor estrés la que ocurre entre los 30 y los 39 años.

Valero y Amores (1996) realizaron un estudio correlacional para determinar posibles factores que incidieran en la aparición de estrés en 159 profesores de diversos niveles de primer y segundo ciclo, pertenecientes a 10 colegios de Málaga. Utilizaron el MBI de Maslach y Jackson (1981), autoinformes de salud mental

general, ansiedad y depresión, recogiendo múltiples variables sociodemográficas y laborales. Su objetivo era estudiar las relaciones entre problemas psicológicos, burnout y variables personales y laborales. Entre los resultados más relevantes del estudio encuentran un 37 % de los maestros con problemas de salud en general, un 19 % con problemas depresivos, un 51 % con síntomas de ansiedad situacional y un 33 % que superaba el punto de corte del MBI (Valero, 1997). En cuanto a su relación con el burnout, el tener en clase niños difíciles, alumnos conflictivos, alto absentismo y falta de disciplina en general así como trabajar en centros suburbanos resultaban variables significativas. Asimismo constatan la relación existente entre el burnout y la ansiedad. Destaca el análisis funcional del comportamiento bajo burnout para los profesores representado por Valero (1997) que distingue entre eventos antecedentes (alumnos difíciles, problemas de disciplina, etc.), respuestas (verbales-cognitivas, motoras) y eventos consecuentes (crítica social de los padres, crítica profesional, etc.), relacionadas con las condiciones del organismo que inciden en las respuestas y otras variables que mediatizan el efecto de sus consecuencias.

En otro estudio llevado a cabo por Ortiz (1995), se realizó una investigación en Salamanca sobre 2090 profesores de EGB. y 904 de Enseñanzas Medias en el curso 87-90. Analizó las bajas laborales de los docentes estableciendo que estas ocupaban el séptimo lugar por motivos de baja, dándose un mayor número de estas en EGB.

Por otro lado, Calvete y Villa (1997), desarrollaron un estudio sobre absentismo laboral por enfermedad del personal docente en Vizcaya, durante el curso 94-95. Determinaron que las ausencias producidas por trastornos mentales afectaban a un 3,17 % de la población de profesores, siendo la tercera causa de baja por enfermedad. El porcentaje de días de baja respecto a los trabajados es de 0,89 %, el más elevado de todos los grupos diagnósticos siendo su duración media de 86,36 días.

Guerrero (1997,98), realiza un estudio similar en Badajoz, analizando 11117 registros de bajas laborales de profesores de EGB, BUP y FP.

Finalmente, Durán, Extremera y Rey (2001), señalaron en un estudio realizado sobre 91 profesores a los que se les administra el MBI, que un 16,48 % de los docentes estudiados presentaban todos los síntomas del síndrome de *burnout*, este porcentaje, aumenta a un 28,57 % si se tienen en cuenta los que puntúan elevado en uno de los factores y moderado en el resto, siendo considerados por los autores como población de riesgo.

En el ámbito internacional la proliferación de estudios es muy elevada por lo que nos limitaremos a señalar algunos de los más importantes y las conclusiones a las que llegaron.

Leithwood, Menzies, Jantzi y Leithwood (1999), realizaron un estudio en el que analizaron 18 investigaciones relevantes sobre el fenómeno del *burnout*, agrupando puntuaciones obtenidas, fundamentalmente, con el MBI y características demográficas y actitudinales recogidas en entrevista. Los autores realizaron un metaanálisis de los datos de estas investigaciones analizando puntuaciones de más de 7.000 profesores, dando lugar a un modelo explicativo del *burnout* de los docentes.

De enorme interés son los estudios que relacionan bajas laborales de tipo psiquiátrico, puntuaciones en medidas de *burnout* (entre ellas la más utilizada es, con diferencia, el MBI) y otras variables sociodemográficas (sexo, edad, etc.) con diferentes profesiones comparadas con la de profesores (Travers y Cooper, 1997; De Heus y Diekstra, 1999). Las más estudiadas han sido enfermeras, trabajadoras sociales, psicólogos/as, dentistas, amas de casa, trabajadores/as de hacienda, médicos, población clínica, población general, etc. y los resultados obtenidos, señalan a la profesión docente como la más afectada por el síndrome de *burnout*.

En Alemania, Knight-Wegenstein (1973), realizó uno de los estudios pioneros en el ámbito de la educación en el que obtuvo que un 87,6 % de los 9.129 profesores

estudiados aparecían como afectados por un elevado grado de tensión en el trabajo. También en Alemania, Kohnen y Barth (1990), en un estudio realizado sobre 122 profesores, señalaron que solo un 28 % informaba de mínimos síntomas de *burnout* frente a un 43 % con síntomas moderados y un 28,7 % con síntomas severos. Por otro lado, Brenner (1982) en Suecia encontró entre un 25 y un 50 % de los profesores estresados. Biener (1988), por su parte, concluye que un 60 % de 325 profesores estudiados tiene elevadas experiencias de estrés. En Inglaterra, Kyriacou (1980), señalaba que un 23,4 % de los profesores estudiados considera su trabajo como extremadamente estresante. En este mismo país, Capel (1987) expone que un 19 % de profesores indican niveles de estrés moderados, mientras que en este mismo país, Chakravorty (1989) afirmaba que un 77 % de las bajas de larga duración eran debidas a trastornos mentales en una muestra de 1500 profesores con baja laboral. En Malta, Borg y Falzon (1989) obtienen un 30 % de 844 profesores, como extremadamente estresados. En Austria, Temml (1994) obtuvo que el 86 % de mujeres y el 82 % de hombres dedicados a la enseñanza, presentan elevados niveles de estrés. En Ucrania (Tomashevskaja, 1978) el 90 % de los profesores consideraba su trabajo como muy tenso mientras que el 10 % restante lo califica como tenso. En Estados Unidos, Pines, Arosen y Kafry (1981), afirmaron que cerca de un 50 % de los profesores quieren dejar su trabajo. En este mismo país, otros autores (Maslach y Jackson, 1986; Barth, 1992) reflejan resultados similares sobre las puntuaciones obtenidas por profesores en las diferentes dimensiones del *burnout*.

Prácticamente la totalidad de estudios realizados señalaban un aumento de los índices de estrés, *burnout* y bajas laborales de los profesores, a medida que transcurrían los cursos académicos, esto es, cada año que pasa aumentan estas cifras. Las metodologías utilizadas, como puede observarse, han sido muy diversas: recogida de autoinformes, entrevistas, datos de los servicios de inspección médica, metaanálisis, comparaciones con otras profesiones, etc.. La mayoría de los estudios son meramente descriptivos y los diseños correlacionales que estudian la relación entre estrés, *burnout* y otras variables, fundamentalmente sociodemográficas, se

repiten en casi todos los países. Las investigaciones anteriormente descritas son las más citadas en la literatura y han sido realizadas con muestras considerablemente grandes siendo las responsables de abrir nuevos campos de interés posibilitando el estudio posterior de aspectos más específicos en muestras más pequeñas y accesibles.

### **3. CAUSAS Y VARIABLES RELACIONADAS CON EL ESTRÉS Y EL *BURNOUT* EN PROFESORES**

Sin lugar a dudas, el tema que más interés ha suscitado desde un principio en este ámbito son las variables que están relacionadas con la etiología del fenómeno del estrés y *burnout* en profesores. Conocer las razones que subyacen a la aparición de un fenómeno que se multiplica con rapidez en todos los países, sin perspectivas de mejora, ha sido una de las inquietudes fundamentales de los investigadores. De esta forma, son numerosos los estudios que centran su atención en aislar factores y variables explicativas así como en intentar paliar sus efectos con diferentes estrategias y técnicas de intervención.

Los modelos explicativos que actualmente predominan, abogan por una conjunción de factores y/o variables, tanto personales, propias de cada profesor, como organizacionales, relativas al contexto que rodea todo el ámbito educativo, que en el conjunto de sus interacciones genera, poco a poco, situaciones elicitoras de un estrés crónico en el trabajo. A continuación, se describen las variables más estudiadas como causas o mediadoras del estrés y *burnout* en docentes.

#### **3.1. Variables personales**

Las características personales son fundamentales dentro de cualquier ámbito laboral, pero dentro de profesiones asistenciales en las que se realizan contactos y relaciones interpersonales a diario, aún más. Clásicamente se distinguen entre

variables personales socio-demográficas, como la edad, el sexo, etc. y variables personales relacionadas con las actitudes o personalidad del sujeto.

### **3.1.1. Variables socio-demográficas**

Son muchos los estudios (Byrne, 1991a; Maslach y Jackson, 1981; Schaw e Iwanicki, 1982b) que se centran en el análisis de variables demográficas y su relación con el estrés y el *burnout*. La mayoría de ellos encuentran pequeños porcentajes significativos de varianza en diversas subescalas que evalúan *burnout*, pero para gran parte de estas variables encontramos resultados contradictorios entre los distintos autores. Además no se explica el porqué de los mismos, su abordaje rara vez es experimental, ni longitudinal. Esto se debe a que las relaciones establecidas están descritas según resultados de influencia propias de los estudios correlacionales y no de causa-efecto como es el caso de los experimentales. Existen muchas limitaciones para realizar investigaciones experimentales debido a la multitud de factores que intervienen y a la imposibilidad de controlar y manipular variables dentro de un contexto tan complejo como son los centros educativos, profesores, alumnos, etc. Los resultados no son concluyentes, la mayoría de los autores coinciden en la necesidad de ahondar en estas variables desde otras perspectivas que se aproximen a explicar el papel que juegan cada una de ellas.

#### **a) Sexo**

Se trata de una variable que arroja resultados contradictorios. Maslach (1982a), señaló que las mujeres experimentan mayor y más intenso cansancio emocional que los hombres, sin embargo Schwab e Iwanicki (1982a) y Gil-Monte y Peiró (1997) encontraron mayor varianza en despersonalización, siendo los hombres los que tiene mayor sentimiento negativo hacia los estudiantes. Estos resultados se contradicen con los de Maslach y Jackson (1981), que encuentran diferencias en un mayor cansancio emocional y menor realización personal en mujeres.



Otros autores reflejaron en sus estudios mayor número de actitudes negativas hacia los estudiantes por parte de los hombres que de las mujeres (Schwab e Iwanicki, 1982a; Maslach y Jackson, 1981; Maslach y Jackson, 1982). Abraham (1984), subrayó algunas particularidades para el sexo femenino en lo que ha sido “su introducción masiva en la enseñanza”, sentimientos de inferioridad, tener que llevar doble tarea en casa y en el trabajo, por lo que es de esperar mayores niveles de estrés. En esta línea, Ferrando (1991), informó de mayores índices de estrés en profesoras. No obstante, Maslach (1999) apuntaba la posibilidad de estar confundiendo aspectos básicos del *burnout* con roles tradicionalmente asignados al género femenino en el ámbito laboral.

Actualmente, excepto por la faceta de despersonalización, las investigaciones sobre el género no llegan a resultados consistentes (Byrne, 1999). A este respecto, se encontraron mayores niveles en el factor despersonalización, en mujeres que en hombres, en los grados de escuela elemental y secundaria (Byrne, 1991a; Ogas, Greenglass y Burke, 1990). Sin embargo, en otras profesiones de servicios humanos, tan solo aparecían mayores niveles de cansancio emocional en mujeres (Maslach y Jackson, 1981). Pero sin lugar a dudas siguen siendo una mayoría los autores que no encuentran evidencia suficiente de diferencias significativas respecto a la variable sexo (Maslach y Jackson, 1986; Russel, Altmaier y Van Velzen, 1987; Schwab e Iwanicki, 1982a; Capel, 1992; Byrne, 1999; Vandenberghe y Huberman, 1999).

## **b) Edad**

Los resultados sobre esta variable son contradictorios puesto que la relación establecida entre la edad y el *burnout* ha sido tanto lineal (Seltzer y Numerof, 1988), como curvilínea (Whitehead, 1986 y Golembiewski, Munzenriper y Stevenson, 1986), habiéndose encontrado también ausencia de relación (Hock, 1988). Esto habría que matizarlo porque la relación que se establece entre el síndrome de *burnout*

y la edad, se asociaba al tiempo de experiencia en la profesión, la maduración propia por la edad del individuo y con la pérdida de una visión irreal de la vida en general.

Por ejemplo, los profesores más jóvenes experimentan niveles superiores de estrés (Yagil, 1998) y mayores niveles de cansancio emocional y fatiga (Anderson e Iwanicki, 1984; Crane e Iwanicki, 1986 y Schawb e Iwanicki, 1982b; Russell y cols., 1987; Zabel y Zabel, 1982). Estos resultados describían una situación en la que los profesores jóvenes, en los primeros años de profesión, se encuentran con unas expectativas sobre sus funciones y trabajo, en general, que no se van a cumplir y con una opinión sobre la realidad del ámbito en el que van a desarrollar su actividad laboral poco realista. La ruptura que normalmente se hace de esta situación, a lo largo de los primeros cinco años de vida profesional, suele llevar a un profundo desencanto e indefensión, en la que el profesor joven no sabe como enfrentarse a una situación que le desborda, causando estrés y frustración (Cherniss, Egnatios y Wacker 1976; Gil-Monte y Peiró, 1997).

Según Esteve (1997), el profesor joven y debutante tiene una mayor vivencia de estrés, el choque con la realidad, los destinos, las sustituciones, el tiempo de interino, etc., son variables que afectan directamente en incrementar sus niveles de estrés. Por otro lado, Borg y Falzon (1989), encontraron que los que llevaban más de veinte años, experimentan una respuesta de estrés mayor que la de sus compañeros, estudiando una muestra de 844 profesores de primaria en Malta. En este mismo sentido, Van Ginkel (1987), en un estudio con profesores holandeses, concluyó que los docentes más experimentados tienen más riesgo de padecer *burnout*.

Sin embargo, Malik, Mueller y Meinke (1991), no informaban sobre diferencias significativas en una muestra de 166 profesores americanos, de primaria y secundaria. Anderson e Iwanicki (1984), tampoco encontraban diferencias significativas en cansancio emocional y despersonalización, pero sí resultados significativos en realización personal, que disminuye en profesores que llevan de 25 a 30 años trabajando como docentes. Recientemente, en España, Durán y cols.

(2001), señalaban una correlación significativa entre la edad del profesorado, el cansancio emocional y la despersonalización, pero no con la realización personal ni tampoco en la antigüedad en el puesto de trabajo.

Por tanto, respecto a esta variable, a pesar de encontrar numerosos datos contradictorios, son muchos los estudios que reflejan resultados significativos en una u otra dirección. Debido a la complejidad de estos resultados quizás sea la participación de otro tipo de variables personales las que influyan o interaccionen con la edad, afectando a los resultados de estos estudios no pudiendo asumirlos por la participación de tan solo una de dichas variables.

### **c) Estado civil y relaciones familiares**

El estado civil y las relaciones establecidas dentro del ámbito familiar, han sido ampliamente estudiados frente al *burnout*. Los profesores solteros, experimentaban mayor *burnout* que los casados (Golembiewski y cols., 1986; Seltzer y Numerof, 1988), mayor cansancio emocional y despersonalización (Maslach, 1982a). Aunque otros estudios no arrojaban los mismos resultados (Schwab y cols., 1986; Laughlin, 1984; Durán y cols., 2001). Russell y colaboradores (1987), encontraron mayores niveles de realización personal en profesores casados que en profesoras.

Como ha disentido Maslach (1982a), el hecho de tener hijos, puede funcionar como un factor de protección ante el *burnout* puesto que se relacionaría con la supuesta maduración que acompaña al ser padre, la mayor experiencia en resolver problemas en los que están involucrados niños y el apoyo emocional recibido por parte de la familia. En este mismo campo se ha planteado la cuestión de llevarse a casa algunos aspectos relacionados con el trabajo, lo cual ha sido considerado negativo para las relaciones interpersonales del profesor dentro de la familia y, por tanto, una fuente de estrés (Glowinkowski y Cooper, 1985; Bromet, Dew, Parkinson y Schulber, 1988). Sin embargo, otros autores (Cooke y Rousseau, 1984),

puntualizan que hay que considerar que también puede aportar algo positivo, ya que puede darse una oportunidad para recibir apoyo, consejo o simplemente desahogo, al poder exponer asuntos del trabajo en el seno familiar.

Al discutir las relaciones familiares habrá que introducir el tema anteriormente planteado del sexo. Dentro del ámbito educativo existe un porcentaje de mujeres muy alto en comparación con otros ámbitos laborales en los que (por desgracia) no se tiene este nivel de implantación. Es lo que denominó por primera vez Rapoport y Rapoport en 1971, como la “doble carrera” (Rapoport y Rapoport, 1971), y posteriormente otras autoras como Abraham (1984) y Maslach (1999), esto es, pareja o matrimonio, generalmente con cualificación universitaria, que realizan ambos su trabajo fuera de casa. En la actualidad debido a la incorporación masiva de la mujer al trabajo, esta situación, puede generar conflictos relacionados con sobrecarga, tensiones en la relación, problemas de igualdad, repartos de tarea etc.

#### **d) Nivel impartido**

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* incrementan, siendo los profesores de secundaria los más afectados (Anderson e Iwanicki, 1984; Beer y Beer, 1992; Burke y Greenglass, 1989b; Feitler y Tokar, 1982; Schwab y cols., 1986), sobre todo en cuanto a la despersonalización y realización personal (Anderson e Iwanicki, 1984; Russell y cols., 1987).

Gold y Grant (1993), explicaban estos resultados en secundaria, por el menor grado de interés y motivación que presentan los alumnos. Lens y Schops (1991) añadieron que aparte de los alumnos, una de las fuentes principales de estrés en secundaria era la conducta de los padres de estos. Sin embargo, otros autores (Doménech, 1995; Ortiz, 1995), señalaron un mayor nivel de *burnout* en los primeros ciclos educativos.

Un estudio detenido de estas investigaciones nos lleva a corroborar que sin lugar a dudas el colectivo más afectado es el de secundaria. Diversos autores (Anderson e Iwanicki, 1984, Beer y Beer, 1992, etc.) 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. Frente a esta situación, el problema del profesor de primaria está más centrado en exigir un menor número de ratio de alumnos (problema que también plantean los de secundaria) pero sin embargo, los de primaria no muestran los tipos de problemáticas (agresiones, insultos, etc.) tan acentuadas en niveles superiores.

#### **e) Tipo de centro**

El tipo de centro en donde se desarrolla la función docente tiene grandes implicaciones en la percepción de estrés por parte del profesorado. Si diferenciamos estos, desde una perspectiva sociodemográfica por encontrarse en núcleos urbanos, rurales o por ser centros denominados suburbanos, haciendo mención a los tradicionalmente llamados marginales, todas las investigaciones apuntan en la misma dirección: existen mayores índices de *burnout* en los centros suburbanos que en los dos anteriores (García Calleja, 1990; Valero, 1997; Byrne, 1999; Smylie, 1999; Leithwood, Jantzi y Steinbach, 2001). Parece ser que el comportamiento de los alumnos sería el factor principal, ya que se trata de personas que frecuentemente pertenecen a minorías marginadas y familias multiproblemáticas (drogas, maltrato, delincuencia, etc.). Se han indicado otros factores, íntimamente relacionados con el anterior, como destinos no deseados, entorno social del centro conflictivo, falta de infraestructura y problemas con los padres de los alumnos.

#### **f) Tipo de estudiantes y número.**

Es lógico pensar que los profesores que prestan sus servicios a poblaciones especiales como niños con discapacidad pueden verse afectados en mayor medida

por el *burnout*. Sin embargo, a pesar de haberse estudiado en numerosas ocasiones, los resultados no arrojaban diferencias significativas (Beck y Gargiulo, 1983; Bensky, Shaw, Grouse, Bates Dixon y Beane, 1980). No obstante, Byrne (1991b) en un amplio estudio que abarcaba educación infantil, primaria, secundaria y universidad, encontró que el tipo de estudiante si influye en el grado de *burnout* del profesor. El cansancio emocional de los profesores de secundaria aumenta y la realización personal disminuía en profesores de secundaria y universidad cuando tienen alumnos que no están realizando esos estudios por vocación. También los profesores universitarios informaban de mayor realización personal a medida que incrementa el curso en el que imparten clase prefiriendo los últimos años de carrera y las licenciaturas a las diplomaturas o los postgraduados, por el mayor nivel e interés del alumnado.

A pesar de resultar lógico que un mayor número de estudiantes en clase contribuya a incrementar los niveles de estrés, un reciente estudio (Petrie, 2001), señalaba como no significativa la relación número de estudiantes en el aula y estrés. En su estudio Petrie afirmaba que los docentes necesitan más tiempo para atender de forma individualizada a sus alumnos, sobre todo a los más problemáticos. Administró un cuestionario a profesores de primaria de 18 colegios públicos de Texas observando que los docentes con mayor número de alumnos por aula no presentaban diferencias significativas en cansancio emocional respecto a sus compañeros con menos alumnos.

Quizás el aspecto fundamental esté más relacionado con el tipo de alumnos (problemáticos, de centros suburbanos, poblaciones especiales, nivel de motivación, conductas disruptivas, etc.) que con su número. Las cualidades o características de un grupo de alumnos, independientemente de su tamaño, facilita la función docente del profesional, sin embargo a pesar de trabajar con un grupo reducido de alumnos, si estos son excesivamente problemáticos es más fácil que el profesor vivencie experiencias de estrés, sobretodo si en este caso además se tratara de un grupo numeroso (Byrne, 1991b).

### 3.1.2. Variables de personalidad

Son muchas las variables y características de personalidad de los profesores relacionadas con el síndrome de *burnout*: el Patrón de Conducta Tipo A, personalidades obsesivas, ansiosas, depresivas, con locus de control externo, sobreimplicadas emocionalmente, con baja tolerancia a la frustración, poca autoconfianza, autoestima y habilidades sociales, baja ambición, etc.

El estudio de las variables de personalidad está sujeto a numerosas controversias ya que dentro de la propia definición de *burnout* se ven incluidas muchas de estas características. Quizás la realización de estudios sobre estas variables, antes de la aparición del síndrome, señalarían de forma más exacta la influencia de éstas en su posterior aparición. A continuación, se citan las más estudiadas en las investigaciones realizadas al respecto. Algunas no son estrictamente variables de personalidad, pero suelen ser encuadradas dentro de estas al referirse a aspectos individuales mediatizados por la forma de ser de cada individuo. En concreto vamos a indicar el locus de control, expectativas, autoestima, autoconciencia, autocontrol y autoeficacia, personalidad resistente y sentido de coherencia, Patrón de Conducta Tipo A, pensamientos irracionales, actitudes y motivaciones, estilo de afrontamiento, neuroticismo, inestabilidad emocional y empatía.

#### a) Locus de control

La mayoría de las referencias de la literatura señalan que los profesores con más locus de control externo tienen mayor tendencia a sufrir *burnout* (Fielding, 1982; Meehling, 1982; Spector, 1984; Stone, 1982; Buendía y Riquelme, 1995; Byrne, 1994a; Farber 1991a; Kyriacou, 1987; McLaughlin, Pfeifer, Swanson-Owens y Yee, 1986). Asimismo, Calvete y Villa (1997), informaban de un menor grado de activación fisiológica y de estrés subjetivo en sujetos con locus de control interno.

Otros estudios, reflejaban que cuanto mayor sea el grado de influencia sobre el propio trabajo, menor será el cansancio emocional, menor la despersonalización y mayor la realización personal (Meadow, 1981). Incluso se indicaba una correlación significativa entre el locus de control y las escalas de *burnout* del M.B.I. (McIntyre, 1981). Por otro lado Calvete y Villa (1999), señalaron la relación entre locus de control externo, las ideas irracionales sobre la enseñanza y el incremento en los niveles de *burnout*, en un estudio con 197 profesores de secundaria.

### **b) Autoconciencia, autocontrol y autoeficacia**

La autoconciencia/autoconcepto, el autocontrol y la autoeficacia, son también variables relacionadas con la personalidad que han sido estudiadas frente al *burnout*. Según Innes y Kitto (1989) y Pierce y Molloy (1990), una mayor autoconciencia (definida como la percepción realista de uno mismo y del papel que jugamos en la realidad) y un mayor nivel de autocontrol (entendido como la percepción de conocer y controlar sus capacidades y posibilidades en una situación determinada), actúan como factor protector ante el *burnout* (Innes y Kitto, 1989; Pierce y Molloy, 1990).

Por otro lado, una baja autoeficacia, definida por Bandura (1989) como “aquel conjunto de creencias que las personas desarrollan respecto a su capacidad para ejercer control sobre situaciones que le afectan”, ha sido considerada como un antecedente del síndrome de *burnout* (Gil-Monte y cols., 1995).

Los niveles altos de *burnout* correlacionan con una baja autoeficacia, mala salud física, absentismo e inadecuadas estrategias de afrontamiento (Pierce y Molloy, 1990). Por el contrario, los profesores que se ven a sí mismos con una imagen positiva la proyectan en sus alumnos y proporcionan un buen modelo para imitar. De esta forma, altos niveles de autoeficacia sirven como factor protector del *burnout* (Montalbán, Durán y Bravo, 2000).



Sin embargo, Pines (1993), señalaba que solo las personas muy motivadas y con una alta autoeficacia corren el riesgo de padecer *burnout* mientras que las poco motivadas y con una baja autoeficacia tan solo experimentarán estrés, fatiga e insatisfacción. Esta situación era debida a que las personas con alta motivación y autoeficacia tenían un gran interés por hacer bien su trabajo siendo más proclives al cansancio emocional (componente fundamental del *burnout*) producido por no poder dar soluciones a los problemas laborales a los que se enfrentaban, mientras que las poco motivadas con baja autoeficacia estaban expuestas a estrés agudo a determinadas situaciones y a una insatisfacción generalizada fruto del propio desinterés que presentaban por su trabajo.

Por otro lado Cherniss (1993), introducía el término “autoeficacia profesional” que hacía referencia a las propias creencias del trabajador de poseer más o menos habilidades que le permitieran realizar adecuadamente sus funciones en el trabajo. De esta forma, Cherniss afirmaba que a mayor consecución de objetivos, más aumentará la autoeficacia y viceversa. Brouwers y Tomic (2000), en un estudio con profesores de secundaria informaban de un efecto longitudinal positivo a largo plazo de la autoeficacia en su relación con la despersonalización y realización personal, mientras que para el cansancio emocional la relación es inversa. Según Ever, Gerrichhauzen y Tomic (2000) la autoeficacia es la base para prevenir el *burnout* ya que con una elevada autoeficacia difícilmente surgirá el estrés. En esta línea, Henson (2001), señalaba que altos niveles de autoeficacia en los profesores correlacionaba positivamente con mejores resultados por parte de los alumnos y mejor conducta en clase. A pesar de estos resultados, Henson (2001), advierte de las dificultades para delimitar el significado del concepto autoeficacia, señalando que se trata de un constructo hipotético que se debe seguir investigando.

### **c) Personalidad resistente y sentido de coherencia**

La personalidad resistente o “*hardiness*” (Kobasa, 1982), es un constructo comúnmente asociado al estrés como modulador (Nagy y Nix, 1989), encontrando

una relación inversa entre esta y el *burnout* (McCraine, Lambert y Lambert, 1987; Nowack, 1986; Oliver, 1993), dicha relación implica que a medida que un sujeto presenta características propias de personalidad resistente menor probabilidad tendrá de padecer *burnout*, esto es, implica un factor de protección ante él.

Otro constructo de la personalidad estudiado ha sido el sentido de coherencia (SC), concepto acuñado por Antonovsky (1979) que se refiere a una forma de percibir todo lo que nos rodea y nuestra posición personal ante el mundo. Suele ser estable y desemboca en evaluar las circunstancias de la vida como significativas, predecibles y manejables. Esto da lugar a las tres dimensiones que forman el sentido de coherencia, propuestas por Antonovsky (1987): la comprensibilidad, la manejabilidad y significatividad. La relación de estos factores con el *burnout* es negativa para el cansancio emocional y despersonalización y se invierte para la realización personal (Baker, North y Smith, 1997).

Otros estudios señalan también una relación inversa (Palsson, Hallberg, Norberg y Bjoervell, 1996, Moreno-Jiménez, González y Garrosa, 1999). Un sentido de coherencia fuerte, manifiesta menor índice de *burnout* (Gilbar, 1998). En función del nivel que presente el sentido de coherencia, actúa como un facilitador o inhibidor de los procesos de estrés de rol, *burnout* y síntomas percibidos, actuando como mediador íntimamente relacionado con el agotamiento emocional y con los problemas de salud física (Moreno-Jiménez y cols., 1999).

#### **d) Patrón de conducta tipo A**

El Patrón de Conducta Tipo A (PCTA), se caracteriza por manifestaciones conductuales, ideas y creencias y reacciones emocionales relacionadas con el exceso de ambición, agresividad, impaciencia y competitividad, ira e irritación cuando se siente obstaculizado por alguien, miedo al fracaso, necesidad continuada de probar su valía, tono de habla enérgico, movimientos rápidos, tensión facial, gesticulaciones excesivas, etc.. Ha sido una variable de personalidad, tradicionalmente asociada al

*burnout* como moduladora o facilitadora de la experiencia de estrés (Nagy y Davis, 1985; Van Horn y Schaufeli, 1997; Turk, Meeks y Turk, 1982; Durán, Extremera y Rey, 2001).

Otros estudios (Buhr y Scheuch, 1991; Vogel, Scheuch, Naumann y Koch, 1988) asociaban el patrón de Conducta Tipo A con la aparición de trastornos neuróticos y somáticos causados por el estrés que no presentan profesores que no tienen este tipo de conducta. Mazur y Lynch (1989), obtienen una correlación significativa entre *burnout* y Patrón de Conducta Tipo A.

Algunos autores (Rudow y Buhr, 1986), no encontraban relaciones significativas entre el Tipo de Conducta A y la experiencia de estrés. Orpen y King (1987), en un estudio efectuado con 42 profesores australianos tampoco obtenían correlaciones significativas entre Patrón de Conducta Tipo A y B, y reacciones emocionales y físicas de estrés. En esta línea, Brief, Rude y Rabinowitz (1983), identificaban a maestros con Patrón de Conducta Tipo A si cumplían una serie de características: trabajar muchas horas en situaciones de sobrecarga laboral, se llevan trabajo a casa, incapaces de relajarse, acortan sus vacaciones o no se las toman, compiten constantemente consigo mismo y con los compañeros, a veces con metas poco realistas, se sienten frustrados, se irritan con los alumnos frecuentemente y sienten que sus directores no les entienden.

**e) Otras variables relacionadas: Expectativas, autoestima, pensamientos irracionales, actitudes y motivaciones, estilo de afrontamiento, neuroticismo, inestabilidad emocional y empatía.**

Otras formas de pensamiento y personalidad se analizan en la literatura, aunque con menor frecuencia que las anteriores. Una de las dimensiones estudiadas han sido las expectativas respecto al trabajo y lo que éstas pueden afectar a los niveles de *burnout*. Fundamentalmente han sido relacionadas con la realización

personal, de forma que un profesor con expectativas muy elevadas, ante la imposibilidad de alcanzarlas, sus sentimientos de fracaso aumentan (Maslach y Jackson, 1981).

La autoestima del profesor, ha sido otra característica relacionada con la personalidad y el *burnout*. En la mayoría de estudios aparece una correlación significativa entre docentes con baja autoestima y presencia de mayores niveles de *burnout* (Rosenberg, 1965; Coopersmith, 1967; Tausch y Tausch, 1981; Farber 1991a, Hogan y Hogan, 1982; Ianni y Reuss-Ianni, 1983; Maslach, 1982a; Motowidlo, Packard y Manning, 1986). En esta misma línea, Golembiewsky y Kim (1989), informaron que la autoestima va disminuyendo a medida que avanza el síndrome de *burnout*. A pesar de replicar los resultados de estos autores, Rosse, Boss, Johson y Crow (1991), añadieron que la autoestima puede actuar más como precursor del *burnout* y no tanto como consecuencia.

Por otro lado, Zingle y Anderson (1990), encontraron que un tipo de pensamiento caracterizado por ideas irracionales correlacionaba positivamente con el estrés. En esta línea, Bernard (1988) afirmaba que profesores con más experiencia docente tenían un pensamiento con menos creencias irracionales.

Bernard y Joyce (1984) recogen un listado de las principales creencias irracionales que encuentran en los profesores respecto a su función docente dentro del ámbito escolar:

- *“Debo obtener constantemente aprobación por parte de los alumnos, otros profesores, administradores y padres.*
- *En mi clase las cosas deberían ir exactamente como yo quiero.*
- *Los colegios deberían ser justos.*
- *Los alumnos no deberían estar frustrados.*
- *Los alumnos que se comportan mal merecen severos castigos.*
- *No debería haber frustración ni aspectos desagradables en la escuela.*
- *Los profesores necesitan siempre una gran cantidad de ayuda por parte de otras personas para resolver los problemas escolares.*
- *Los alumnos que rinden poco en la escuela son poco valiosos.*

- *Los alumnos que arrastran una historia de problemas académicos y conductuales siempre tendrán problemas.*
- *Los alumnos y otros profesores pueden hacerme sentir mal.*
- *No puedo soportar ver niños que han tenido vidas familiares infelices.*
- *Debo controlar totalmente mi clase todo el tiempo.*
- *Debo encontrar la solución perfecta a todos mis problemas.*
- *Cuando los niños tienen problemas es por culpa de sus padres.*
- *Debo ser un profesor perfecto y no equivocarme nunca.*
- *Es más fácil evitar los problemas escolares que enfrentarse a ellos. “*

Chambers, Henson y Sienty (2001), afirmaban que el tipo de personalidad del docente, influye en su eficacia en el trabajo. Durán y cols. (2001), sin embargo, enfatizaban en mayor medida la importancia de variables actitudinales de los profesores en la realización de sus funciones y en la prevención del estrés. Finalmente, Davis y Wilson (2000), señalaron la importancia de variables motivacionales en la percepción de la satisfacción laboral y el estrés.

El estilo de afrontamiento propio de la personalidad de un individuo, también ha sido considerado como una variable de personalidad importante en su relación con el *burnout*. Kyriacou y Pratt (1985), en una muestra de 127 profesores ingleses encontraron que aquellos docentes con mejores estrategias de afrontamiento resuelven con mayor efectividad y calma los problemas frente a sus compañeros que se ponen más nerviosos y estresados y les cuesta más desconectar fuera del trabajo sino cuentan con estrategias adecuadas.

Algunos estudios presentaban el neuroticismo como una característica de personalidad y un predictor significativo de estrés en profesores (Innes y Kitto, 1989; Wilson y Mutero, 1989). Rudow y Buhr (1986), informando sobre correlaciones significativas entre estrés, fatiga y trastornos neuróticos. Nerviosismo e inestabilidad emocional, obtuvieron los resultados más altos en su correlación con el estrés. Marcilla (1991), afirmaba que los profesores obtenían un neuroticismo moderado, depresión y desajuste psicológico general, hasta el punto de afirmar que existe una “especial atracción por la enseñanza en quienes tienen problemas psíquicos”.

Finalmente, otra variable estudiada ha sido la empatía, Mazur y Lynch (1989), encuentran que la empatía predice la fatiga emocional, al igual que Williams (1989), obtienen una correlación significativa entre empatía (mayor en profesoras que en profesores) y una reducción en la realización personal y en la fatiga.

Las características de personalidad que hemos visto en este apartado están consideradas como variables que predisponen al individuo o lo hacen más vulnerable a sentir como negativas y problemáticas las experiencias de estrés y ansiedad vividas en el ámbito laboral. Estas variables se encuentran relacionadas con la percepción que tenemos de nosotros mismos y de los demás y con nuestra capacidad y forma de afrontar y resolver problemas. La presencia de una o más de estas características y la importancia que juegue como factor central de nuestra personalidad va a modular la respuesta de un individuo a una situación potencialmente estresante. Entre ellas tener un locus de control externo, un nivel de expectativas elevado y poco realista, una autoestima baja, un pobre o bajo autoconcepto, autocontrol y autoeficacia, la ausencia o baja personalidad resistente y sentido de coherencia, un Patrón de Conducta Tipo A, tendencia a pensamientos irracionales, baja motivación, pocos recursos o deficientes estilos de afrontamiento, baja empatía y una personalidad caracterizada por la inestabilidad emocional y el neuroticismo son sin duda, las características de la personalidad más proclives, sensibles y relacionadas con la experiencia de estrés, ansiedad y *burnout*.

### **3.2. Variables propias del trabajo y organizacionales**

El *burnout*, a pesar de ser un fenómeno que no está exclusivamente ligado a profesiones asistenciales, ni si quiera al ámbito laboral, es cierto, que su mayor frecuencia e intensidad la encontramos en ese tipo de profesiones en las que se establece una relación interpersonal entre el trabajador y la persona demandante de servicio.

Como ya se ha indicado este contacto está mediatizado por las propias características personales del trabajador pero también resultan igualmente importantes las características del trabajo a desempeñar así como las características de la organización, especialmente, las relacionadas con el contexto y el lugar de trabajo.

En la mayoría de la literatura sobre este tema (Blase, 1986; Burke y Greenglass, 1995; Byrne, 1991a; Vandenberghe y Huberman, 1999), se realizan estudios de diversos aspectos del trabajo y se correlacionan con alguna medida de *burnout*, siendo la más utilizada el M.B.I. de Maslach y Jackson (1986).

### **3.2.1.Sobrecarga**

Entendemos por sobrecarga el exceso de tareas y/o funciones que debe realizar un trabajador en un periodo de tiempo de forma que sea prácticamente imposible su ejecución total y satisfactoria o que implique la realización de un gran esfuerzo difícil de mantener de manera continuada. Esa sería la situación típica de nuestra administración pública. Mucha demanda asistencial y pocos profesionales para atenderla y darle un servicio de forma adecuada. La sobrecarga, aparte de contribuir a una bajada considerable en la calidad de los servicios prestados, potencia una degradación en las relaciones entre el profesional y el usuario demandante de servicio, siendo una de las puertas de entrada al *burnout*.

Esta situación según Maslach (1982a), empeoraba cuando el trabajador comprueba que la presión asistencial es grande y que nunca disminuye sino sigue aumentando. Que por mucho que trabaje esta situación no va a cambiar, es más, lo único que consigue trabajando mucho es que le envíen aún más tareas, enfrentándose a esta situación día tras día y convirtiéndose en un factor importante en la aparición del *burnout*.

Los factores incluidos en la sobrecarga, más estudiados en la población de profesores, han sido el excesivo trabajo administrativo (Niemann, 1970; Müller-Limmroth, 1980, Häbler y Kunz, 1985; Wulk, 1988; Rudow, 1990b; Moriarty y cols., 2001), y las clases con muchos alumnos, con diferentes niveles y habilidades, poco tiempo para mucho trabajo y enseñar en áreas que no son las específicas de la formación del profesor (Blase, 1986; Borg, 1990; Byrne, 1991a; Jenkins y Calhoun, 1991; Lutz y Maddirala, 1990; O'Connor y Clarke, 1990; Proctor y Alexander, 1992). El resultado común de estas investigaciones es que todos los factores de sobrecarga, anteriormente citados, incrementan los niveles de cansancio emocional, siendo esta la primera fase de síndrome de *burnout*.

Numerosos estudios relacionan la sobrecarga en el trabajo con mayores niveles de estrés en los profesores y *burnout* en general (Borg y Riding, 1991a; Cooper y Kelly, 1993; Jenkins y Calhoun, 1991; O'Connor y Clarke, 1990; Proctor y Alexander, 1992; Smith y Bourke, 1992), y particularmente, con uno de los componentes del *burnout*: el cansancio emocional (Friesen y cols., 1988; Friesen y Sarros, 1989; Lutz y Maddirala, 1990; Mazur y Lynch, 1989).

### **3.2.2. Conflicto de rol y ambigüedad de rol.**

En el ámbito de la educación, han sido varios los autores (Schwab e Iwanicki, 1982 y Crane e Iwanicki, 1986; Cunningham, 1982, 1983), que informaban sobre altos niveles de conflicto y ambigüedad de rol asociados a altos niveles de cansancio emocional, fatiga y actitudes negativas hacia los estudiantes.

Peiró, Luque, Meliá y Loscertales (1991), distinguieron entre cinco tipos de conflicto de rol: conflicto medio-fin (es el que se produce cuando se reciben órdenes y sugerencias que es imposible cumplir); conflicto interemisores en general (cuando se reciben órdenes, sugerencias o demandas contradictorias); conflicto interemisores entre demandas de superiores e inferiores; conflicto persona-rol (relativo al nivel de



autoridad y responsabilidad); y conflicto persona-rol (relativo a la tarea). En su estudio, realizado sobre 86 profesores, obtuvieron bajos niveles de conflicto de rol en un 71,8 % de los casos.

Los conflictos de rol más estudiados en profesores tienen que ver con la cantidad y calidad del trabajo que se exige de una forma poco realista. Los más importantes son atender clases con muchos alumnos de diversos niveles y diferentes necesidades y resolver problemas de disciplina en clase, problemas con los superiores y con los padres de alumnos (Blase, 1986; Cedoline, 1982; Greenberg, 1984; Edgerton, 1977; Farber, 1991a; Iwanicki, 1983; Litt y Turk, 1985; Phillips y Lee, 1980).

El factor del *burnout* en profesores que ha obtenido más resultados significativos respecto al conflicto de rol ha sido el cansancio emocional (Byrne, 1994a; Burke y Greenglass, 1995; Jackson y cols., 1986; Pierce y Molloy, 1990; Starnaman y Miller, 1992; Schwab e Iwanicki, 1982b), estos autores concluían en sus investigaciones que a mayor conflicto de rol en la institución educativa, se incrementaban los niveles de cansancio emocional como consecuencia del deterioro en la relaciones (conflictivas) con los compañeros. En el ámbito organizacional la presencia de conflicto en las funciones, entre los distintos profesionales, estaba considerada como un factor de riesgo que incrementaba la probabilidad de aparición de cansancio emocional.

Otro aspecto estudiado es la despersonalización (Jackson y cols., 1986; Schwab e Iwanicki, 1982b), cuando entran en conflicto las tareas y funciones de diversos trabajadores existe una repercusión en el trato que se dispensa a los usuarios, describiéndose más respuestas interpersonales frías y distantes. Estos autores afirmaron que a mayores niveles de conflicto de rol los trabajadores incrementaban los niveles de despersonalización que se hacían patentes en el trato con los usuarios de sus servicios. Sin embargo, Burke y Greenglass (1993) no

encontraron resultados significativos para la despersonalización y sí para el cansancio emocional.

Por otro lado, la ambigüedad de rol está asociada con la claridad de las obligaciones del profesor, reglas, objetivos, estatus, etc. (Byrne, 1999). En el ámbito educativo, los estudios sobre la ambigüedad se centran en la ineficacia de las políticas educativas para controlar los problemas de conducta de los alumnos, los requerimientos de cambios en el currículum y aspectos pedagógicos acordes a los cambios en el poder, en los diferentes mandatos políticos y en la percepción de los profesores de ser ayudados para poder cumplir los dictados de las leyes y normativas educativas por parte de los alumnos, padres, políticos, etc., (Byrne, 1999). Según Schwab e Iwanicki (1982b), la ambigüedad de rol es un importante determinante en el *burnout*, pero lo es menos que el conflicto de rol.

Peiró y cols. (1991), distinguieron entre ambigüedad de rol relativa al puesto de trabajo, ambigüedad de rol en las consecuencias del desempeño de rol, ambigüedad de rol de las expectativas y valoraciones del conjunto de rol, ambigüedad de rol sobre los objetivos y política general de la organización y ambigüedad de rol sobre los derechos laborales y sociales. Estos autores obtuvieron niveles máximos de ambigüedad de rol en un 65,5 % de los profesores estudiados.

La ambigüedad de rol aparece como predictor del descenso en puntuaciones de realización personal (Pierce y Molloy, 1990; Schwab e Iwanicki, 1982b; Starnaman y Miller, 1992). También otros estudios lo encuentran como predictor del cansancio emocional (Burke y Greenglass, 1995) y de la despersonalización (Pierce y Molloy, 1990).

Peiró y cols. (1991), establecieron como consecuencias de la ambigüedad de rol la tensión y ansiedad asociada con el desempeño de rol, insatisfacción laboral, propensión al abandono del trabajo, absentismo y retraso en incorporarse al puesto de trabajo. Sin embargo, una vez más, hay autores que no encuentran diferencias

significativas en la relación del *burnout* con la ambigüedad de rol (Friesen y Sarros 1989).

### **3.2.3. Pérdida de control o autonomía en su trabajo**

Afectan directamente al inicio de un proceso de *burnout*. Esta pérdida de control es fácil encontrarla en profesiones asistenciales en las que las demandas impredecibles, por parte del usuario demandante de servicios, hace caer al profesional en una situación de indefensión aprendida y pérdida de control que limita su propia autonomía laboral, generando un estrés que fácilmente se hará crónico (Maslach y Pines, 1977; Pines, Aronson y Kafry, 1981). Autores como Jackson (1983), sugerían que un incremento en la participación y en la toma de decisiones en el trabajo previene y/o minimiza los efectos del estrés.

### **3.2.4. Formación, promoción y desarrollo profesional.**

Un trabajo que facilite una formación continua y de calidad para sus trabajadores y que los someta a un proceso de promoción interna justa, que potencie su desarrollo profesional, previene sobremanera la aparición del síndrome de *burnout* (Maslach, 1982a).

En una administración como la educativa en la que su propia estructura anula prácticamente las posibilidades de promoción (Bacharach, Baver y Conley, 1986), la formación se valora por los profesionales como incompleta, insuficiente y de poca calidad (Evers, 1987), fomenta un sentimiento laboral de trabajo estático, con pocos cambios, en los que el trabajador puede hacer muy poco por avanzar en su desarrollo, haciendo que los profesionales se encuentren delimitados, siempre igual, estancados en sus puestos, sin más posibilidades que no sean abandonar el trabajo (Farber, 1991a; McLaughlin y cols., 1986; Natale, 1993). De esta forma es normal que se

genere una situación de estrés e insatisfacción laboral entre los profesionales (Maslach, 1982).

Un aspecto fundamental en el ámbito laboral, es el salario percibido por el trabajador. En la función docente, aparece de manera generalizada un descontento por la remuneración económica percibida que afecta directamente a la percepción de insatisfacción y al *burnout* (Elbing y Dietrich, 1982; Urban, 1985).

### **3.2.5. Supervisión y estructura organizacional.**

Son dos características de gran importancia dentro de una organización, el poder de supervisión que responsables y jefes ejercen sobre sus subordinados y la propia estructura de la organización. Son aspectos muy sensibles para un profesional e íntimamente relacionados con el *burnout*. En el ámbito educativo, en donde la fórmula para convertirse en jefe estriba en alcanzar los puestos de director, secretario, jefe de estudios, etc., puestos en los que compañeros con el mismo nivel y méritos que el resto, de forma temporal y sin grandes diferencias salariales, deben ejercer sus mandatos a veces ante situaciones de enfrentamiento con sus propios compañeros, hace que en numerosas ocasiones estos puestos queden desiertos. La falta de procedimientos adecuados y de apoyo de los supervisores, jefes o inspectores, hace que el resto de los trabajadores sean más susceptibles al *burnout* (Numerof y Abrams, 1984). De esta forma, se encuentra una relación inversa entre el apoyo de los supervisores y el grado de *burnout* (Duxbury, Armstrong, Drew y Henly, 1984; Constable y Russel, 1986; Golembiewski y cols., 1986; Russel, Altmaier y Van Velzen, 1987; Seltzer y Numerof, 1988).

Otro de los aspectos fundamentales de la supervisión, relacionado con el *burnout*, es la propia percepción de la persona que lo está sufriendo de no estar haciendo bien las cosas. Aquí, el papel de un superior que refuerce las buenas actuaciones de sus trabajadores previene la aparición de estos pensamientos

negativos de autoeficacia (Maslach, 1982b), mientras que cuando recibimos poca información sobre los resultados del trabajo aumenta el cansancio emocional (Maslach y Jackson, 1982b), siendo típico en las profesiones asistenciales, no solo, no tener feedback por parte de los jefes sino tampoco de los mismos usuarios que, en ocasiones, cuando hacen uso de él, se centra más en connotaciones negativas en forma de quejas.

Respecto a la estructura organizacional, esta variable tiene unas características difíciles de controlar. Por un lado, la ausencia de una estructura clara en la organización puede crear una ambigüedad alta y favorecer la aparición del *burnout* (Numerof y Abrams, 1984), pero por otro lado, demasiada estructuración puede llevar a una baja autonomía que conduce a un alto nivel de *burnout* (Golembiewski y cols., 1986; Numerof y Abrams, 1984). Además, la baja participación en las decisiones del centro (French y Caplan, 1972) y en la administración educativa en general (Farber, 1991a; McGrath y cols., 1989; McLaughlin y cols., 1986), disminuye la moral, la satisfacción laboral, el locus de control interno y la autoestima del profesorado.

### **3.2.6. Clima organizacional y apoyo grupal.**

Un buen clima de trabajo dentro de una organización es factor de protección ante el estrés, relacionándose con el *burnout* de forma inversa, según las investigaciones de Hock (1988). Muchos de los trabajos de investigación que se presentan a continuación, obtienen resultados o estudian variables que ya se han citado anteriormente ya que, bajo los términos “clima organizacional” y “apoyo grupal” caben numerosas acepciones y son muchos los factores que intervienen en ellas.

El apoyo del grupo en profesiones asistenciales es fundamental. Su ausencia predice aparición de *burnout* (Pines y cols., 1981), siendo en la profesión docente

fundamental, ya que al pasar mucho tiempo con los niños en clase permanece sin contacto con su grupo de apoyo (Davis, 1987). Por otro lado, son muchos los autores que afirman que la imagen social de la profesión docente también se encuentra muy deteriorada en comparación con épocas anteriores (Niemann, 1970; Merz, 1979; Elbing y Dietrich, 1982; Urban, 1985; Esteve, 1995).

En cuanto al clima del aula, problemas de disciplina del alumnado, apatía por parte de estos, bajos resultados en las evaluaciones y abusos físicos y verbales por parte de los alumnos, son los principales factores estudiados que generan estrés en el profesorado (Blase, 1986, Blase y Pajak, 1985; Borg, 1990; Evers, 1987; Hiebert, 1985; Kyriacou, 1987; Litt y Turk, 1985), también las relaciones con los alumnos en general (Tellenbeck, Brenner y Lofgren, 1980; Brenner, Sörbom y Wallius, 1985), siendo la mala disciplina la que arroja los resultados más significativos en su correlación con el *burnout* de los docentes (Bacharach, Bauer y Conlei, 1986; Borg y Riding, 1991a; Punch y Tuettemann, 1990). En relación a esto Quevedo-Aguado y cols. (1999), encuentran relación entre una percepción adecuada del clima laboral y la despersonalización. También un elemento importante son los trastornos de conducta de los alumnos (Krieger, 1976; Kyriacou y Sutcliffe, 1978b) y las conductas disruptivas (Brouwers y Tomic, 2000).

El clima del aula es uno de los aspectos más estudiados en todo el mundo. En este sentido, se han obtenido los resultados de investigaciones realizadas: en Nigeria (Okebukola y Jegede, 1989), Malta (Borg y Riding, 1991), Irlanda del Norte (McGrath, Houghton y Reid, 1989), Canadá (Hiebert, 1985), EEUU (Kuzsman y Schnall, 1987), Suecia (Brenner y cols., 1985), Reino Unido (Fletcher y Payne, 1982), Australia (Laughlin, 1984), Finlandia (Mäkinen y Kinnunen, 1986), Islas Barbados (Payne y Furnham, 1987), etc., describiéndose en todos estos estudios los efectos estresantes que tiene para el profesor la mala disciplina del alumno en el aula.

Otros aspectos como los deficientes equipamientos de las escuelas y aulas (Dietrich, 1982; Wulk, 1988; Temml, 1994), clases con muchos alumnos (Schuh,

1962; Knight-Wegenstein, 1973, Merz, 1979; Häbler y Kunz, 1985; Urban, 1985), ruidos (Scheuch y cols., 1978; Leuschner, 1979, Wulk, 1988; Knothe y cols., 1991), malos horarios y tiempo de trabajo (Toffler, 1970; Saupe y Möller, 1981; Häbler y Kunz, 1985; Wulk, 1988; Schäfer, 1990), malas relaciones con los compañeros (Wanberg, 1984; Brenner y cols., 1985), con el director (Clark, 1980; Needle, Griffin, Suendsen y Bernei, 1980; Tellenbeck y cols., 1983), con padres y madres de alumnos (Kalker, 1984; Mykletum, 1984; Wanberg, 1984) y con la comunidad (Cox, 1978; Needle y cols., 1980), también han sido estudiados como factores etiológicos del estrés y *burnout*.

El bajo apoyo del grupo de administradores educativos (Farber, 1991a; Natale, 1993; Hawkes y Dedrick, 1983; Kalker, 1984; Wanberg, 1984; Russell y cols., 1987) e inspectores educativos (Bacharach y cols., 1986; Litt y Turk, 1985; Sarros y Sarros, 1992) también genera *burnout* al profesorado. Aunque otros autores como Burke y Greenglass (1993) o Cecil y Forman (1990) no encuentran resultados significativos.

Por otro lado, las reformas educativas también están consideradas como un factor de carga-estrés para el profesorado (Barth, 1992; Temml, 1994). Y también el no valorar las iniciativas y cambios en el currículum por parte de los profesores (Moriarty, Edmonds, Martín y Blatchford, 2001).

Dos de los autores más prolíficos, por sus trabajos sobre el tema, resumen estos aspectos.

Por un lado, Esteve (1995), habla de un cambio social y educativo, “de la educación de élite a la educación de masas”, y distingue doce factores fundamentales:

- *El aumento de las exigencias sobre el profesor.*
- *La inhibición educativa de otros agentes de socialización.*
- *El desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela.*

- *La ruptura del consenso social sobre la educación.*
- *El aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia.*
- *Los cambios de expectativas respecto al sistema educativo.*
- *La modificación del apoyo de la sociedad al sistema educativo.*
- *El descenso en los contenidos curriculares.*
- *La escasez de recursos materiales y las deficientes condiciones de trabajo.*
- *Los cambios en las relaciones profesor-alumno.*
- *La fragmentación del trabajo del profesor.*

Por otro lado, Kyriacou (1989), señala como las más importantes:

- *Baja motivación en los alumnos.*
- *Falta de disciplina en clase.*
- *Malas condiciones de trabajo.*
- *Presiones temporales.*
- *Baja autoestima y estatus social.*
- *Conflictos entre profesores.*
- *Cambios rápidos en las demandas curriculares.*

### **3.2.7. Ciclos de estrés del profesorado.**

Debido a las características propias del trabajo de los profesores y a la variabilidad de actividades a lo largo del curso académico, es normal encontrar momentos en los que los docentes se encuentren más estresados. La incorporación al trabajo después de las vacaciones, los períodos de exámenes, de planificación anteriores a los períodos vacacionales, etc., hacen del trabajo docente una situación dinámica en la que no siempre se realiza el mismo trabajo y en las que la época del curso puede predeterminar momentos vivenciados de forma muy dispar entre el profesorado.

Hembling y Gilliland (1981), realizaron un estudio pionero en Canadá con profesores de primaria y secundaria solicitando a estos un registro de sus niveles de estrés a lo largo de un curso escolar. Sus resultados indican cuatro momentos especialmente estresantes para los profesores de primaria (septiembre, diciembre, marzo y junio) y dos para los de secundaria (septiembre y junio). Estos períodos



parecen coincidir con los inicios y finales de curso y con los períodos de exámenes o finales de trimestre.

Otros autores, sin embargo, no coinciden con estos resultados. Ojanen (1982), realizó con el mismo fin, una encuesta sobre profesores de secundaria de Finlandia. Sus resultados indicaban los períodos de estrés en los meses de octubre y noviembre. Fleishut (1985) analizó mediante un diseño longitudinal los patrones de estrés de profesores de primaria de Estados Unidos. Este autor señalaba el mes de inicio de curso (septiembre) y el de regreso de las vacaciones de Navidad (enero) como los más problemáticos. Otro estudio norteamericano realizado por la Organización de Maestros Unidos del Estado de Nueva York (NYSUT, 1980), apuntaba a la primera semana del curso escolar como la más estresante del año.

Kinnuen (1988), afirmaba que la respuesta al estrés y sus ciclos dependía más de la personalidad del profesor que estrictamente del período escolar. De esta forma definía cuatro grandes grupos de profesores en función de cómo vivían su experiencia de estrés. Por un lado se encontraban los docentes que estaban agotados durante todo el trimestre, aquellos que se recuperaban del estrés durante las primeras semanas del trimestre, aquellos que nunca padecían estrés y por último, los que sentían estrés al principio y al final del trimestre. Por otro lado, Travers y Cooper (1994), tomando muestras de sangre y cuestionarios sobre estrés durante las primeras semanas de curso escolar, evidenciaban niveles extremadamente bajos de hidrocortisona (hormona secretada en las glándulas suprarrenales e implicada en múltiples funciones de nuestro organismo entre las que cabe citar su relación con neurotransmisores implicados en las respuestas de lucha y huida) y estrés percibido a grandes niveles.

En España, Esteve (1995) y García Calleja (1991), en sus respectivos estudios sobre bajas, en general, del profesorado, establecieron tres picos fundamentales de estrés: en septiembre, diciembre y junio. Esteve, llega aún más lejos en su análisis de los cursos escolares de 1982 a 1989, analizando las fluctuaciones de bajas durante

estos años llega a la conclusión de que festividades específicas de cada año (fechas de puentes, semana blanca, fiestas locales, etc.) influyen en el decremento del número de bajas coincidiendo con estos periodos no laborables.

### **3.2.8. Ciclos de vida profesional en el profesorado de secundaria.**

Una característica estudiada dentro del trabajo de los profesores son los ciclos de vida, “*life cycle*”, que desde una perspectiva individual y/o generacional, consideran la edad de un individuo y los años en la profesión docente, como variables principales que se relacionan y ajustan con otros factores sociales y contextuales propios de la función docente (Bolívar, 1999).

A continuación, se presentan los tres modelos más importantes que explican los ciclos de vida profesional de los profesores de secundaria: Las fases de la carrera docente de Huberman, los ciclos de vida del profesorado de Sikes y los ciclos de vida profesional del profesorado de secundaria de Bolívar, este último realizado en España.

Huberman (1974, 1985, 1986, 1988, 1990, 1993, y cols.,1997), es uno de los autores más prolíficos en este tema. Establece un modelo de fases de la carrera docente en función de los años que se lleve ejerciendo basado en una investigación realizada en 160 profesores de secundaria en Suiza con experiencias de 5 a 39 años de trabajo en el ámbito docente.

- Define los tres primeros años como los de entrada en la carrera en los que predomina lo que él llama “sobrevivir” y el “descubrimiento”. Se caracterizan por el contacto con una realidad que no se esperaba, la preocupación sobre si se es capaz de hacerlo bien y el método ensayo error contrastan con el entusiasmo de un primer trabajo, de la autonomía, la novedad y las ganas de descubrir.

- De los cuatro a los seis años, entramos en una fase de estabilización y consolidación de un repertorio pedagógico.
- De los siete a los dieciocho años, este autor plantea una doble posibilidad. Por una lado, hay profesores que se comprometen totalmente con su trabajo mientras otros adoptan una postura más crítica con el sistema, en general, y su trabajo, en particular. A su vez, puede ser que durante este período aparezca el replanteamiento o puesta en cuestión de la función docente.
- De los diecinueve a los treinta años, aparecen otras dos opciones que van desde la postura de queja y conservadora de algunos profesores ante las nuevas generaciones de alumnos de profesores jóvenes de reformas educativas, etc., a la serenidad y distanciamiento afectivo de otros, fruto de la pérdida progresiva de vigor y energía de los primeros años.
- Finalmente, de los treinta a los cuarenta años, se produce una ruptura “serena o amarga”, en la que la falta de implicación, un menor compromiso y la ralentización generalizada caracteriza al profesor.

No obstante, Huberman (1993), advertía que estas fases no tienen una linealidad perfecta, esto es, para unos profesores puede ser distinta que para otros, incluso el autor habla de una tendencia generalizada a pasar por estas fases y reconoce que a muchos profesores quizás no se les puedan aplicar.

La segunda autora que describe los ciclos de vida del profesorado es Sikes (Sikes, Measor y Woods., 1985). Estas autoras analizaron la vida tanto personal como profesional de 40 profesores de secundaria del Reino Unido siguiendo los presupuestos de la perspectiva del desarrollo adulto de Levinson y las teorías de la socialización profesional para determinar los ciclos de vida profesional. Establece las siguientes etapas centradas en la edad del profesor.

- En la primera (21-28 años), se produce la incorporación del profesor joven al “mundo de los adultos”, normalmente se trata del primer trabajo remunerado, coincide con su independencia personal, frecuentemente también con un traslado del domicilio familiar, etc.
- La segunda fase de transición-crisis de los treinta (28-33 años), plantea la identidad profesional del docente a nivel individual, consigo mismo y respecto a la actitud de los demás compañeros que llevan más tiempo y que a menudo, se encuentran desanimados y con actitudes no muy positivas.
- El tercer período (30-40 años) de estabilización-compromiso, el profesor ya no es tan inseguro como en etapas anteriores, a nivel profesional ya es un veterano sin dudas y con las ideas muy claras de lo que implica su trabajo y los demás, se adquieren mayores compromisos en el centro y aparece la estabilización familiar del docente en su ámbito personal (se casa, tiene hijos, etc.) situación esta, que provoca compatibilizar varias funciones sobre todo en el caso de las mujeres.
- En la cuarta fase (40-55 años), según Sikes y cols. (1985), se produce una crisis de “mitad de carrera”, caracterizada por una sensación de estancamiento profesional y cuestionamientos personales sobre su vida y su estabilización generalizada (¿soy buen profesional? ¿buen padre/madre? ¿esposo/a?...), con frecuentes sentimientos de no estar haciéndolo correctamente.
- En la etapa final (más de 50 años), se describe una situación de “recopilación” en donde con carácter retrospectivo se analiza el pasado profesional, se agudiza el sentido crítico y se espera pacientemente la jubilación.

El tercer modelo ha sido realizado en España por Bolívar (1999), a través de una investigación sobre 222 profesores de secundaria de la provincia de Granada a los que administra un cuestionario que recoge información sobre datos personales, profesionales y del centro escolar, historia profesional, expectativas, problemas en el ejercicio actual de la profesión, valoración de su formación, necesidades y propuesta de mejora y relaciones en el centro. Los datos obtenidos los somete a análisis estadístico y además realizó un estudio cualitativo de 10 casos de los 222 docentes de la muestra, tras los que concluyó la existencia de las siguientes fases en el ciclo de la trayectoria profesional de los profesores de secundaria.

- En un primer momento, de los 18 a los 25 años edad, hay una fase de formación, estudio de una licenciatura y preparación para la vida profesional.
- A continuación, entre los 26 y 30 años, se produce la entrada en la enseñanza. La opinión de Bolívar coincide con lo descrito anteriormente por Huberman respecto al “sobrevivir” y al descubrimiento de la identidad que se produce durante los cuatro primeros años.
- La tercera fase (de los 30 a 38 años), se caracteriza por una precariedad de unos años en los que, frecuentemente, el profesor se encuentra en una situación de inestabilidad laboral, interinidades, traslados y oposiciones. Esto coincide con un periodo de 4 a 10 años en la enseñanza.
- La cuarta fase (de los 35 a los 43 años), aporta la llegada de la estabilización, y se produce un balance crítico y una diversificación ante el cambio. Esta fase suele darse entre los 8 y los 18 años dedicados a la enseñanza.
- La quinta fase (43 a 55 años), fluctúa entre una postura conservadora y una serenidad y distanciamiento que llevará a una situación de crisis e incertidumbre que coincide con el periodo de 19 a 30 años ejerciendo como profesor.

- Finalmente, una última fase (de los 55 a los 65 años) se caracteriza por el “descompromiso” y ocurre cuando se llevan de 30 a 40 años dedicados a la enseñanza.

Los tres modelos descritos anteriormente intentan reflejar los ciclos de vida profesional del profesorado de secundaria, si bien la estructura fundamental de los tres sigue una línea caracterizada por unos comienzos ilusionantes, con ganas de trabajar, altas expectativas, etc., que pasan posteriormente a describir una ruptura de expectativas e ilusiones dando lugar a un periodo de estabilidad y realismo que culmina en un último periodo con la ruptura, falta de compromiso y distanciamiento con la función docente. Si bien esta línea aparece en todos los modelos, es en su cronología y en algunas posibilidades dicotómicas que pueden darse en algunas de las fases de Huberman en donde encontramos algún aspecto diferenciador entre ellos. No obstante el modelo de Bolívar y el de Huberman son prácticamente idénticos, comparten el mismo número de fases y tan solo algunas características propias del sistema educativo español aparecen como elemento distintivo. No existen intentos de replica de estos modelos de ciclos de vida profesional en el profesorado de secundaria, aunque a tenor de su lectura se puede apreciar que quizás el modelo propuesto por Bolívar bien podría ser un intento de replica del modelo de Huberman.

#### **4. MODELOS EXPLICATIVOS DEL *BURNOUT* EN PROFESORES**

A igual que en el tema de estrés y *burnout* se realizan planteamientos teóricos sobre ambos fenómenos, en la literatura especializada se encuentran modelos explicativos concretos para el *burnout* en profesores. Dichos modelos toman de partida algunos de los señalados anteriormente, adaptándolos a la población de profesores y a todas las particularidades organizacionales propias del ámbito educativo o se remiten al análisis de revisiones bibliográficas sobre el tema o a

resultados de diversos estudios empíricos. Los más importantes se describen a continuación.

#### **4.1. Modelo de *burnout* del profesorado derivado de la revisión bibliográfica del término. Modelo de Byrne (1999).**

Bárbara Byrne (1999), desarrolla un modelo teórico sobre el *burnout* del profesorado, atendiendo a los factores delimitados por una revisión bibliográfica sobre el tema que se implementa en un estudio efectuado en Canadá en 1994, sobre 1242 profesores de infantil, 417 de primaria y 1479 de secundaria, correlacionando los factores más estudiados en la literatura con las puntuaciones de cansancio emocional, despersonalización y realización personal del MBI.

Las principales conclusiones a las que llega esta autora son:

- Que la ambigüedad de rol afecta, principalmente, al descenso de la realización personal
- Los conflictos de rol, se correlacionan positivamente con la despersonalización y el cansancio emocional
- La sobrecarga laboral, correlaciona positivamente con el cansancio emocional, al igual que el mal clima de clase
- Los deseos de más y mejor formación adecuada, correlacionan positivamente con la autoestima que a su vez correlaciona positivamente con la realización personal y negativamente con el locus de control externo, que a su vez correlaciona negativamente también con la realización personal.

Finalmente, el apoyo de los superiores y el apoyo de los iguales correlaciona positivamente con la autoestima que señalábamos anteriormente como relacionada positivamente con la realización personal. Esta autora realizó un análisis, por ciclos educativos, de los coeficientes de correlación que existen entre las variables más

utilizadas en la literatura y los factores que forman el *burnout*. Sin embargo, estas correlaciones solo son aceptables para el grupo de educación infantil, y se refieren a las relaciones entre el locus de control externo y la autoestima (0,863), el cansancio emocional y el clima de clase (0,791), la despersonalización y la autoestima (0,738) y la realización personal y la despersonalización (0,862). Para el equivalente de la educación primaria se encuentran correlaciones significativas entre la autoestima y la realización personal (0,948), entre el locus de control externo y la autoestima (0,864), el cansancio emocional y la despersonalización (0,716), la despersonalización y el clima de clase (0,783) y la realización personal y la despersonalización (0,855). Finalmente para el grupo de educación secundaria se obtuvieron correlaciones significativas entre la autoestima y el locus de control externo (0,924), el locus de control externo y la realización personal (0,887), el cansancio emocional y la despersonalización (0,755), la despersonalización y el conflicto de rol (0,752) y la despersonalización y la realización personal (0,855).

#### **4.2. Modelo de Kyriacou y Sutcliffe (1978a).**

Estos autores, describieron un modelo sobre el *burnout* de los profesores que, posteriormente, sería ampliado por Rudow (1990a, 1995) y levemente modificado por Worrall y May (1989). Consideraron al estrés, como un proceso en el que la valoración y las estrategias frente a las demandas laborales que el profesor realiza en su trabajo, son determinantes en la aparición del *burnout*. Su interacción con las características personales, factores organizacionales y la actividad diaria influyen durante todo el proceso (Rudow, 1999).

Worrall y May (1989), matizaron, como factores más relevantes, los aspectos afectivos y personales del profesor y los sociales que rodean a la administración educativa. Esto implica un estatus emocional acorde a la valoración que se establece sobre las demandas percibidas. Estos autores diferencian entre diferentes tipos de



estrés: Estrés central o principal, estrés ambiental, estrés anticipado, estrés situacional y estrés retrospectivo.

Los datos en los que se basó este modelo parten de las investigaciones realizadas por Kyriacou con 127 profesores a los que administraron diferentes medidas relacionadas con el estrés, el *burnout* y síntomas de ansiedad, encontrando correlaciones significativas entre el *burnout* y síntomas psicossomáticos de ansiedad. Posteriormente, Rudow (1999) tomando como referencia el modelo de Kyriacou y Sutcliffe (1978a) y las modificaciones de Worrall y May (1989) recoge evidencias empíricas analizando los resultados de diversas investigaciones realizadas en distintos países (Brenner y cols., 1985; Kinnunen, 1989, Temml, 1994, entre otras) y que presentamos a continuación.

#### **4.3. Modelo de reacciones negativas de tensión y consecuencias en la actividad docente. (Rudow, 1999).**

Rudow (1999), matizó las diferencias entre el concepto estrés, *burnout*, tensión, fatiga física y miedo, aludiendo a la necesidad de poder definir operacionalmente todos los conceptos para utilizarlos de forma adecuada y centrar un objeto de estudio concreto bien delimitado. Este modelo diferencia entre carga cognitiva y carga emocional que afecta a la actividad docente y predetermina aspectos como la fatiga y la monotonía. Una situación de fatiga excesiva y/o de estrés crónico desemboca en *burnout* que a su vez causa una restricción de la competencia pedagógica así como desórdenes psicossomáticos que finalmente, deterioran el desarrollo de la personalidad.

Los datos en los que se basa Rudow para desarrollar su modelo se apoyaron en el análisis de la literatura especializada sobre el tema analizando estudios realizados en diversos países (en Inglaterra: Capel, 1987; en Malta: Borg y Falzon, 1989; en Austria: Temml, 1994; en la Unión Soviética: Tomashevskaja, 1978; entre

otros) en los que se correlacionan diversas medidas de *burnout* con variables organizacionales y personales del profesorado. También analiza investigaciones que relacionaron aspectos fisiológicos, bioquímicos e inmunológicos con el *burnout* (Zeller, 1975; Karpenko, 1975; Bönner y Walenzik, 1982, Kinnunen, 1989; entre otros).

Teniendo en cuenta los resultados de estas investigaciones, Rudow mantiene que la sobrecarga laboral y una situación cronificada de estrés son las principales causas del síndrome de *burnout* que genera una reducción de la actividad laboral y la aparición de trastornos psicosomáticos. Las conclusiones a las que llegó Rudow, a pesar de estar relacionadas con la evidencia empírica de los datos aportados por las diferentes investigaciones a veces resulta arbitraria no explicando, por ejemplo, las fases que se producen dentro del síndrome de *burnout* ni delimitando todos los factores que pueden dar lugar a una respuesta de fatiga excesiva o estrés crónico. En definitiva, este autor asume relaciones causa-efecto del análisis de investigaciones de tipo correlacional, intentando adaptar los resultados a un planteamiento teórico que pensamos no está suficientemente validado. A nivel explicativo puede resultar útil pero la interpretación de los datos empíricos es cuestionable.

#### **4.4. Modelo explicativo de la variabilidad del *burnout* en profesores (Leithwood, Menzies, Jantzi y Leithwood (1999)).**

Estos autores mediante una revisión de la literatura seleccionan 18 estudios empíricos sobre el *burnout* de los profesores (para una revisión ver: Leithwood, Menzies, Jantzi y Leithwood, 1999), teniendo en cuenta el número de sujetos, el método y el procedimiento, hicieron un análisis exhaustivo de los resultados, poniendo el énfasis en las causas que generan este fenómeno.

A partir de estos datos, generaron un modelo explicativo del *burnout* en profesores que parte de tres constructos interrelacionados:

1°. Las transformaciones en la escuela y las decisiones de los administradores y jefes de las instituciones educativas. Incluyen variables que aumentan la experiencia de *burnout* (metas, expectativas, apoyos, cultura y estructura, inadecuadas o negativas) y otras variables que reducen el *burnout* (apoyo de la administración y de los superiores, integración del personal educativo, participación en política educativa y consideración de la función docente). Estas variables interactúan con los factores organizacionales y los personales expuestos a continuación.

2°. Factores organizacionales. Lo forman las demandas del trabajo, apoyo social y organizacional entre otras. Diferenciaban entre variables que contribuían al *burnout* (conductas problemáticas de los alumnos, exceso y gran variabilidad de trabajo, aislamiento, demandas elevadas, excesiva especificidad del trabajo, presiones externas, organización rígida, conflicto y ambigüedad de rol, deficiente estructura administrativa, falta de apoyo y excesivas expectativas sociales) y otras variables que reducían la respuesta de *burnout* o previenen su aparición (apoyo de familiares, amigos y colegas, posibilidad de contribuir con sus experiencia a la dinámica del centro, tener influencia en las decisiones, seguridad en el trabajo, acceso a apoyos personales, estructura flexible de la administración, carga laboral reducida, permisibilidad ante los cambios en la función docente y claras expectativas de trabajo).

3°. Factores personales. Formado por las metas personales, creencias sobre su capacidad, valoración del contexto y proceso de activación emocional, etc. Los autores diferenciaron entre 17 variables en total, de las cuales 9 aumentaban la respuesta de *burnout* (locus de control externo, sexo masculino, edad avanzada, nivel educativo bajo, más tiempo de experiencia, no encontrar otra alternativa laboral, problemas en su vida personal, Patrón de Conducta Tipo A y despersonalización) mientras que 8 la reducían (sentimientos positivos de autoeficacia, alta autoestima y

autoconcepto, sentir que su profesión ideal es la enseñanza, locus de control interno, ser mujer, ser joven, nivel educativo alto y poca experiencia laboral como profesor).

Estos constructos los crean según la aparición de las distintas variables en los 18 estudios analizados, agrupándolas en estos tres factores generales según el número de veces que aparecen en los resultados de estas investigaciones. De esta forma encontramos variables que están presentes hasta en nueve estudios diferentes (por ejemplo, el apoyo y la consideración social) mientras que otras tan solo aparecen en uno (por ejemplo, los años de experiencia profesional).

Posteriormente realizan un análisis de covarianzas y correlaciones entre los resultados de todos los estudios, categorizan los factores causales del *burnout* y establecen una relación en la que las transformaciones en la escuela y las decisiones de los superiores, afectan directamente sobre los factores organizacionales, que a su vez, son percibidos y vivenciados de forma subjetiva por cada profesor según las características de sus factores personales, dando lugar, o no, a una reacción de estrés.

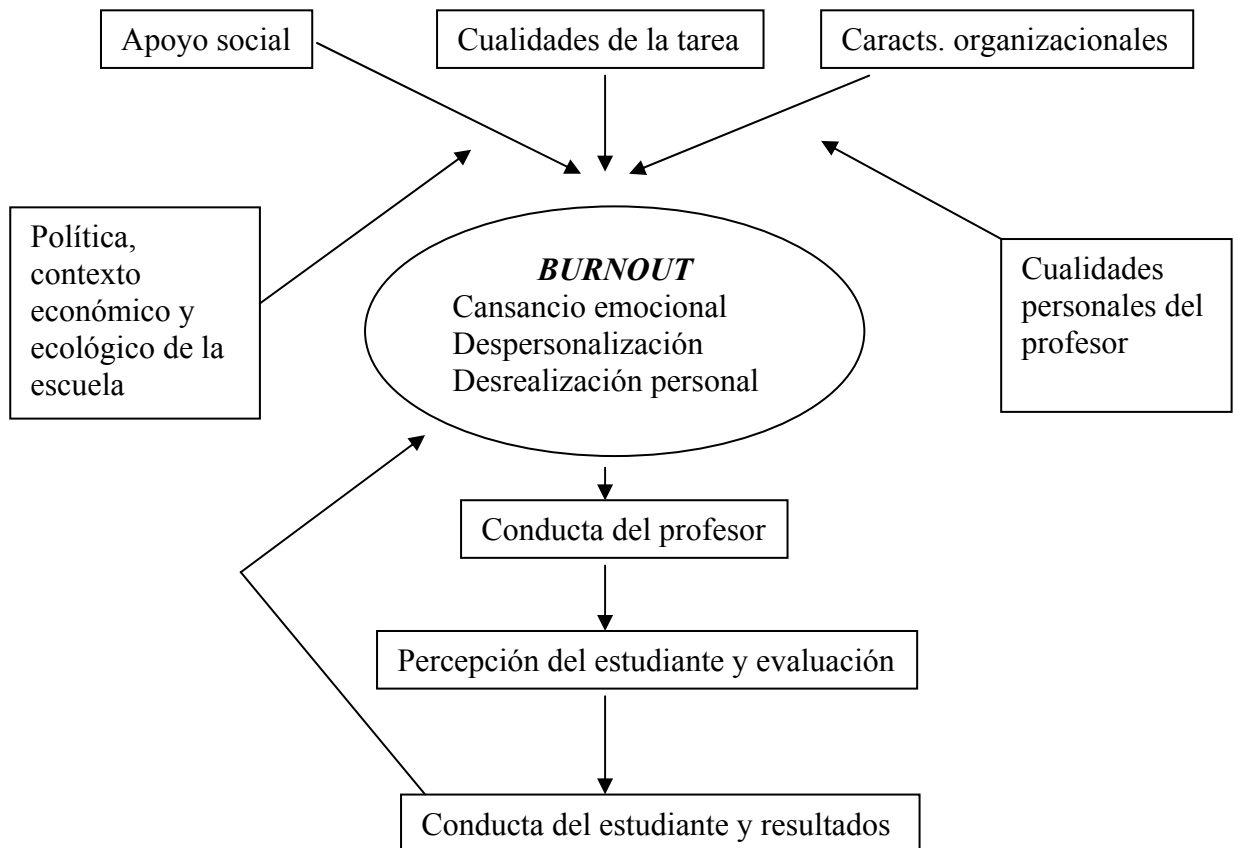
Este modelo recopila un gran número de variables presentes en la literatura, reconocidas como factores causales o relacionados con el *burnout*. A pesar de resultar bastante descriptivo no establece una jerarquía de variables que puedan resultar más o menos importantes en la aparición del *burnout* ni explica un orden o fases coherentes que describan su aparición y evolución a través del tiempo. Tan solo se limita a citarlos y a diferenciarlos según el efecto potenciador o reductor que tienen sobre el *burnout*.

#### **4.5. Modelo multidimensional del *burnout* en profesores. (Maslach y Leiter, 1999).**

Es el modelo más aceptado por la comunidad científica. Recoge las experiencias y estudios elaborados por Maslach, Jackson y Leiter en los últimos

veinte años. Como instrumento fundamental de evaluación se utiliza el MBI con todas las connotaciones conceptuales en su definición como constructo, que utilizan como punto de partida para adaptarlo a la situación específica del ámbito educativo.

Tabla 3.1. Esquema representativo del modelo multidimensional de Maslach y Leiter



El *burnout* se concibe como una experiencia individual y crónica de estrés relacionada con el contexto social y que agrupa la concepción de uno mismo y de los otros (Maslach, 1999). El modelo incluye tres componentes: la experiencia de estrés, la evaluación de los otros y la evaluación de uno mismo. Es un síndrome psicológico formado por el cansancio emocional (componente de estrés), la despersonalización (componente asociado a la evaluación de los demás) y una baja realización personal (componente relacionado con la evaluación de uno mismo).

El modelo establece una serie de dimensiones que se relacionan entre sí y que influyen directamente en la aparición del *burnout*. Por un lado, presentan factores que influyen y modulan la aparición del *burnout* relacionados con la política y contexto económico y ecológico de la escuela, apoyo social, cualidad de la tarea o funciones, características de la organización, cualidades personales del profesor (necesidades, aspiraciones, etc.). Por otro lado, presentan los factores principales propios del *burnout* relacionados con la interacción profesor-estudiante: la conducta de los alumnos, sus resultados, la percepción que el profesor tiene de ellos y el resultado final que genera en la conducta del profesor, dando lugar a una situación en la que en primer lugar aparece el cansancio emocional, sirve de enlace secuencial a la aparición de la despersonalización y que posteriormente, decreta la realización personal que aparece separada de los otros dos componentes (Leiter, 1993). En esta línea, Manasero, García Calleja, Vázquez, Ferrer, Ramis y Gili (2000), afirman que el cansancio emocional y la despersonalización causan la baja realización personal.

Este modelo recoge, prácticamente, todos los factores estudiados en la literatura y establece un sistema de relación entre ellos, en el que la influencia de unos con otros y la vivencia que percibe el profesor se materializa en la experiencia de *burnout*. Los factores más importantes de este modelo son: la conducta del profesor, su percepción sobre el alumnado, la conducta de éste y sus resultados. La relación profesor-alumno, generalmente estresante, da lugar a una primera experiencia de cansancio emocional a la que se suma e influye otra dimensión formada por cuestiones relacionadas con la política educativa, leyes, inconsistencia entre la normativa y la práctica educativa y las influencias del contexto económico y ecológico del contexto social al que se pertenece.

Por otro lado, el apoyo social que actualmente se recibe en la escuela, difiere de la figura tradicional que señalaba a profesionales cultos, eruditos y respetables, que sin embargo, actualmente se encuentra deteriorada con una figura del docente desdibujada, frecuentemente asociada a una devaluación de una profesión mal remunerada, con funciones cercanas a la de una guardería, en la que cada vez se pide

más la asunción de papeles que abandona la estructura familiar: consejeros, padres, educadores de valores, buenas costumbres, educación, etc.

Las funciones a realizar o cualidades de la tarea, están íntimamente ligadas a las anteriores. Los periodos en los que se hace de sustituto en materias desconocidas, la gran cantidad de labores administrativas, tutorías, actividades extraescolares, etc., provocan una situación de sobrecarga laboral e indefensión ante múltiples tareas a realizar de las cuales, muchas de ellas, requieren de una preparación y formación de la que habitualmente se carece.

Las características de la propia organización, también se consideran en el modelo como moduladoras de la experiencia de *burnout*. La baja participación en las decisiones del centro, el número de alumnos, la falta de material, horarios, etc., son algunas de las características de la organización educativa que provocan más efectos negativos dentro del profesorado. Finalmente, las cualidades personales del profesor, suponen otro factor de influencia en los procesos de *burnout*. Dentro de estas, destacan las necesidades del docente de ser escuchado en sus problemas y apoyado en sus decisiones, la ruptura de aspiraciones que supone normalmente el no poder promocionar en su puesto de trabajo, etc.

No obstante, este modelo plantea que el aspecto fundamental de la vivencia negativa que supone el fenómeno del *burnout*, está directamente relacionada con la percepción que tiene el profesor de todos los factores anteriormente descritos y que su solución o la mejor forma de actuar ante la proliferación del “teacher *burnout*” solo la podemos encontrar en la prevención que pueda ejercer la administración educativa y la adecuación de leyes y reformas educativas coherentes y realistas a la situación actual, dotando de infraestructura personal y material, suficiente y adecuada a los centros, que les permita asumir y adaptarse a los cambios sociales que se vayan produciendo.

Sin lugar a dudas, este modelo, los estudios de Maslach sobre el *burnout* del profesorado y su sistema de evaluación: el MBI, son actualmente los más aceptados por la comunidad científica. Los presupuestos teóricos de Maslach respecto a los componentes y fases del síndrome de *burnout* son reconocidos a nivel internacional siendo utilizado el MBI en casi todos los ámbitos profesionales y no profesionales en los que se pretende estudiar este fenómeno. Su planteamiento multidimensional y las distintas posibilidades que presenta en la conformación del *burnout*, sus tipos, diferentes etiologías, variabilidad personal y organizacional e interacción entre dichos factores son, sin duda, la principal aportación que abre un enorme campo para la realización de nuevas investigaciones que precisen y profundicen en la diversidad de posibilidades que presenta el *burnout* en el ámbito profesional del docente.

En conclusión, cabe destacar que todos los estudios en los que se basan los autores para definir sus modelos son correlacionales, siendo los instrumentos de evaluación más utilizados el MBI y la entrevista. Destacan las distintas delimitaciones conceptuales sobre términos como estrés, fatiga o *burnout* lo que conlleva que siga sin haber un consenso unificado sobre el contenido de estos conceptos, si bien actualmente la definición de Maslach y su instrumento de evaluación del *burnout*, el MBI, son sin duda los más aceptados. Al igual que en modelos expuestos anteriormente, los distintos autores ponen el énfasis en los aspectos personales o en los organizacionales. De esta forma Byrne (1999), Kyriacou y Sutcliffe (1978a) y Rudow (1999), destacan factores y variables personales como las más determinantes frente al modelo de Leithwood y cols. (1999), que dan más importancia a las características organizacionales. Finalmente el modelo que actualmente cuenta con más partidarios es, sin duda, el multidimensional de Maslach y Leiter (1999), que contempla la interacción de varios tipos de factores, sin destacar de forma particular a unos más que a otros, sino que será esta interacción la que delimite cuales son las variables más importantes en un caso en concreto.



## 5. CONSECUENCIAS DEL ESTRÉS Y *BURNOUT* EN LOS PROFESORES

Uno de los aspectos más importantes que contemplan los modelos explicativos del *burnout* en profesores son las consecuencias que tienen el estrés y el *burnout* sobre los docentes. En este punto, vamos a analizar las principales consecuencias tanto personales, familiares y laborales que se encuentran en los estudios más relevantes de la literatura sobre el tema.

El término *burnout* es un constructo sometido a numerosas dudas conceptuales sobre su significado y características que lo conforman. A la hora de abordar sus consecuencias, en los profesionales del ámbito docente aparecen de nuevo, numerosas discrepancias entre diversos autores (Dworkin, 1987; Farber, 1991b; Handy, 1988; Shitom, 1989).

En un primer momento, la concepción del *burnout*, como otra forma de estrés caracterizado, principalmente, por su cronicidad llevaba a una percepción de los profesionales que lo sufrían como personas que ya nada tenían que aportar en su trabajo, incluso, se les culpaba de estar quemados, como si esto fuera un capricho a elección del trabajador, estando el síndrome más relacionado con una percepción psicológica que genera síntomas psicológicos leves que con un problema que conlleva síntomas, tanto físicos como psicológicos, que pueden llegar a ser bastante serios e incapacitantes para cualquier individuo que lo padezca y realmente espectaculares los costes que, actualmente, supone para nuestra sociedad.

Una persona con *burnout* puede tener problemas físicos como úlceras, otros problemas gastrointestinales, taquicardias, insomnio, etc., y psicológicos como pérdida de autoestima, depresión, ansiedad, etc. (Sandín, 1995). Por otro lado, una organización con altos índices de *burnout* entre sus trabajadores va a tener problemas de cohesión de grupo, de rotación en los puestos de trabajo a la hora de cubrir bajas, déficits y mala calidad en la atención a los usuarios, absentismo elevado, etc.

A continuación, se analizan las consecuencias más importantes del *burnout* en el colectivo de profesores.

### **5.1. Consecuencias personales**

Las primeras manifestaciones del *burnout* son psicológicas. En un primer momento, el cansancio emocional se apodera poco a poco del profesional comenzando un proceso de aparición constante de nuevos síntomas. Es entonces cuando de forma generalizada también se produce una conexión con algunos síntomas físicos que, en función de cada persona, van a afectar más o menos a ese individuo.

La incapacidad para desconectar del trabajo, los problemas de sueño, el cansancio que aumenta la susceptibilidad a la enfermedad, problemas gastrointestinales, de espalda, cuello, dolores de cabeza, enfermedades coronarias, sudor frío, náuseas, taquicardia, aumento de enfermedades virales y respiratorias (Freudenberger, 1980; Pines y cols., 1981; Golembiewski y cols., 1986) lleva en numerosas ocasiones al abuso de fármacos tranquilizantes, estimulantes, abuso de café, tabaco, alcohol y otras drogas (Maslach y Jackson, 1981).

Destaca en la literatura la proliferación en las cifras de consumo de alcohol entre los profesores (Maslach, 1982; Belcastro, 1982; Chakravorty, 1989). Respecto a este tema, Fernández-Castro, Doval y Edo (1994), en un estudio realizado sobre 1346 maestros, encuentran que a mayor índice de *burnout*, menos hábitos de salud. En la misma línea, Smith (2001) señala que un alto nivel de estrés predice problemas de salud física y mental. Por otro lado, Fernández (2000) obtiene relación entre el *burnout* y los trastornos psicosomáticos, así como entre el cansancio emocional y la depresión. Finalmente, Quevedo-Aguado y cols. (1999), encuentran que mayores puntuaciones en despersonalización dan lugar a un incremento de los desórdenes psicofisiológicos.

Por otro lado, Calvete y Villa (2000), presentan coeficientes de correlación significativos entre el cansancio emocional y síntomas de depresión, somatización, ansiedad, dificultades cognitivas y sensibilidad interpersonal. Pines y cols.(1981), señalaron que las consecuencias que a nivel psicológico afectan al profesor que padece *burnout* son numerosas: falta de autorrealización, baja autoestima, aislamiento, tendencia a la autoculpa, actitudes negativas hacia uno mismo y hacia los demás, sentimientos de inferioridad y de incompetencia, pérdida de ideales, irritabilidad, hasta casos más extremos de intentos de suicidio, cuadros depresivos graves, ansiedad generalizada, fobia social, agorafobia, etc.

Finalmente, cabe señalar como consecuencia evidente del estrés y *burnout*, la insatisfacción laboral, citada por un alto número de autores (Travers y Cooper, 1997; Moracco y cols., 1983; Kyriacou y Sutcliffe, 1979a; Needle y cols., 1980). Parece demostrado que a pesar de las consecuencias físicas y personales tan graves que puede acarrear una respuesta de estrés o *burnout*, estas suelen aparecer puntualmente ante situaciones de tensión prolongadas en el tiempo o de excesivas problemáticas, siendo la consecuencia más común y generalizada, desde el comienzo de la percepción del estrés, la insatisfacción en el puesto de trabajo.

## **5.2. Consecuencias familiares**

Los efectos del *burnout* no solo afectan al individuo en su puesto de trabajo. Una persona afectada de *burnout*, probablemente llegue a casa tensa, agotada física y psicológicamente, irritada, a veces agresiva, cansada de escuchar y hablar sobre problemas de otras personas. Estas condiciones no propician, en absoluto, un clima ideal para una adecuada vida familiar y de pareja. Frecuentemente, la persona quiere estar sola, atiende a personas, pero está demasiado saturada para atender a su familia, incluso para hablar sobre sus propios problemas, siendo capaz de hablar antes de los problemas que hoy le han contado los demás, llevándose trabajo a casa, pasando por

tanto mucho tiempo trabajando e incluso desempeñando su rol profesional dentro del ámbito familiar (Maslach, 1982a).

Esta situación se traduce en una pérdida de contacto con los hijos, una baja involucración en su educación, prefieren dar dinero a los niños para que les dejen tranquilos o sentarlos frente al televisor o a los videojuegos. Por otro lado, la vida de la pareja sufre un enorme deterioro, la incomunicación, la fatiga, irritabilidad, soledad, el no saber disfrutar de los buenos momentos desconectando del trabajo y el no poder exponer asuntos del trabajo en el seno familiar y con los amigos, es responsable de un importante número de divorcios dentro de este tipo de profesiones (Cooke y Rousseau, 1984). Asimismo la situación de la mujer trabajadora en el seno familiar sufre una sobrecarga de tareas y funciones fuera y dentro de su ámbito laboral que incrementa sus niveles de estrés y ansiedad (Abraham, 1984)

### **5.3. Consecuencias laborales**

Es fácil comprender que todos los problemas anteriormente descritos no pasan inadvertidos en el ámbito laboral. Las consecuencias dentro de la organización en la que se trabaja pasan por una disminución de la calidad y una deshumanización de los servicios (Edelwich y Brodsky, 1980), decremento de la productividad, trato distanciado hacia los usuarios que atienden, incluso atribuyendo que se merecen lo que les ocurre, endurecimiento personal en el trato a los demás, pérdida de interés sobre su trabajo, ley del mínimo esfuerzo (Freudenberger y Richardson, 1980; Lerner, 1980), absentismo laboral, alargar las pausas de los descansos e intentos de cambiar de trabajo (Gold, 1989; Maslach, 1982a; Kyriacou y Sutcliffe, 1979a). Por lo tanto, los profesores con *burnout* que no abandonan la profesión tienen mayores pensamientos negativos hacia sus alumnos (Dworkin, 1987), falta de sensibilidad hacia los estudiantes, disminución del esfuerzo en el trabajo, distanciamiento físico o mental del trabajo (Schwab y cols., 1986).

Son muchas las consecuencias atribuidas al *burnout* y los ámbitos en los que se desarrollan. Resulta difícil determinar el orden de su aparición así como parámetros relacionados con su frecuencia e intensidad. Parece que existe consenso en afirmar que lo primero que ocurre son las consecuencias personales, pasando posteriormente a interaccionar de forma dinámica con las laborales y familiares, coexistiendo todas, pero con una gran variabilidad en su aparición, tipo, duración, intensidad, importancia, etc. (Maslach, 1999).

De esta forma las consecuencias vividas por cada persona se configuran como únicas, según las características personales, organizacionales y familiares que tiene cada individuo. Esto implica que ante un mismo evento o situación la interpretación y respuesta de cada persona puede ser totalmente distinta. Es la interacción de todas las características lo que delimita en cada caso la aparición de la experiencia de estrés.

A continuación presentamos un cuadro en el que se recogen las principales consecuencias extraídas de la literatura científica sobre el tema. Estas pueden darse de forma conjunta varias a la vez, predominar unas sobre otras, presentar diversos niveles de gravedad, darse en distintos momentos del proceso de *burnout* y afectar a uno o más ámbitos de los señalados anteriormente.

Tabla 3.2. Principales consecuencias del estrés y *burnout* en profesores

**Consecuencia Personales**

<b>Psicológicas</b>	<b>Físicas</b>
Cansancio emocional	Problemas gastrointestinales
Trastornos del estado de ánimo	Dolor de cuello, espalda y cabeza
Trastornos psicosomáticos	Enfermedades coronarias
Abuso de sustancias	Trastorno del sueño
Trastornos de ansiedad	Sudor frío
Despersonalización	Nauseas
Dificultades cognitivas	Taquicardia
Falta de autorrealización	Enfermedades virales
Baja autoestima	Enfermedades respiratorias
Actitudes negativas y aislamiento	
Irritabilidad	
Sentimientos de inferioridad e incompetencia	

**Consecuencias Familiares**

Problemas en las relaciones interpersonales
Vida de pareja deteriorada. Divorcio
Aislamiento familiar e incomunicación
Trabajo en casa
Falta de ocio y dificultades para desconectar del trabajo
Desempeño del rol profesional en el ámbito familiar
Pérdida de contacto con los hijos
Baja involucración en la educación y supervisión de los hijos

**Consecuencias laborales**

Disminución de la calidad y el rendimiento
Deshumanización de los servicios
Decremento de la productividad
Pérdida de interés sobre su trabajo
Ley del mínimo esfuerzo
Absentismo laboral
Se alargan las pausas en los descansos
Intentos de cambiar de trabajo

La relación que tienen las consecuencias personales, organizacionales o laborales y las familiares, que hemos presentado en el cuadro anterior, con las bajas de tipo psiquiátrico es grande. La proliferación de trastornos psicosomáticos, del estado de ánimo, de ansiedad, y de otras variables como la irritabilidad, cansancio emocional, absentismo, despersonalización, baja realización personal, absentismo, pérdida de interés, trabajo en casa, falta de ocio y desconexión con el trabajo, etc., se han asociado a las bajas laborales del profesorado por motivos psicológicos y psiquiátricos (García Calleja, 1991, Esteve, 1995). Pero estos autores no relacionan el *burnout*, sus consecuencias y las bajas laborales de forma concluyente, tan solo describen y dan por hecho que existe tal relación sin demostrarla con un planteamiento metodológico adecuado a presupuestos científicos.

## **6. EVALUACIÓN Y MEDIDAS DE ESTRÉS Y *BURNOUT* EN EL PROFESORADO**

El *burnout* es un concepto que por la relevancia que tiene para la persona y por sus implicaciones en los ámbitos laborales, ha interesado desde un primer momento evaluar de forma cuantificable. La diversidad y controversia en su definición operacional ha dado lugar a no pocas discrepancias entre los autores involucrados en su definición, incluso a nivel popular todo el mundo conoce en mayor o menor medida el significado del término *burnout* o “estar quemado”, sin embargo, las connotaciones y matices que cada uno incluye aportan una diversidad o amplitud a un constructo teórico difícil de operacionalizar.

La forma más utilizada de afrontar su medida, ha estado tradicionalmente ligada a los autoinformes. En los trabajos pioneros de Kyriacou y Sutcliffe (1978b), se establece un parámetro de medida del *burnout* haciendo la siguiente pregunta: “En general, ¿cómo de quemado se siente usted como profesor?”, con una escala de

respuesta tipo Likert de cinco puntos que va de un valor cero para “ningún estrés” y un valor cuatro para “extremadamente estresado”.

Sin embargo, no es hasta los años 80, cuando se llega a la que iba a ser la prueba psicológica más importante y aceptada por toda la comunidad científica para medir el *burnout*: el *Maslach Burnout Inventory* (M.B.I.), de Maslach y Jackson (1981), una de las formas de este inventario “*MBI Form Ed*”, es la adaptación de la forma general al colectivo de profesores, solo varía en pequeñas modificaciones aplicadas a los ítemes respecto a los receptores del trabajo “recipient”, sustituida por la palabra estudiantes “student”. Estos cambios, prácticamente insignificantes, se efectúan para clarificar la interpretación de los ítemes por parte de los maestros. La descripción del MBI se expone en el capítulo sobre metodología en donde se presentan los instrumentos utilizados en esta investigación.

A pesar de ser el MBI el inventario, sin duda, más utilizado, otros autores han propuesto otros instrumentos para evaluar el *burnout* en profesores. Hock (1988) presenta el “SDTA Teachers *Burnout* Questionnaire”. Según este autor, las pruebas que disponemos para medir *burnout* no se adaptan a la población de profesores e intenta con este cuestionario superar algunas de las deficiencias que encuentra en el resto. Para esto tiene en cuenta los posibles estresores que puedan estar provocando el *burnout* así como variables sociales y demográficas. Está formado por 66 ítemes extraídos de diversas escalas de *burnout*, derivados de conceptos claves de la literatura sobre el tema y de recomendaciones de profesores del SDTA (San Diego Teachers Association). Los ítemes están agrupados en cuatro apartados: variables demográficas, clima del profesorado, efectos psicológicos y efectos físicos. Los resultados respecto a su fiabilidad y validez no han sido elaborados por el autor.

Finalmente, aunque de muy poca importancia en la literatura, debido al enorme protagonismo y proliferación de estudios en los que se utiliza el MBI, encontramos otros cuestionarios:



**Teacher Burnout Scales (TBS) de Seidman y Zager (1987).** Formado por 21 ítemes con opciones de respuesta tipo Likert, se divide en cuatro subescalas: satisfacción en su carrera profesional, apoyo administrativo percibido, estrategias de afrontamiento y actitud hacia los alumnos.

**Teacher Stress Inventory (Fimian, 1988).** Es uno de los más utilizados. Formado por una lista de 135 causas y manifestaciones de estrés del profesorado, elegidas a través de una revisión bibliográfica de la literatura sobre el tema, selecciona 63 preguntas que evalúan al profesor según dos dimensiones: la intensidad y la frecuencia del estrés.

**Teacher Stress Inventory de Petegrew y Wolf (1982).** Validado en una muestra de 264 profesores de escuelas superiores, recoge información sobre las funciones del profesor, variables relacionadas con el estrés y experiencias de estrés. Según sus autores una elevada puntuación en el inventario es un válido predictor de estrés.

**Teacher Stress Inventory de Schutz y Long (1988).** Evalúa el grado de estrés en los profesores presentando un elevado nivel de fiabilidad y validez de constructo con otros cuestionarios.

**Holland Burnout Assessment Survey de Holland y Michael (1993).** Formado por tres subtest (cansancio emocional, despersonalización y realización personal) presenta una alta validez concurrente con otras medidas de burnout en profesores.

**Inventory of Teaching Stress (Greene y Abidin, 1991).** Centra su atención en la experiencia de estrés que viven los profesores en su contacto diario con los alumnos. Presenta una puntuación global de estrés del docente así como la compatibilidad estudiante-profesor.

**Quality of Teacher Work Life Survey (Pelsma y cols., 1989).** Se centra en las condiciones que afectan a la satisfacción laboral del profesor y en los aspectos que mejoran su calidad de vida.

**Stress Profile for Teacher (Klas, Kendall y Kennedy, 1985).** Este cuestionario se centra principalmente en variables organizacionales que dentro del ámbito escolar están relacionadas con la aparición de estrés en los docentes. Recoge información sobre horarios, funciones, organización escolar, relación con padres de alumnos, etc.

**Teacher's World Scale (Friedman y Lotan, 1987).** Dividida en 14 secciones recoge información sobre funciones y roles del profesor, clima organizacional, relaciones interpersonales, etc. Realiza una comparación entre 1.600 profesores de primaria de Israel y Estados Unidos obteniendo resultados similares que indican que esta prueba es un buen predictor del *burnout*.

**Teacher Attitude Scale (TAS) (Farber, 1984).** Es una versión modificada del MBI, a la que se le han añadido 40 ítem provenientes de la literatura y de relevancia exclusiva para profesores. Realiza su estudio de validación sobre una muestra formada por 365 profesores de centros suburbanos informando que entre el 20 y el 25 % de ellos tienen una alta vulnerabilidad al *burnout*. La correlación encontrada entre el TAS y el MBI es de 0,92.

**Educators Survey (ES) (Maslach y cols., 1986).** Este inventario es exactamente igual que el MBI, tan solo se cambian algunos conceptos adaptándolos al ámbito de la educación. Su descripción más detallada se describe en capítulos posteriores.

**Teacher Occupational Stress Factor Questionnaire (Foxworth, Karnes y Leonard, 1984).** Está formado por cuatro subescalas (relaciones personales, trabajo

y compensaciones, manejo de los alumnos y percepciones respecto a otros) centradas en el ámbito laboral y relaciones dentro de la organización educativa.

**Wilson Stress Profile for Teacher (Luh y cols., 1991).** Está formado por nueve subescalas relacionadas con factores generadores de estrés y con las respuestas que estos generan en los profesores. Centra su atención en las relaciones interpersonales dentro del ámbito escolar y en los efectos comportamentales que tiene el estrés sobre el profesor.

**M.I.S.P.E. (Matriz Interpersonal del Yo Profesional del Enseñante) (Abraham, 1984).** Es una prueba proyectiva de orientación psicodinámica formada por 60 preguntas que estudian las relaciones (configuraciones) entre el yo actual o real, el yo ante los alumnos, el yo ante la autoridad y el yo ideal.

**E.S.P.E. (Prueba de situaciones proyectivas para enseñantes) (Abraham, 1984).** Está formada por 10 láminas que describen situaciones propias del ámbito escolar y que el profesor debe interpretar en cada una de ellas lo que percibe tras una detenida observación. Estas dos últimas pruebas de corte psicodinámico y el modelo que su autora defiende han sido criticados enérgicamente por su orientación y actualmente prácticamente no se utilizan (Tuyns, 1984).

También cabe citar los intentos de algunos autores (Calvete y Villa, 1997; Travers y Cooper, 1997) que abordan el estudio del estrés docente utilizando instrumentos de evaluación que reúnen varios tipos de autoinformes en un mismo cuestionario en el que recogen múltiples datos e información sobre determinados aspectos sociodemográficos, personales, organizacionales, etc. que posteriormente analizan en conjunto y por factores, obteniendo distintas medidas de un mismo profesor. Concretamente Calvete y Villa (1997), reúnen una escala de creencias irracionales, un listado de síntomas psicológicos, una escala de estrés y *burnout* docente y una escala de locus de control. Por otro lado, Travers y Cooper (1997), recogen información sociodemográfica, historial laboral, hábitos, escala de salud

mental, cuestionario de Patrón de Conducta Tipo A, escala de satisfacción laboral, presiones a las que se enfrenta en su lugar de trabajo y estrategias utilizadas frente al estrés. A lo largo de este capítulo se han descrito algunos de los resultados más significativos de estas investigaciones.

Por otro lado en España, Moreno-Jiménez, Oliver y Aragónés (1993), elaboraron el “Cuestionario de *burnout* del profesorado” (CBP) a partir del “Teacher *Burnout* Questionnaire” de Hock (1988) y del “Teacher Stress Inventory” de Petegrew y Wolf (1982), siendo el proceso de factorialización de los dos cuestionarios (Moreno-Jimenez, González y Garrosa, 1999). Está formado por 66 ítemes, con alternativa de respuesta tipo Likert con cinco niveles (1 = no me afecta a 5 = me afecta muchísimo para los 11 primeros ítemes y desde 1 = totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo, para los restantes). Este cuestionario incorpora factores antecedentes del estrés y *burnout*, con ítemes específicos de ambos constructos y otros aspectos relacionados con el ambiente laboral. Estudios efectuados sobre el cuestionario, han arrojado valores aceptables de consistencia interna y de validez de constructo (Oliver, 1993), también aceptables los alphas de Cronbach obtenidos en una muestra de 115 profesores para cada una de las subescalas (Moreno-Jiménez y cols., 1999). Como medida complementaria al MBI, Moreno-Jiménez, Garrosa y González (2000), hacen una nueva versión revisada del Cuestionario de *Burnout* del Profesorado (CBP-R) pero debemos puntualizar que estas pruebas realizadas en nuestro país no son frecuentemente utilizadas.

La mayoría de los instrumentos de evaluación del *burnout* en profesores son autoinformes. Resultaría interesante profundizar en algunas de estas pruebas sobre todo dirigidas a aumentar las muestras de validación y a comparar profesores con baja laboral por problemas relacionados con el estrés y el *burnout* que puedan arrojar resultados más fiables y sean utilizados como predictores de esta situación. Son las limitaciones que tienen este tipo de pruebas y la objetividad de otras medidas fisiológicas, bioquímicas e inmunológicas lo que ha dado lugar a una serie de estudios centrados en estas últimas medidas aunque por desgracia son bastante

infrecuentes debido a la tecnología aplicada y a la escasa disponibilidad del profesorado para hacerse pruebas, así como por la asociación de determinadas medidas orgánicas con el estrés o el *burnout*, como respuestas físicas a estos.

Se han estudiado el pulso en actividades durante un día en la escuela (Séller, 1975) o en determinadas actividades (Bönner y Walenzik, 1982), electrocardiograma, presión sanguínea y catecolaminas (Scheuch, Schreinicke, Leipnitz y Rudow (1978), niveles de 17-Oxycorticosterina y catecolaminas durante un día y a lo largo de un curso (Karpenko, 1975), nivel de catecolaminas (Brenner, Sörbom y Wallius, 1985; Kinnunen, 1989), dieta alimenticia (Bradfield y Fones, 1984), electrocardiograma, presión sanguínea y pulso en actividades escolares durante un año (Scheuch y cols.,1982), electrocardiograma en actividades concretas y en actividad total (Naumann y cols., 1985) e inmunoglobulinas (Ursin y cols., 1984).

A raíz de estos estudios se concluye que la experiencia de estrés crónico reduce los niveles de algunas inmunoglobulinas, aumentan el pulso, latido de corazón, presión sanguínea y catecolaminas con los consiguientes efectos que pueden derivar en enfermedades cardiovasculares. Por lo tanto se necesita aumentar el número de investigaciones relacionadas con las medidas orgánicas y fisiológicas al ser indudable la objetividad y validez de sus resultados, siendo interesante comparar diversas medidas de este tipo con los resultados de algunos autoinformes en profesores de distintos niveles educativos, características personales y organizacionales y entre docentes que tengan bajas laborales relacionadas con estrés, ansiedad, depresión y *burnout*.

## **7. PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO DEL *BURNOUT* EN PROFESORES**

Debido a la gran magnitud de consecuencias tanto personales y familiares como sociales y laborales que produce el *burnout*, las soluciones que se aporten para

su tratamiento o prevención son fundamentales. Las dificultades derivadas de los problemas para delimitar conceptualmente una definición y el desconocimiento del mecanismo que actúa en una etiología, al parecer causada por múltiples factores, ha desembocado en centrar los estudios en el análisis de las causas más que en dar soluciones al problema. Además, los resultados de investigaciones centradas en la intervención suelen ser “imprecisos, ambiguos y bastante contradictorios” según Polaino-Lorente (1982).

Sin embargo, proliferan los estudios centrados en la estrategias de afrontamiento que a nivel individual y/o grupal puedan ejercer los profesores a la hora de enfrentarse al *burnout*. Este tipo de entrenamientos se realizan normalmente en talleres con profesores que se reconocen como afectados por el síndrome (tratamiento) o en profesionales que, sin haber vivenciado los efectos del *burnout*, deciden por propia iniciativa aprender mecanismos que le permitan afrontar adecuadamente el estrés laboral (prevención). A pesar de esto, la mayoría de especialistas reconocen las limitaciones de estos trabajos y su eficacia reducida al limitarse las actuaciones a un contexto en el que ya se ha producido el problema y no a su raíz, previniendo su aparición (Kelchtermans y Strittmatter, 1999; Vandenberghe y Huberman, 1999) e incluso señalan su poco rigor científico y metodológico (Newman y Beehr, 1979).

Tradicionalmente, se agrupan las técnicas utilizadas en tres categorías: individuales, grupales y organizacionales.

### **7.1. Estrategias de intervención individuales.**

Bajo el nombre de técnicas paliativas se encuentran aquellas que se centran en reducir la experiencia emocional del estrés causado por diversos factores que se tienen en cuenta actuando sobre ellos (Kyriacou, 1987). Las más utilizadas en el

ámbito educativo son las de corte cognitivo-conductual aunque también encontramos técnicas psicodinámicas y las centradas en el ejercicio físico.

Las técnicas conductuales se centran en enseñar a desconectar del trabajo y separar la vida personal y familiar de la laboral, utilizando técnicas para mejorar la ejecución del trabajo intentando llegar a la mayor efectividad en el mínimo tiempo posible (Gold, 1984). Otros autores proponen entrenamientos basados en la retirada de la atención, programas de refuerzos contingentes, “time out”, manejo de contingencias (Polaino-Lorente, 1982), autoreforzamiento y evitación (Friedman, 1999) o la utilización de contingencias adecuadas, análisis de tareas, reforzamientos progresivos y control de problemas en clase (Valero, 1997).

Dentro de las técnicas psicológicas de orientación cognitivo-conductual, la desensibilización sistemática, ha sido una de las técnicas más utilizadas (Susskind, 1969; Giblin, 1972; Esteve, 1995). También se han utilizado el counseling (Susskind, 1969), el asesoramiento técnico (Ortiz, 1995), el entrenamiento en asertividad (Rathus, 1972), role-playing, autoinstrucciones, autorregistros, identificación de los antecedentes y consecuencias de la propia ansiedad (Lindsley, 1964), el entrenamiento en transferencias de las respuestas de relajación a otras situaciones (Beehr, 1982), hipnosis y/o autohipnosis (Novaco, 1975), entrenamiento en observación comportamental de los alumnos (Kanfer y Saslow, 1969), la relajación (Calvete y Villa, 1997), práctica de simulación con técnicas de aprendizaje de destrezas sociales para la formación de profesores de secundaria (Esteve, 1997), habilidades relacionales y comunicacionales (Ortiz, 1993).

Dentro de este ámbito, destacan los trabajos de Neves de Jesús y Esteve (2000), que realizan un programa de formación con 19 profesores basado en habilidades de “coping”, asertividad, trabajo en equipo y reconstrucción de pensamiento e ideas sobre la enseñanza. En esta línea de programas de intervención compuestos por varias técnicas utilizadas tradicionalmente de forma individual, Pozo (2000), analiza las repercusiones de la depresión en docentes y crea un programa de

evitación y afrontamiento. En ambos trabajos se interviene a nivel individual tomando como objetivo central la dotación de habilidades que permitan prevenir una situación estresante.

Dentro de la orientación cognitiva destacan las técnicas de identificación de distorsiones cognitivas y el entrenamiento en retribución cognitiva, reestructuración cognitiva (Calvete y Villa, 1997), la inoculación de estrés (Esteve, 1995; Calvete y Villa, 1997), autoinstrucciones (Payne y Manning, 1990; Calvete y Villa, 1997), autoverbalizaciones, autoeficacia (Evers y cols., 2000), el entrenamiento en solución de problemas, autocontrol, terapia racional-emotiva de Ellis, detención de pensamiento (Polaino-Lorente, 1982), técnicas de resistencia y habilidades de afrontamiento (Bernshausen y Cunningham, 2001).

Otras técnicas cognitivas son la intervención centrada en las demandas emocionales (Graves, 2001), enseñar a identificar las primeras fuentes de *burnout* y las estrategias de afrontamiento (Brock y Grady, 2000). Por otro lado, Clement (2000), edita un manual sobre las necesidades de formación del profesorado centrandose sus actuaciones en potenciar e instruir habilidades de negociación, utilización de materiales, grupos, etc., en su capítulo 13 analiza algunas técnicas de corte cognitivo-conductual, presentadas anteriormente, dirigidas a combatir el *burnout*.

Respecto a la orientación psicodinámica, aunque sin lugar a dudas son las técnicas menos utilizadas, cabe destacar el trabajo de Andrianopoulos (2001) sobre psicoeducación y asesoramiento.

También, aparecen en la literatura técnicas de tipo físico que actúan sobre los efectos fisiológicos del estrés y del *burnout* (insomnio, taquicardia, inquietud psicomotora y otras respuestas psicósomáticas propias de la ansiedad). Por ejemplo, el ejercicio físico, yoga, relajación y viajar (Travers y Cooper, 1997). Destaca el trabajo de Nicholls (1975), con profesores en periodo de formación utiliza el



biofeedback monitorizando la medida de ansiedad obteniendo una reducción significativa de esta.

Uno de los aspectos más relevantes de las técnicas señaladas anteriormente es que la gran mayoría de ellas no se han utilizado de forma sistemática ni científica con colectivos de profesores, es más, algunas técnicas psicológicas que se presentan aparecen en la literatura como potenciales reductoras de estrés y ansiedad acogiéndose a los resultados obtenidos con poblaciones clínicas, sin embargo, no se han realizado estudios serios en los que se apliquen de forma individual o grupal en el ámbito docente, quizás por las dificultades metodológicas que implica su realización.

## **7.2. Estrategias de intervención grupal.**

Centradas principalmente en la búsqueda de apoyo social, ya sea a nivel familiar, amigos o compañeros (Kyriacou, 1981). El feedback que otras personas ajenas al trabajo pueden suministrar, su apoyo y la desconexión con relaciones personales no centradas en el trabajo, están íntimamente asociados a la prevención de la experiencia de *burnout*.

Los grupos de apoyo, la escucha, el apoyo técnico y emocional influye en gran medida, según Pines y cols. (1983), en la prevención y tratamiento del *burnout*. Eder (1971), utiliza grupos en seminarios en donde utilizando técnicas de counseling propicia la solución de problemas expuestos por el grupo. Ambos llegaron a la conclusión de que exponer los problemas de un profesor a un grupo de compañeros de profesión resultaba una experiencia reconfortante, se sentían comprendidos, intercambiaban opiniones y se daban consejos, observaban que su problema lo tenían también otras personas, incrementando su compañerismo y la fuerza suficiente para afrontar situaciones y enfrentarse a los problemas diarios en el aula.

### 7.3. Estrategias organizacionales.

En este apartado se encuentran todas aquellas estrategias que desde la administración educativa se pueden desarrollar, para paliar algunas de las fuentes de estrés. Son medidas generales cuya implantación minimizaría los efectos del *burnout* y actuaría como prevención del mismo.

Una de ellas es aumentar la formación de los profesionales. Es evidente que si un profesor antes de incorporarse a su función docente tuviera una formación adecuada sobre estrategias y comportamientos que le puedan ayudar a enfrentarse con la multitud de problemáticas que pueden sobrevenir en un día normal de trabajo, su respuesta ante situaciones problemáticas o generadoras de estrés aumentaría (Gustafson, 1969; Hughes, 1990; Breen y Diehl, 1970; Maslach, 1982; Esteve, 1997). Un aspecto más concreto es la propuesta de Breuse (1984), para la formación del docente centrada en la persona.

Los métodos de selección, han sido otras de las propuestas a realizar por la administración, de esta forma se propone introducir profundos cambios en la selección y formación del profesorado (Debesse, 1980; Ortiz, 1995). Si la selección se hace con una estrategia multidimensional mejorará, esto es, aplicando no solo criterios centrados en los conocimientos sino también en otros aspectos como la personalidad (Applegate, 1988; Wakeford, 1988).

Otra propuesta es proporcionar información realista sobre el trabajo. Un problema frecuente en el ámbito educativo son las expectativas irreales que tiene el profesorado joven y novato antes de incorporarse y la situación de frustración que se genera cuando percibe una realidad muy alejada de lo que pensaba encontrar. Zastrow (1984), señalaba la necesidad de crearse programas de entrenamiento que proporcionen información adecuada sobre la realidad de la función docente. Maslach (1982), incluso propone informar sobre el síndrome de *burnout* como una estrategia para su prevención.

Un tipo de actuaciones propuestas son los programas de asistencia al empleado (Travers y Cooper, 1997) en donde un equipo de profesionales asesora y atiende de forma personalizada todos los problemas del trabajador. Otras medidas organizacionales son la reducción de la carga de trabajo en general (Pines y Artonson, 1981), de la carga lectiva y jornada laboral (Kyriacou, 1981), aumentar la participación de los trabajadores en la toma de decisiones (Schwab y cols., 1986), aumentar las recompensas y reconocimientos al profesor, así como su salario (Shinn y Morch, 1984). Mejorar las condiciones físicas e infraestructuras, menos ruido, número de alumnos, más espacio, luz, etc. Fomentar redes de apoyo entre los compañeros, ocio, desarrollo personal y profesional (Freudenberger, 1974; Friedman, 1999). Una propuesta curiosa la plantea Manzano (2000) hablando de las “organizaciones con magnetismo”, en donde la estructura de la organización es un elemento fundamental.

A pesar de que las características organizacionales, tal y como hemos señalado anteriormente, están consideradas como un factor determinante en la aparición del *burnout*, su modificación o cambio se hace prácticamente inviable sin apoyo de la administración educativa. Esta situación conlleva que estas propuestas no se hallan desarrollado por impedimentos organizativos de la política educativa. En definitiva, son propuestas de sentido común en las que todos coincidiríamos que pueden mejorar la función docente pero se precisan pruebas piloto en algunos centros o modificaciones importantes en la administración pública para que pudieran desarrollarse y así demostrar empíricamente su efectividad.

#### **7.4. Prevención**

Anteriormente, ya hemos comentado algunas estrategias, fundamentalmente centradas en el ámbito organizacional, como medidas de prevención. Sin embargo,

por la importancia que se atribuye a esta, resaltamos algunos aspectos que enfatizan su utilización.

Son muchos los autores que centran su atención en la prevención como aspecto fundamental para solucionar los efectos que produce el *burnout* (Maslach, 1982, 1999; Byrne, 1999; Vandenberghe y Huberman, 1999). El trabajo en prevención afecta a decisiones políticas y económicas existiendo un posicionamiento poco realista de las administraciones respecto a la situación actual de la educación. No se responde a las demandas de incrementar los pocos medios materiales y humanos actuales, existiendo un bajo reconocimiento de los estudios científicos que corroboran con datos las consecuencias negativas de estos déficits. Esta situación, implica una baja actuación por parte de los poderes públicos en la prevención de este fenómeno. En esta línea, Durán y cols. (2001), en un estudio con una muestra de 91 profesores de Málaga capital, ponen el énfasis en la importancia de la prevención, la responsabilidad que en ella juega la administración educativa y la deficitaria formación académica del docente.

De manera mayoritaria es la actuación más importante, según la literatura sobre el tema. Siguiendo las líneas de actuación propuestas por Kelchtermans y Strittmatter (1999), para la prevención del *burnout* en profesores, es necesario una actuación de base desde la administración pública centrada en el reconocimiento público de la labor docente, la vuelta a una imagen positiva del profesor, el balance entre las políticas educativas y la realidad, así como la autonomía de los centros. Otros aspectos destacados son la provisión de recursos personales y materiales necesarios para poder adaptarse a los cambios que generan las necesidades sociales y políticas, analizar la carrera profesional y vida laboral del profesor (remuneración económica, posibilidad de promoción, etc.) y revisar las funciones de la escuela y de los profesores. Por otro lado también destaca la participación de los profesores en las decisiones de los centros y en las políticas educativas, potenciar el trabajo en grupo y mantener adecuadas relaciones interpersonales entre los compañeros y crear servicios

de apoyo y asesoramiento al profesorado. Todas estas circunstancias aparecen como posibles medidas de prevención del *burnout* en el ámbito educativo.

A lo largo de este capítulo hemos expuesto las principales investigaciones realizadas sobre el estrés y *burnout* de los profesores y las conclusiones a las que llegan. Queda patente las dificultades metodológicas que encontramos a la hora de abordar nuestro objeto de estudio, entre ellas, las dificultades de manipular variables organizacionales en el ámbito educativo, la poca disponibilidad de los docentes y el estudiar un fenómeno tan complejo y relacionado con múltiples factores. Pero a pesar de estas dificultades todas las investigaciones coinciden en destacar de forma unánime los elevados índices de estrés y *burnout* producidos en la profesión docente en un gran número de países

Se han analizado estudios que buscan las causas y variables relacionadas con este fenómeno, de tipo sociodemográfico, de personalidad, propias del trabajo y organizacionales. Si bien en muchas de ellas los resultados obtenidos han sido contradictorios (sexo, edad, etc.) en otras si se han obtenido resultados significativos de forma unánime (baja autoestima, conflicto y ambigüedad de rol, etc.), pero en líneas generales los resultados no terminan de ser concluyentes. Es por esta razón que el estudio de las causas es sin lugar a dudas el tema más investigado dentro de este ámbito.

También abordamos los distintos modelos explicativos del *burnout* en profesores, que al igual que anteriormente ocurría con el estrés y *burnout* laboral, existen varios modelos teóricos que pretenden describirlo. No obstante, en este caso, si aparece una aceptación por gran parte de la comunidad científica del modelo multidimensional de Maslach (1999) que sin lugar a dudas es el más citado dentro de la literatura científica sobre el tema. Lo mismo ocurre con los sistemas de evaluación y medida del *burnout*. Existen diversos cuestionarios y pruebas que abordan su

evaluación, siendo de nuevo el instrumento descrito por Maslach y Jackson (1986), el MBI el más utilizado en la literatura científica.

También abordamos las investigaciones sobre las principales causas del estrés y *burnout* en docentes, en donde podemos destacar las múltiples consecuencias que producen tanto a nivel personal como familiar y organizacional y lo relacionadas que se encuentran con los problemas de tipo psicológico y psiquiátrico al proliferar síntomas relacionados principalmente con los trastornos del estado de ánimo y de ansiedad.

Finalmente presentamos un último apartado dedicado a la prevención y tratamientos sobre el estrés y *burnout* en profesores. Aunque son muchos los estudios realizados las conclusiones no son claras. Las dificultades metodológicas, los impedimentos para manipular aspectos organizativos y el poco desarrollo de mecanismos de prevención hace de este tema, sin lugar a dudas, uno de los más importantes para abordar en un futuro.

Una vez finalizados los capítulos de revisión teórica de las principales temáticas relacionadas con el estudio de esta Tesis Doctoral, a continuación, presentamos el capítulo correspondiente a la metodología en el que se presenta la justificación de la investigación desarrollada y se describen los objetivos, hipótesis, sujetos, diseño, grupos, medidas e instrumentos de evaluación, análisis de datos y el procedimiento utilizado.

## CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

### 1. JUSTIFICACIÓN

La mayoría de los estudios sobre estrés y *burnout*, asumen que estos procesos son los protagonistas de la proliferación de bajas laborales de tipo psiquiátrico que se dan en el colectivo de profesores (Calvete y Villa, 1997; Esteve, 1994, Ortiz, 1995). Los diagnósticos, fundamentalmente, de depresión y ansiedad están íntimamente relacionados con el estrés y *burnout* y estos, a su vez, con aspectos personales y organizacionales propios del trabajo desempeñado.

Anteriormente, se han señalado algunas de las limitaciones metodológicas que tiene el abordaje de estos estudios. Entre ellas, encontramos la complejidad de aplicar diseños experimentales (prácticamente utilizados, tan solo, en investigaciones sobre tratamientos contra el estrés y *burnout* y de forma bastante imprecisa, según Polaino-Lorente, 1982) y la asunción generalizada de estrategias correlacionales para el estudio de las causas.

Si nos centramos en estos últimos estudios, podemos distinguir entre dos tipos fundamentales de planteamientos:

1º. Estudios correlacionales en los que se buscan relaciones entre diversas variables (sociodemográficas, de personalidad, etc.) y diferentes medidas de estrés y *burnout* (la más utilizada, el MBI), en profesores en general. Este tipo de estudios son los más frecuentes en la literatura (Einsiedel y Tully, 1981; Freudenberger, 1983; Gold, 1984; Handy, 1988; Jackson y cols., 1986; Maslach y Jackson, 1984; Meier, 1983; Perlman y Hartman, 1982; Vandenberghe y Huberman, 1999). Cabe destacar que en ninguno de ellos se tienen en cuenta las consecuencias que producen el estrés y el *burnout* en la aparición de procesos psicopatológicos que terminen dando lugar a una situación de baja laboral de tipo psiquiátrico.

2º. Estudios sobre las bajas por enfermedad (de todos los tipos) de profesores y su evolución a través de un determinado número de cursos lectivos, según datos facilitados por los servicios médicos de la administración educativa. Estas investigaciones, son exclusivamente descriptivas, se limitan a presentar el número de bajas, diagnósticos, lugar que ocupan según el tipo (embarazos, traumatología, otorrinolaringología, etc.) y según su duración en número de días de baja. Entre otros, destacan los estudios de Esteve (1994), García-Calleja (1991), Ortiz (1995), Calvete y Villa (1997) y Guerrero (1997, 1998).

Los resultados que se obtienen, en el primer caso, establecen relaciones entre índices de *burnout* y diferentes variables y en el segundo sencillamente, datos descriptivos sobre el aumento de bajas de tipo psiquiátrico a medida que pasa el tiempo y en comparación con otros procesos o enfermedades que dan lugar a estas. Todos los autores coinciden en resaltar la importancia del estrés y el *burnout* en llegar a tener baja laboral pero ninguno establece una relación entre medidas de diversas variables, relacionadas o no con el *burnout*, de forma comparativa entre profesores con baja y sin baja para determinar si éstas influyen y en que medida.

No existe en la literatura ninguna investigación que tenga en cuenta los dos planteamientos expuestos anteriormente. El interés fundamental de esta tesis doctoral estriba en aunar estas dos posiciones, por un lado disponer de un grupo de profesores que hayan tenido baja laboral de tipo psiquiátrico y de otro grupo de población general de profesores sin baja (pertenecientes a la misma población de docentes), y por otro extraer diferentes medidas de estrés, *burnout*, salud física, hábitos, personalidad, estrategias de afrontamiento, actitudes y variables sociodemográficas, comparando resultados mediante el análisis de regresión logística, de forma que podamos establecer factores de riesgo y de protección de tener baja psiquiátrica según las medidas establecidas.

Los resultados nos pueden proporcionar información relevante sobre algún tipo o conjunto de cuestionarios o medidas de evaluación, que discriminen o prevean,



a través de sus puntuaciones, una probabilidad de tener baja en un futuro, así como nos aíslan factores de riesgo que potencian la aparición de baja para su posible tratamiento y/o prevención.

Las investigaciones, hasta este momento, se centran en señalar una proliferación de niveles de estrés y *burnout* en la profesión docente bastante más altas que en otras profesiones, pero no diferencian entre estos niveles en profesores que tienen baja de tipo psiquiátrico frente a los que no la tienen. Esta influencia podía estar relacionada con el hecho de que profesores con altas puntuaciones en determinadas variables, entre ellas las de *burnout*, sean más proclives a tener este tipo de bajas.

En cuanto a los aspectos metodológicos de esta investigación, uno de los temas fundamentales es la utilización de estrategias correlacionales por los problemas de validez y fiabilidad que presentan frente a las experimentales. Ya se comentaba en el apartado de metodología que la mayoría de los estudios sobre las causas del *burnout* y en el caso de esta investigación, también de las bajas laborales de tipo psiquiátrico, es difícil adoptar una estrategia experimental debido a la imposibilidad de manipular variables y controlar aspectos organizacionales y personales del profesorado. Por esta razón, las investigaciones experimentales se utilizan (escasamente), solo en los estudios sobre estrategias de afrontamiento, en los que podemos controlar algunas variables, establecer una evaluación de medida de línea base, administrar un tratamiento y posteriormente volver a evaluar, pero esta situación es impracticable en el estudio de las causas. Por lo tanto asumir una estrategia correlacional es el único acercamiento metodológico al tema.

La medida de autoinforme suele ser motivo de escepticismo metodológico, debido a la situación de que un profesor pueda mentir o contestar de forma sesgada al mismo. En el caso de los sujetos con baja psiquiátrica, el que la sección de datos correspondientes a información sobre la baja los recoja en un 22% de las ocasiones el profesional que diagnostica y trata el cuadro, nos aporta un índice de fiabilidad

mayor, posteriormente, cuando sometemos esta información a la comparación con el 72 % restante y no encontramos diferencias significativas entre un grupo y otro, esto nos lleva a valorar que los profesores han sido sinceros en sus contestaciones.

Respecto al resto de datos obtenidos por ambos grupos, el que la selección sea aleatoria y los resultados diferencien tan claramente al grupo de baja del de no baja, implicaría que todos los profesores de la muestra se hubieran puesto de acuerdo, los del grupo baja para obtener resultados elevados en variables como *burnout*, ansiedad, depresión, insatisfacción, etc. y los del grupo sin baja resultados opuestos. Por otro lado, el que la participación del estudio fuera voluntaria, señala que las personas que decidieran participar en él estaban motivadas por reflejar la situación real de su trabajo y circunstancias personales y aun más teniendo en cuenta que los cuestionarios eran totalmente anónimos. La selección de la muestra fue aleatoria, tan solo se igualaban y homogeneizaban determinadas características organizacionales que permitieran que los profesores del grupo de baja tuvieran una muestra de comparación o ampliación de muestra lo más equivalente posible.

## **2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

A continuación se presentan los objetivos de la investigación y la hipótesis de partida que fundamentan este estudio.

### **2.1. Objetivos**

1º. Realizar un estudio epidemiológico sobre las variables relacionadas con la salud mental de profesores de secundaria.

2º. Estudiar diferentes variables sociodemográficas, de personalidad y organizacionales relacionadas con la presencia/ausencia de problemas de salud mental así como factores de riesgo y de protección.

3º. Aislar los instrumentos de evaluación que permitan una detección precoz de una situación previa a la baja laboral de tipo psiquiátrico.

4º. Apuntar las variables más importantes a tener en cuenta para la prevención.

## **2.2. Hipótesis**

1ª. *Los profesores que han tenido baja laboral de tipo psiquiátrico obtienen mayores niveles de estrés y ansiedad que los profesores sin baja.* Si asumimos la relación existente entre estrés, ansiedad y problemas psiquiátricos, sobre todo en trastornos del espectro ansioso-depresivo, cabe esperar que se cumpla esta hipótesis. Según los estudios descriptivos de Esteve (1994) y de García Calleja (1991) sobre bajas por enfermedad del profesorado, son estos diagnósticos los más frecuentes por lo que deberíamos encontrar diferencias significativas frente al grupo de profesores sin baja.

2ª. *Los profesores con baja obtienen mayores puntuaciones en respuestas psicósomáticas que el grupo de profesores sin baja.* Dado que la ansiedad tiene un importante componente somático, siendo relevantes muchos de sus síntomas físicos, cabe esperar más concomitantes psicósomáticos en los profesores con baja laboral de tipo psiquiátrico que en sus compañeros sin baja. En esta línea Smith (2001), señalaba que un alto nivel de estrés predecía problemas de salud física y mental.

3ª. *Los docentes con baja psiquiátrica, puntúan más alto en las escalas de cansancio emocional y despersonalización y más bajo en las de realización personal (componentes del burnout) que el grupo sin baja.* Al igual que en la primera hipótesis, si tenemos en cuenta que el *burnout* es una respuesta de estrés cronificada que implica el mantenimiento de síntomas de ansiedad y proclive también a los de depresión, cabe encontrar mayores niveles de *burnout* en profesores con baja psiquiátrica.

4ª. *Los profesores con baja tienen con mayor frecuencia un Patrón de Conducta Tipo A que sus homónimos sin baja.* El Patrón de Conducta Tipo A ha estado tradicionalmente asociada al *burnout* como moduladora o facilitadora de respuestas de estrés (Durán, Extremera y Rey, 2001) e incluso asociada a trastornos neuróticos y somáticos (Buhr y Scheuch, 1991). Por lo tanto, a pesar de que también existen estudios que contradicen estos resultados (Rudow y Buhr, 1986 y Orpen y King, 1987), pensamos que los docentes con baja psiquiátrica presentarán mayores puntuaciones en Patrón de Conducta Tipo A.

5ª. *Los docentes con baja presentan mayor consumo de alcohol, tabaco, drogas y medicamentos que los que no presentan baja.* Teniendo en cuenta el trabajo de Travers y Cooper (1997) en el que mostraron mayores niveles de consumo de alcohol y tabaco profesores ingleses que presentaban elevados niveles de estrés, pensamos que en este estudio vamos a encontrar un mayor incremento de los índices de consumo de estas sustancias en profesores con baja que en sus compañeros sin baja.

6ª. *Los profesores con baja presentan mayores niveles de insatisfacción laboral y tienen menos estrategias de afrontamiento que los profesores sin baja.* La insatisfacción laboral ha sido relacionada frecuentemente con el estrés y el *burnout* (Kyriacou y Sutcliffe, 1979a; Moracco y cols., 1983; Needle y cols., 1980; Travers y Cooper, 1997), de esta forma si asumimos las hipótesis anteriores que relacionan la ansiedad, el estrés y el *burnout* con las bajas laborales cabe esperar que también se produzcan mayores niveles de insatisfacción laboral.

### **3. SUJETOS Y DISEÑO**

La población de profesores de secundaria de centros públicos, según datos facilitados por la Delegación de Educación de Córdoba, para el curso 2000-2001, en

Córdoba y Provincia era de 3.582 docentes de los cuales 2.563 eran funcionarios y 1.019 eran interinos.

La muestra de este estudio está formada por 200 profesores de secundaria de Córdoba y Provincia, pertenecientes a un total de 29 centros (12 en la capital y 17 en la provincia) divididos en dos grupos. El primero estaba formado por 100 profesores que a lo largo de su carrera como docentes han tenido una o más bajas laborales de tipo psiquiátrico. La selección de sujetos para este grupo podía ser de dos formas: la primera, de forma aleatoria y la segunda por contacto con profesionales de salud mental que les solicitaban participar en el estudio. El segundo grupo, estaba formado por otros 100 profesores asignados aleatoriamente a este grupo de ampliación de la muestra y se caracterizaban por no haber tenido baja laboral de tipo psiquiátrico y por compartir las mismas variables organizacionales (mismo centro, zona de trabajo, número de alumnos, etc.) que sus compañeros del primer grupo. Posteriormente en el apartado de procedimiento se especifican con más detalle los métodos de selección de la muestra.

El diseño utilizado es de tipo correlacional multivariado. Concretamente aplicamos el análisis de regresión logística ya que frente a una variable dependiente binomial y dicotómica (presencia de baja laboral de tipo psiquiátrico, con dos opciones de respuesta: Si y No) y un conjunto de variables independientes (formadas por variables sociodemográficas y puntuaciones en diversos autoinformes), buscamos la relación existente entre estas variables que impliquen un factor de riesgo de padecer baja laboral de tipo psiquiátrico. El resto de análisis efectuados se realizan para demostrar el cumplimiento de los supuestos básicos del análisis multivariante y otros análisis adicionales para corroborar y profundizar sobre los resultados derivados del análisis de regresión logística. En el siguiente capítulo se justifican y explican de forma más detallada la utilización de este tipo de diseño y análisis estadísticos.

#### **4. MEDIDAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS**

Para realizar una investigación sobre los problemas de salud mental de los docentes de secundaria, debemos intentar analizar todos los factores que afectan a este colectivo para estar considerado como uno de los sectores laborales con mayor índice de bajas debidas a problemas psicológicos y psiquiátricos (Gómez y Serra, 1989). Son muchas las variables objeto de estudio (personales, organizacionales, etc.), por esta razón se diseñó un instrumento lo suficientemente completo que recogiera un gran número de información para su posterior análisis estadístico.

Revisando la literatura existente al respecto, destaca el trabajo de Travers y Cooper (1997) sobre el estrés de los profesores. Estos autores, realizan una investigación tomando como muestra 1.782 docentes a los que se le administra un cuestionario con seis secciones diferenciadas que representan distintos factores que influyen en el estrés docente, cada sección, está formada a su vez, por cuestionarios específicos y tipificados. Esta forma es la que hemos utilizado para diseñar el cuestionario de evaluación, adoptando algunos de los autoinformes empleados por estos autores y sustituyendo otros por considerar que actualmente existen pruebas mejores para su medida, además se han incluido otro tipo de información sobre variables personales, organizacionales y medidas de *burnout*.

Una particularidad importante es la longitud del cuestionario. Debemos tener en cuenta que el fenómeno que estamos estudiando es lo suficientemente complejo como para que participen un gran número de factores. Diseñar un instrumento capaz de recoger todos, pasa por hacer un recopilatorio de información de distintos ámbitos vitales y laborales que puedan afectar a la función docente y estudiar la relación que puedan tener con lo problemas de salud mental. Respecto a las preguntas que se realizan de forma abierta, los resultados obtenidos se hacen niveles de esa variable “a posteriori” una vez recogidos todos los cuestionarios.

A continuación, se describe el cuestionario utilizado y todas las secciones y escalas que lo componen. El cuestionario completo se adjunta en el Anexo.

## **Sección 1: Información de Trasfondo.**

### **Parte A: Usted y su familia.**

En esta sección se recoge información sobre el género (con dos niveles: hombre o mujer), edad del profesor, estado civil (casado/vive en pareja, soltero y divorciado/ separado), si trabaja o no su pareja y si esta se dedica a la enseñanza, número de hijos (en ocho niveles de respuesta: guardería, infantil, primaria, secundaria, formación profesional, bachillerato, universidad y otros).

Se han respetado las preguntas del cuestionario original de Travers y Cooper (1997), tan solo se incluyen en el apartado que recoge el número de hijos en determinados niveles académicos, una adaptación al sistema educativo español y algunos que no aparecen en el original: la formación profesional y la universitaria. También, a pesar de no tratarse de un nivel académico, se incluye la guardería, como un paso ya habitual en nuestra sociedad teniendo una connotación educacional muy extendida y que se considera importante recoger.

### **Parte B: Su formación.**

Debido a que los autores y la investigación utilizada como modelo está elaborada en lengua inglesa y se realizó con población del Reino Unido, en este apartado, existe una gran diferencia entre ambos sistemas de formación del profesorado, por lo que se optó por suprimir la información propia del sistema Británico, incorporando la correspondiente a nuestro país, diplomaturas, licenciaturas, doctorado y otras titulaciones, a la vez que se añaden cuatro preguntas más relacionadas con la calidad de su formación universitaria, si recibe formación y

reciclaje en su actual puesto de trabajo, si lo considera de calidad así como un apartado de observaciones y propuestas de mejora.

### **Parte C: Historia Laboral.**

La primeras 20 preguntas de esta parte están relacionadas con aspectos generales de la historia laboral del profesor y de las características generales del centro en donde trabaja. Se han respetado la mayoría de las preguntas de la versión inglesa, intentando adaptar algunas preguntas a las diferencias entre el modelo educativo de nuestro país y el Británico, como puede ser la figura del interino y funcionario, que allí no existe.

- La primera pregunta de esta sección es sobre el tiempo (en años) que lleva el docente dedicado a la enseñanza.
- La segunda, sondea el desempeño de algún cargo en el centro además de la docencia, con cinco niveles: “no”, “jefe de estudios”, “director”, “secretario” y “jefe de departamento” y el tiempo que lleva en el cargo.
- La siguiente pregunta es sobre la localidad en la que realiza su trabajo y el tiempo que lleva en dicha localidad.
- La cuarta pregunta es sobre el tipo de centro, con tres niveles: urbano, suburbano y rural.
- De la quinta a la octava pregunta, se recoge información sobre el número de personal docente, número de alumnos del centro, promedio de alumnos por clase y media de edad.



- De la novena a la décimo primera pregunta, se hace referencia al número de horas dedicadas semanalmente a dar clases, promedio de horas dedicadas a otras actividades que no sean impartir clases, promedio de horas corrigiendo, con trabajos del alumnado, preparando clases y evaluando.
- La décimo segunda pregunta de esta sección, recoge el número de personal auxiliar del centro en el que se trabaja.
- La décimo tercera, el número de faltas durante el último año, con cuatro niveles: “menos de cinco días”, “de cinco a quince días”, “de quince a treinta días” y “más de treinta días”.
- La siguiente pregunta, sondea cuantas de esas ausencias cree el profesor que estuvieron relacionadas con el estrés, con tres niveles de respuesta: “todas”, “ninguna” o “una ausencia relacionada con el estrés de varias producidas”.
- La decimoquinta, recoge la existencia de enfermedades importantes durante el último año, con cinco niveles: “no”, “trastorno mental”, “bronquitis”, “operación quirúrgica” y “otras enfermedades orgánicas”.
- La décimo sexta, pregunta sobre la involucración del profesor en actividades extraescolares y las horas que dedica a estas, tiene tres niveles de respuesta: “No”, “sí de una a cinco horas” y “sí de cinco a diez horas”.
- La siguiente pregunta, recoge información sobre las asignaturas que imparte el docente en este curso lectivo.
- La decimoctava pregunta, pide al docente que conteste si a lo largo de los últimos cinco años ha pensado seriamente en abandonar la profesión. Esta pregunta se realiza de forma abierta para facilitar que los profesores expliquen brevemente sus motivos. Tras la categorización de las

contestaciones se establecen, según las opciones de respuesta, cuatro niveles: **“no he pensado abandonar la profesión”**, **“sí he pensado en abandonar la profesión por motivos psicológicos”**, entre los que encontramos motivos como la insatisfacción, la ansiedad, el burnout y el cansancio psicológico, y un tercer nivel de abandono por **“motivos organizacionales”** que se refieren al destino del lugar de trabajo, baja retribución, falta de valoración personal, falta de disciplina en las clases y agresiones de los alumnos, y un último nivel de abandono **“por enfermedad”**.

- Las preguntas diecinueve y veinte piden al docente que señale si es funcionario o interino y el tiempo que lleva trabajando en cada situación, respectivamente.
- Desde la pregunta 21 a la 27 se han incorporado al cuestionario ítemes que no aparecen en la versión original, por considerar que recogen datos bastante valiosos sobre la proliferación y tipo de baja de los profesores.

Travers y Cooper realizan su investigación sobre población general de docentes, sin diferenciar entre si tenían o no baja laboral psiquiátrica. De esta forma, se introducen preguntas sobre haber tenido alguna baja laboral debida a problemas psicológicos o psiquiátricos, recogiendo en un cuadro el número total de bajas, el año, fecha, período de baja, diagnósticos concretos de la/s baja/s, otros problemas psicológicos o psiquiátricos que se puedan haber padecido aunque no hayan dado lugar a baja laboral, también se pregunta si se encuentra o no en su “plaza ideal”, ciclos del estrés del profesorado dentro de las distintas etapas o épocas del año escolar (inicio del curso, previo a períodos de exámenes, antes de las vacaciones de navidad, de las de semana santa, de verano, aproximadamente igual en todos los meses del año escolar o en un mes concreto), y una breve reseña sobre la valoración de algunos aspectos sobre la LOGSE: dotación de infraestructura personal y material, reciclaje y preparación del profesor y valoración global (positiva o negativa). Estas preguntas, se realizan ya que muchos profesores piensan que el actual sistema

educativo puede estar relacionado con el estrés en la enseñanza por lo que nos interesa recoger la opinión de estos así como su valoración y relación con el trabajo que desempeñan.

#### **Parte D: Sus Hábitos.**

Esta sección, prácticamente sigue igual que la original, tan solo se añaden en el apartado de la medicación la posibilidad de señalar otros fármacos, además de los ansiolíticos y antidepresivos que presentaba el cuestionario original. Por otro lado también se añaden al tabaco, alcohol y café, otras sustancias como el hachís, cocaína, anfetaminas, etc.

En la primera y segunda pregunta, se recoge información sobre el consumo de tabaco, con opciones de respuesta: “no fuma”, “sí menos de 20 cigarrillos al día” y “sí más de 20 cigarrillos al día”. Y si el docente fuma actualmente más de lo habitual, menos o como siempre.

De las preguntas tres a la cinco, se recoge información sobre el consumo de bebidas alcohólicas. En primera instancia si consume alcohol, con dos niveles de respuesta: “sí” y “no”; en el caso de consumir, se solicita una cantidad aproximada en litros por semana: “menos de cinco litros” y “más de cinco litros”. Se pregunta si en alguna ocasión ha sentido la necesidad de reducir su consumo de alcohol y si durante los últimos tres meses bebe más de lo habitual, menos o como siempre.

La sexta pregunta, solicita información sobre el porcentaje, estimado por el docente, de influencia del tabaco y alcohol sobre la aparición de la respuesta de estrés.

La séptima pregunta, sondea la toma de medicación por parte de los docentes con los siguientes niveles de respuesta: “no toma medicación”, “sí toma

antidepresivos” de forma regular u ocasional, “sí toma ansiolíticos” de forma regular u ocasional, “facilitadores del sueño” de forma regular u ocasional y “otras medicaciones (especificar)” de forma regular u ocasional.

Finalmente, la octava pregunta recoge información sobre el consumo de otras sustancias como el número de cafés y el hachís/marihuana, cocaína/heroína, pastillas anfetamínicas u otros estimulantes y drogas ilegales, con un consumo a diario, una o alguna vez por semana o esporádicamente.

## **Sección 2: Su Salud Física.**

Medimos el bienestar psicológico y la salud mental mediante el Índice Experimental de Crown-Crisp (1979) lo que antes era el Cuestionario del Hospital de Middlesex. Este inventario abarca seis subescalas, pero por su longitud y adecuación al propósito de este estudio solo se incluyen tres: la ansiedad injustificada, los concomitantes somáticos de ansiedad y la depresión.

**La ansiedad injustificada:** Es una experiencia de miedo, tensión o terror indefinible sin causa alguna, incluso puede llegar al pánico. Los enunciados analizan la posible existencia de sentimientos de preocupación, inquietud, tensión e impaciencia. Las preguntas que forman esta escala son la 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19 y 22. Se puede obtener una puntuación de 0 a 12 puntos, en donde el cero señala ausencia de síntomas relacionados con la ansiedad y 12 puntuación máxima en ansiedad injustificada.

**Concomitantes somáticos de la ansiedad:** Éste es el tipo de síntomas que se manifiestan bajo la forma de dolores de cabeza, neuralgias, dolores diversos y ansiedad respiratoria. Las preguntas de esta sección se refieren a la pérdida del apetito, los problemas digestivos, el cansancio, el agotamiento y el insomnio. Son las preguntas 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20 y 23. Al igual que en la anterior se obtiene un

puntuación entre 0 y 12, siendo las cercanas a cero las que señalan ausencia de concomitantes y las más elevadas su presencia.

**Depresión:** Sentimiento de tristeza, dificultades a la hora de pensar con claridad y una mayor lentitud en las actividades normales. Se evalúan en las preguntas 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21 y 24. Las puntuaciones oscilan de 0 a 12. El límite inferior señala ausencia de síntomas depresivos y a medida que aumenta hacia la máxima puntuación indica presencia de dichos síntomas.

Algunas de las preguntas sólo tienen dos opciones, de forma que puntúan 0 ó 1; otras tienen tres opciones y puntúan 0, 1 ó 2. Al final, esto da una puntuación total de 36 puntos, con lo cual puede obtenerse también un grado global de salud mental. Se ha hecho notar que este total puede tener una mayor aplicación y ser un mejor indicador de una sintomatología patológica que las tres subescalas que se toman como entidades discretas e individuales. Usamos esta medición porque los investigadores poseían una gran cantidad de datos comparativos (con profesores, empleados de hacienda, médicos, dentistas y población general) para esta escala que ha demostrado ser fiable y válida ( Crown y Crisp, 1979). Los resultados comparativos entre diversas profesiones, docentes británicos y nuestra muestra de profesores se refleja en el capítulo 4.

### **Sección 3: Su Conducta.**

En el estudio original se utilizó el Inventario de Bortner (1969) sobre el estilo conductual del Tipo A, consistente en una escala de diferencial semántico (con adjetivos bipolares) de 14 ítems, medida en base a una escala de promedio continuo tipo Likert de 11 puntos, desde nuestro punto de vista excesivos. Debido a esto y a que en la literatura actual aparecen cuestionarios que consideramos mejoran el de Bortner, en nuestro estudio actual, lo hemos sustituido por el JASE-H, (Inventario de Actividad de Jenkins, Forma H, de Krantz, Glass y Zinder, 1974). Bermúdez, Pérez

García y Sánchez-Elvira (1991) validan la versión española frente al Inventario de Actividad de Jenkins- Forma T (Krantz y cols., 1974), los autores muestran unos resultados entre la versión inglesa y española de alpha entre 0,75 y 0,88.

Este inventario presenta 31 ítems en los que el sujeto debe señalar el grado de aplicabilidad y descripción que sobre sí mismo aporta cada frase. Las opciones de respuesta están formadas por una escala tipo Likert de 6 puntos, cuyo límite inferior (1) “no en absoluto” y el superior (6) “total acuerdo” deben aplicarse a la situación reflejada en cada uno de los ítems. El JASE-H está diseñado para medir el Patrón de Conducta Tipo A según cuatro factores: la competitividad (ítems 2, 5, 8, 13, 21, 25, 29 y 30), la sobrecarga laboral (ítems 11, 15, 17, 22, 27 y 28), la impaciencia (ítems 1, 3, 7, 12 y 18), la hostilidad (ítems 4, 9, 14, 20, 24, 26 y 31) y una puntuación total, suma de las anteriores.

#### **Sección 4: Su satisfacción laboral.**

Mantenemos la escala utilizada en el estudio original por Travers y Cooper (1997), esto es, la Escala de Satisfacción Laboral de Warr y otros (1979) (ligeramente modificada) para medir la satisfacción dentro del trabajo. Está formada por 15 preguntas medidas en base a un tipo de escala Likert de 7 puntos para cada una evaluando el grado de satisfacción laboral, desde estar “extremadamente insatisfecho” en uno de los extremos, hasta estar “extremadamente satisfecho” en el otro.

Se puede obtener una puntuación para la satisfacción laboral global que oscila entre 15 y 105 puntos, pero podemos dividir la escala en cinco subescalas inferiores, que miden el grado de satisfacción en relación a los siguientes aspectos del trabajo: La satisfacción laboral intrínseca (formula preguntas sobre la satisfacción con el trabajo en sí), la satisfacción laboral extrínseca (de los docentes con otros aspectos del trabajo), la satisfacción intrínseca al propio trabajo (características reales

inherentes al trabajo), la satisfacción respecto a las condiciones laborales (analiza características del entorno laboral) y la satisfacción con las relaciones entre empleados (mide la satisfacción con el grado de reconocimiento que se recibe y el tipo de experiencia que se tiene de la gestión del centro). No obstante, por el número tan reducido de preguntas, la puntuación total del cuestionario es la más utilizada.

### **Sección 5: Las presiones a que se enfrenta en su trabajo.**

Travers y Cooper (1997), analizaron el contenido de un número de entrevistas realizadas a maestros y diseñaron un inventario de 98 ítemes sobre las causas de la presión laboral, que evaluaba esas causas, sobre una escala tipo Likert de seis puntos: 1 = “No estoy en absoluto de acuerdo en que sea una fuente de presión”; 2 = “No estoy de acuerdo en que sea una fuente de presión”; 3 = “No estoy muy de acuerdo en que sea una fuente de presión”; 4 = “Estoy algo de acuerdo en que sea una fuente de presión”; 5 = “Estoy de acuerdo en que es una fuente de presión”; 6 = “Estoy completamente de acuerdo en que es una fuente de presión”). Realizaron 40 entrevistas en siete centros de enseñanza de primaria y secundaria, en centros urbanos, áreas rurales y suburbanas, con el objetivo de obtener datos detallados y cualitativos sobre la función docente y el entorno dentro del cual trabajan los profesionales de la enseñanza, para determinar los aspectos estresantes de su trabajo y las manifestaciones conductuales del estrés en la enseñanza y así poder tener información suficiente para poder diseñar el Cuestionario del Estrés en los Docentes. El cuestionario original ha sufrido algunos cambios (se suprimen las preguntas 14, 16 y 72 solo aplicables a población Británica), fruto de la adaptación a la población española, reduciéndose a 95 ítemes. En esta sección, se presentan cuestiones relacionadas con aspectos muy diversos sobre este ámbito laboral, relación con los alumnos, compañeros de trabajo, padres y madres, recursos, tareas administrativas, condiciones laborales, etc. Su descripción completa se expone en el Anexo.

## **Sección 6: Cómo se enfrenta al estrés que padece.**

Se miden los recursos que adoptan los docentes usando la escala del Indicador de Estrés Ocupacional (OSI) (Cooper y otros, 1988a), consistente en una escala tipo Likert de 6 puntos, (1 = “no la uso nunca”; 2 = “apenas la uso”; 3 = “pensándolo bien, no la uso”; 4 = “pensándolo bien, si la uso”; 5 = “la uso bastante”; 6 = “la uso muchísimo”). Formada por 28 preguntas, tiene seis subescalas:

**Respaldo social:** Mide el grado en el que los individuos dependen de otras personas como medio para superar el estrés. La subescala la forman los ítemes 6, 12, 18 y 28.

**Estrategias laborales:** Mide la forma en que los sujetos se enfrentan al estrés por medio de una reorganización del trabajo. Los ítemes que la valoran son el 5, 15, 20, 21, 23, 24 y 27.

**Lógica:** Los individuos pueden enfrentarse al estrés adoptando un enfoque racional de la situación, exento de emoción. Esto puede involucrar la supresión de cualquier sentimiento que pudiera expresarse, pero también implica intentar ser objetivo de una forma activa según Travers y Cooper (1997). Está formada por los ítemes 8, 10 y 22.

**Relaciones en el hogar y el trabajo:** Esta subescala reconoce el papel dual que puede tener esa relación y examina su función dentro de las estrategias de superación. La evalúan los ítemes 7, 11, 13 y 17.

**Tiempo:** Se valora como estrategia de defensa frente al estrés y consiste en la capacidad de administrarse de forma efectiva el tiempo. Esta subescala la forma los ítemes 1, 3, 9 y 25.



**Compromiso:** Evalúa el proceso en el que están los individuos, inmersos en, o comprometidos con, la situación. Esto es, la capacidad de superar el problema forzándose a uno mismo a aceptar la “realidad”. La valoran los ítemes 2, 4, 14, 16, 19 y 26.

En la versión original no se añaden más cuestionarios, pero creemos conveniente incorporar el **Inventario “Burnout” de Maslach** (MBI) (Maslach y Jackson, 1986), segunda edición (la primera se publica por estos autores en 1981) ya que sin duda es el cuestionario más utilizado en este tipo de estudios.

La denominación empleada para el colectivo de profesores es “**MBI Form Ed**”. Es un inventario prácticamente igual que la versión original, tan solo se le añaden pequeñas modificaciones para mejorar su comprensión por parte de los profesores. De esta forma se sustituye la palabra “recipient” (que se refiere a los receptores o usuarios del servicio que presta la persona que cumplimenta el cuestionario) por la palabra “student” (estudiantes), para aclarar algo evidente: los usuarios a los que un profesor presta servicio son los estudiantes.

Por ser muy sutil la diferencia entre un inventario, en su aplicación indiscriminada al colectivo de profesores se utilizan de forma indistinta. De hecho se administra más el MBI general que su forma “Ed”. Ya que la fiabilidad encontrada es similar (Gold, 1984). De esta forma, Iwanicki y Schwab (1981) encuentran un alfa de Crombach de 0,90 para el cansancio emocional, 0,76 en despersonalización y 0,76 en realización personal. Por otro lado, Gold (1984), encuentra un alfa de Crombach de 0,88, 0,74 y 0,72, respectivamente, siendo estos datos similares a las encontradas para el MBI.

Las variables que intervienen en el proceso de desgaste que ocurre en el profesional, los autores las condensan en tres aspectos:

**El cansancio emocional:** Cuando la “fuerza o capital emocional” se va consumiendo, el profesional ve cómo se vacía su capacidad de entrega a los demás, tanto desde un nivel personal como psicológico (Maslach y Jackson, 1986). La preguntas que valoran este factor son: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20.

**La despersonalización:** La aparición de unos sentimientos y actitudes negativas, cínicas, frías e impersonales acerca del sujeto con el que se trabaja. El desarrollo de la despersonalización aparece relacionado con la experiencia del agotamiento emocional. Este factor se evalúa mediante la suma de las puntuaciones obtenidas en los ítems 5, 10, 11, 15 y 22.

**La realización personal:** Implica la tendencia a evaluarse negativamente, y surge de modo especial cuando el profesional trabaja con personas. En estos casos el profesional puede sentirse infeliz y descontento, consigo mismo y con su labor. Se valora este factor por los ítems 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21.

La situación de nivel de *burnout* elevado se valora cuando el sujeto obtiene altas puntuaciones en cansancio emocional, despersonalización y bajas en realización personal.

El inventario está formado por 22 ítems, contestados sobre una escala tipo Likert de 7 niveles (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”). De aplicación tanto individual como colectiva, a población de adultos, con baremación en puntuaciones centiles y típicas, para cada sexo, en el total de una muestra de población general, incorporando estadísticos descriptivos de varios subgrupos de la población asistencial. Este cuestionario cuenta con una escala de frecuencia y otra de intensidad. Por norma general, se ha utilizado más la escala de frecuencia que la de intensidad ya que se atribuye más importancia al hecho de que aparezca ese pensamiento que a la

intensidad del mismo. Por esta razón, en nuestro cuestionario reproducimos la de frecuencia.

El cuestionario que administramos a los profesores de secundaria, se cumplimenta aproximadamente en unos 50 minutos, su corrección en el caso de los cuestionarios e inventarios se hace de forma individual y los datos sociodemográficos y organizacionales que no precisan de corrección, se trasladan directamente a la matriz de datos para su análisis estadístico.

Finalmente, dentro de los instrumentos utilizados también hacemos uso del *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 10.1, para Windows, Módulos SPSS BASE y MODELOS DE REGRESIÓN. Mediante el cual se realizan todos los análisis estadísticos del estudio, así como las representaciones gráficas.

## **5. PROCEDIMIENTO**

Es preciso diferenciar entre tres fases bien delimitadas: La primera corresponde al planteamiento de la investigación, elaboración del cuestionario, selección de la población y muestra. La segunda de administración del cuestionario y la tercera de recogida y análisis de datos e interpretación de los resultados.

### **Fase 1. Planteamiento de la investigación, elaboración del cuestionario y selección de población y muestra**

Se eligió como población a todos los profesores de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de centros públicos de Córdoba y Provincia. Para la elección de la muestra se tomaron como referencia 12 centros de Córdoba capital y 16 localidades de la Provincia de las cuales se seleccionaron 17 centros, todos elegidos al azar y representativos de la población ya que abarcan diferentes barrios y localidades según

nivel urbano, suburbano y rural, nivel socioeconómico, distritos sanitarios, mancomunidades, zonas de trabajo social, número de habitantes, etc.

La muestra seleccionada fueron 200 profesores, divididos en dos grupos: el primero constituido por 100 profesores con baja laboral de tipo psiquiátrico (grupo baja) y el segundo por 100 profesores sin baja de tipo psiquiátrico (grupo sin baja).

Debido a las dificultades para encontrar una muestra representativa de profesores que hubieran tenido baja a lo largo de su carrera docente, se optó por ponernos en contacto con profesionales (psicólogos y psiquiatras) del ámbito tanto público como privado, a los que se les explicaba el objetivo de esta investigación y se solicita colaboración para administrar el cuestionario a pacientes que fueran profesores de secundaria en activo (o en baja temporal), que hubieran tenido en algún momento baja de tipo psiquiátrico y que dieran su consentimiento para participar en esta investigación.

El resto de cuestionarios se repartieron por los diversos centros, previa autorización del director. Su administración la realizaron orientadores de los centros (licenciados en psicología o psicopedagogía), psicólogos de servicios sociales, psicólogos de las mancomunidades (todos de forma voluntaria) y el propio investigador. La fecha elegida para la administración de cuestionarios fue durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2000.

## **Fase 2. Administración del cuestionario**

Respecto al grupo de baja, a través de profesionales de salud mental ajenos al ámbito educativo se administraron 22 cuestionarios, mientras que los 85 restantes se obtuvieron en los propios centros educativos. En los casos de baja, la Sección C del cuestionario la rellenaba el técnico que facilitaba el cuestionario ya que esa sección es la que recoge los datos referidos a las bajas. Los criterios para recogida fueron

homogeneizados entre todos los profesionales asumiendo los criterios diagnósticos de el DSM-IV (APA, 1995). El resto de cuestionarios se administraban a todos los profesores que querían participar en la investigación dando las siguientes instrucciones:

*“El propósito de este cuestionario es recoger información sobre algunos aspectos de la profesión docente, con objeto de analizar todos aquellos factores que influyan negativa o positivamente en la realización de sus funciones correspondientes.*

*Todos los datos consignados a continuación son de carácter confidencial y serán utilizados tan sólo para fines científicos.*

*Rogamos que sean sinceros en sus contestaciones ya que no se trata de evaluar su función o persona sino de recoger información que pueda servir para intentar mejorar sus condiciones de trabajo actual.”*

Se daba la posibilidad de poder rellenar el cuestionario en el momento que eligiera el profesor e incluso en su propio domicilio, dando un plazo de tres días para su entrega en la dirección del centro o a la persona de referencia indicada.

Se administraron 107 cuestionarios a profesores con baja, tras su revisión se detectaron cuestionarios incompletos o datos inadecuados (por ejemplo, en un caso la vida laboral se ejerce en otra provincia distinta, se encuentra en baja laboral definitiva o no pertenece a los centros seleccionados), por lo que finalmente el “grupo baja” quedó formado por 100 docentes.

Para los profesores en general se administran 1.067 cuestionarios, de los cuales se recogen 487, de los que 458 se rellenan correctamente. De estos, se escogen de forma aleatoria 100 que forman el “grupo sin baja” teniendo en cuenta que deben corresponder con la misma localidad y centro que los del grupo de baja.

La homogeneidad de las características de los dos grupos se consigue igualando las variables organizacionales de ambos, esto es, haciendo variables controladas de las mismas características organizacionales (misma localidad, centro, número de alumnos, etc.) en las que cada profesor con baja va a tener su compañero correspondiente en el grupo de no baja.

### **Fase 3. Recogida de datos, análisis estadístico e interpretación de resultados**

Tras la recogida de los cuestionarios se tabulan los datos y se realiza el análisis estadístico con el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Una vez realizados los análisis pertinentes de resultados descriptivos, análisis de regresión logística y otros análisis estadísticos e interpretados dentro del ámbito teórico de otras investigaciones sobre el tema, se elaboran las conclusiones de esta investigación.

La metodología utilizada en esta Tesis Doctoral es una de las principales novedades aportadas al estudio de las bajas laborales de tipo psiquiátrico en los profesores. La utilización del análisis de regresión logística que nos permite trabajar con todo tipo de variables, su enorme valor predictivo que señala factores de riesgo y de protección clasificando a los sujetos según su probabilidad de tener o no baja y el realizar una comparación entre un grupo de profesores con baja psiquiátrica y otro sin baja, hace que este estudio aporte un sistema metodológico nuevo dentro de la literatura especializada sobre el tema. Cabe destacar también la gran variabilidad de información que recoge el cuestionario que nos va a permitir relacionar múltiples factores de la función docente y del ámbito personal del profesor, analizando las interacciones que se producen en un fenómeno que, como hemos presentado anteriormente, tiene un fuerte carácter multidimensional.

## **CAPÍTULO 5. RESULTADOS**

### **1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LOS ANÁLISIS EFECTUADOS**

El objetivo fundamental de esta investigación es aislar y determinar aquellas variables, cuestionarios e inventarios que discriminen características distintivas entre un grupo de profesores que han tenido baja laboral de tipo psiquiátrico a lo largo de su carrera como docentes, de un segundo grupo, de ampliación de muestra o muestra de validación (Hair, Anderson, Taham y Black, 2000), para encontrar factores de riesgo y/o de protección que permitan predecir la aparición de baja psiquiátrica.

La población de profesores de secundaria de centros públicos, registrados en la Delegación de Educación de Córdoba para el curso 2000-2001, era de 3.582 docentes, de los cuales 2.563 eran funcionarios y 1.019 interinos. La muestra del estudio estaba formada por 200 profesores/as de Educación Secundaria (ESO) de colegios públicos de Córdoba y Provincia. Esta muestra, se divide en dos grupos: 100 docentes, que en algún momento de su vida laboral habían tenido una o más bajas laborales de tipo psiquiátrico y un grupo de otros 100 docentes, asignados aleatoriamente, que nunca habían tenido baja laboral psiquiátrica.

Para asegurar la correspondencia de ambos grupos, el segundo, fue escogido teniendo en cuenta su correspondencia con el primero, respecto a la localidad y al centro de trabajo en el que realizaban su actividad, de forma que estarían igualados en características como tipo de centro (urbano, suburbano y rural), número de alumnos, edades, etc. Por lo tanto, la hipótesis de homocedasticidad de los grupos queda asumida y demostrada en análisis posteriores de igualdad de varianzas y medias y prueba chi-cuadrado.

El tipo de análisis utilizado principalmente ha sido la regresión logística binomial, por ser el que mejor se adapta a las características de la información

recogida y a su objeto de estudio, además, se efectúan otros análisis complementarios para refutar y avanzar en los resultados obtenidos por la regresión logística.

A continuación, se describe la justificación de haber operado con estos análisis así como una descripción de los mismos. Posteriormente, se presentan los resultados descriptivos comparando los dos subgrupos, para variables propias del grupo de baja (diagnósticos, duración de las bajas, etc.), las pruebas de contraste de medias e igualdad de varianzas y chi-cuadrado, de algunas de las variables más representativas, los distintos análisis de regresión logística binomial (modelo completo, modelo simplificado y regresión logística para el grupo de baja psiquiátrica), y finalmente, otros análisis para las pruebas e inventarios utilizados en el cuestionario y comparación con resultados obtenidos en otros estudios.

### **1.1. Análisis de regresión logística**

La utilización de un modelo de análisis estadístico por medio de la regresión logística, viene indicado cuando nos encontramos con una variable dependiente con tan solo dos categorías u opciones, en nuestro caso, haber tenido una o más bajas de tipo psiquiátrico o no, y queremos averiguar la probabilidad de ocurrencia de una u otra posibilidad, en función de una serie de variables, denominadas independientes (Visauta, 1998). Se trata de una variable binomial y categórica que da lugar a un modelo en donde determinadas variables y/o factores van a explicar de mejor forma, una u otra opción (Pérez, 2001).

A partir de los coeficientes estimados por la regresión logística, cada una de las variables, en función de su probabilidad de estar en uno u otro nivel de la variable dependiente, nos permite asignar a cada sujeto o grupo de sujetos, en función de sus características, a una de las dos categorías propuestas. Asignando un porcentaje general del modelo para poder predecir la situación dicotómica que expresa la variable dependiente.



En este estudio, la variable dependiente es la condición “baja laboral psiquiátrica” con dos opciones de respuesta excluyentes “SÍ” o “NO”. El resto de información recogida por el cuestionario son variables independientes que pueden estar o no relacionadas con la dependiente e influir o explicar correctamente de forma parcial o total, variable por variable, o de forma conjunta a través de un modelo (formado por un conjunto de variables prefijadas), para concluir cuales están o no relacionadas, como factor de riesgo o como factor de protección, con tener baja laboral.

Este modelo se diferencia del de regresión lineal múltiple en varios aspectos. En primer lugar, la regresión lineal se establece solo para variables cuantitativas, se presupone una relación lineal entre variables, y una distribución normal del valor de las mismas, estableciéndose una predicción en términos relacionados con los valores en la variable dependiente a partir de valores en cada una de las independientes, (Visauta, 1998). En contraposición, el análisis de regresión logística, se realiza sobre una variable dependiente categórica y variables independientes de cualquier tipo (alfanuméricas, fechas, dinero, dotación científica, numéricas, con o sin decimales, ordinales, de intervalo, etc), sin necesaria presunción de distribución normal y expresando sus resultados, por un lado, por lo significativa de la relación entre la variable independiente y la dependiente y por el porcentaje de predicción que tiene la primera sobre la última.

Otro de los modelos frecuentemente utilizados para este tipo de estudios epidemiológicos es el análisis discriminante. Este modelo estadístico ofrece la posibilidad de utilizar una variable dependiente categórica con dos, tres o más categorías, pero sin embargo, las variables independientes siempre serán numéricas, calculando la probabilidad de cada individuo de pertenecer a cada grupo, nivel o categoría definida previamente por la variable dependiente (Visauta, 1998). La regresión logística, se contempla como una variante del modelo discriminante que flexibiliza la posibilidad de trabajar con un amplio tipo de datos que no tienen porque ser exclusivamente numéricos.

En esta investigación, elegimos la regresión logística, por tratarse de una variable dependiente dicotómica y categórica y una serie de variables independientes numéricas, alfanuméricas, categóricas y de fecha, sin presupuesto de evidencia de una distribución normal de las mismas y con el interés de buscar la posibilidad de predicción de estas variables independientes, a uno de los dos grupos de la dependiente, esto es, predecimos su factor de riesgo.

### **Opciones del Análisis de Regresión Logística.**

El objetivo principal de este análisis es encontrar el modelo que mejor explique o prediga la variable dependiente por los posibles factores de riesgo que puedan representar las independientes. Para conseguir este objetivo, se define la variable dependiente y se añaden tantas variables independientes como se considere oportuno. Los distintos autores utilizan de forma indiscriminada conceptos como variables covariantes, predictoras o independientes (Visauta, 1998; Ballesteros, 1993; Manzano, 1995; Pérez, 2001), el paquete estadístico SPSS las define como covariantes. Para un primer acercamiento, se aconseja que se analicen todas las variables del estudio para ver su interacción.

Las variables las podemos introducir de una en una, formando bloques de interacción entre variables o todas a la vez, hacia delante y hacia atrás, de forma condicional si queremos establecer la inclusión o exclusión de puntuaciones de un sujeto en una variable, creando una ecuación en la que las variables aparecen como significativas o no, para un nivel de significación de 0,05 y  $z = 1,96$  (a elegir). Tras los ensayos preliminares, se prueba la interacción de las variables y se van agrupando aquellas en las que se obtienen resultados significativos, intentando generar el modelo de variables (ya sea de forma individual, en bloque o con interacciones entre variables) que mejor prediga como factor de riesgo su inclusión en uno de los dos grupos.

Los estadísticos, criterios de ajuste y gráficos que proporciona este análisis son los coeficientes de máxima verosimilitud, errores estándar de los coeficientes, estadístico de Wald, coeficientes de correlación parcial, coeficiente  $\text{Exp}(B)$  de cambios de unidades de la variable dependiente por cada unidad de cambio en la independiente y sus límites inferior y superior, tabla de clasificación, método de máxima verosimilitud, bondad de ajuste, histograma de probabilidades estimadas y creación de nuevas variables para cada uno de los sujetos y finalmente la probabilidad de ocurrencia de cada caso predicha por el modelo (probabilidad de asignación a uno u otro grupo, desviaciones y residuales).

## **1.2. Otros análisis efectuados**

También se realizaron diversas pruebas de comparación de igualdad de varianzas de Levene y contraste de medias para dos muestras con datos independientes y la prueba no paramétrica chi-cuadrado. Con las dos primeras pruebas se trata de comprobar la hipótesis nula de no existencia de diferencias significativas entre las medias y varianzas de las principales variables cuantitativas comparando las dos muestras (Visauta, 1998). Respecto a la última, su utilización estriba en analizar si existen diferencias significativas en las frecuencias para cada variable categórica si comparamos un grupo con otro.

El test de Levene de igualdad de varianzas, es la prueba más indicada para testar la homocedasticidad entre dos muestras y determinar su nivel de equivalencia, condición necesaria para variables epidemiológicas básicas. La aceptación de la hipótesis nula señala que las varianzas son iguales mientras que el rechazo de la hipótesis nula advierte de diferencias significativas entre las varianzas. Esta prueba en el caso de no salir significativa indicaría la homogeneidad de los dos grupos respecto a una o más características. Respecto al contraste de medias, esta prueba informa sobre las diferencias significativas entre variables y la distancia de sus medias correspondientes comparando los dos grupos entre sí.

Por último, la prueba no paramétrica  $\chi^2$  tiene como finalidad comparar a través del estadístico chi-cuadrado las posibles diferencias entre las frecuencias observadas en una distribución de una variable y las esperadas. Es una medida de ajuste que señala con sus niveles de significación estadística la probabilidad de que estas diferencias se deban solamente a variaciones de la muestra (Hair y cols, 2000).

La situación ideal en un estudio de este tipo, que corroboramos en la exposición posterior de los resultados, es no encontrar diferencias significativas en características que deberían ser iguales en ambos grupos y estudiar las diferencias que apunten a variables predictoras o que diferencien y/o corroboren los resultados del análisis principal de regresión logística.

## **2. RESULTADOS DESCRIPTIVOS.**

### **2.1. Variables epidemiológicas comparadas entre grupos.**

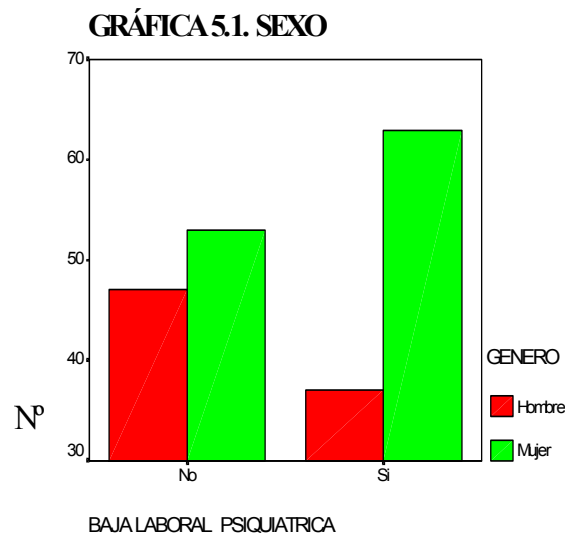
A continuación se presentan los estadísticos descriptivos, representaciones gráficas, tablas, pruebas de contraste de medias y varianzas y Chi-cuadrado, de las diferentes variables epidemiológicas analizadas en el estudio, comparando los resultados obtenidos por el grupo de profesores que han tenido baja laboral de tipo psiquiátrico con los profesores del grupo sin baja.

#### **2.1.1. Sexo**

La variable sexo, se distribuye en la muestra total con 84 hombres y 116 mujeres, lo que equivale a un 42 % y 58 %, respectivamente. Porcentaje similar al que informa la Delegación de Educación de Córdoba de su población general de docentes. Respecto al grupo de baja laboral psiquiátrica encontramos 37 hombres frente a 63 mujeres y en el grupo de no baja psiquiátrica, 47 hombres y 53 mujeres. Estos resultados quedan representados en la gráfica 5.1.

La equivalencia de los grupos respecto a la variable sexo, no representa unas diferencias entre las distribuciones observadas y esperadas según la prueba  $\chi^2$ , tal y como puede observarse en la tabla 5.1., ni para mujeres ni para hombres, adaptándose a los porcentajes de su población general de referencia. Esto implica que la distribución del sexo es homogénea para ambos grupos, cumpliendo el presupuesto de homocedasticidad necesario en este tipo de estudios. Ninguno de los análisis desarrollados posteriormente arroja diferencias significativas respecto al sexo.

(Nota: A lo largo del capítulo se utilizan los siguientes signos y abreviaturas:  $\chi^2$  = estadístico chi-cuadrado; T= T de Student; F= F de Snedecor; g.l.= grados de libertad; p= grado de significación del estadístico utilizado; % = porcentaje; N= número de sujetos; D.T.= Desviación típica; D.M.= Diferencia de Medias. Siendo las diferencias significativas (\*) para un  $\alpha = 0,05$ )



**TABLA 5.1. Distribución de porcentajes y prueba  $\chi^2$  para la variable “Sexo”.**

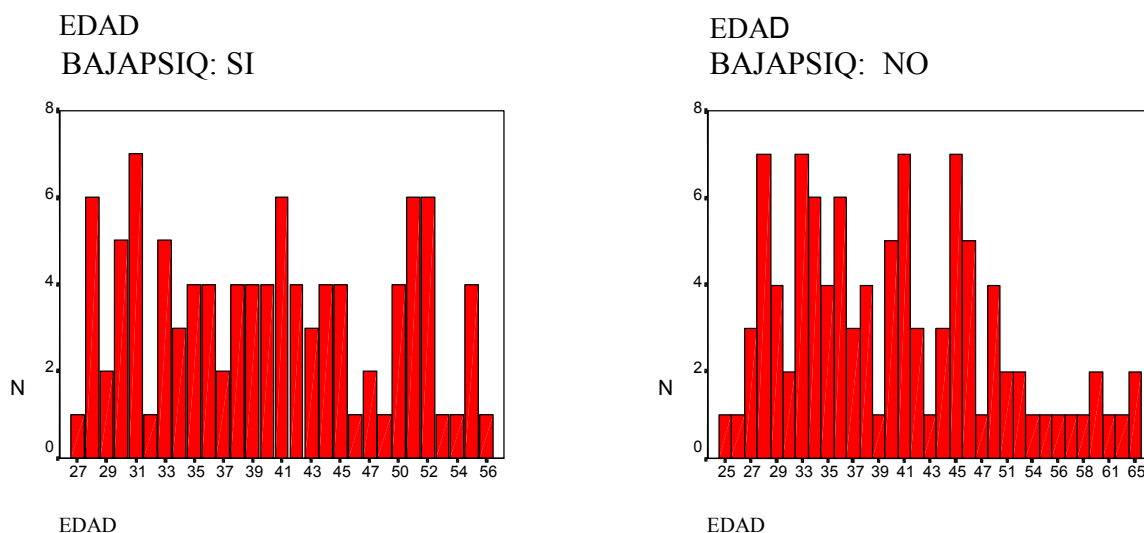
Sexo	Baja Si %	Baja No %	$\chi^2$	g.l.	p
Hombre	37	47	1,190	1	0,275
Mujer	63	53	0,862	1	0,353

### 2.1.2. Edad

En la muestra total obtenemos una media de edad de 40,35 años, con una desviación típica de 8,91 y un rango mínimo-máximo que va de los 25 a los 65 años. Respecto al grupo de baja psiquiátrica tenemos una media de 40,33 años, desviación típica de 8,33 y un rango de 27 a 56 años. En el grupo de no baja psiquiátrica encontramos una media de 40,38 años, con una desviación típica de 9,50 y un rango de 25 a 65 años. La representación gráfica de esta variable la podemos observar en la gráfica 5.2.

El Test de Levene de igualdad de varianzas, utilizada para corroborar la homocedasticidad, señala un varianza homogénea respecto a la variable edad ( $F_{1,198}=0,584$ ;  $p=0,446$ ) con un intervalo de confianza del 95 %. De igual forma la prueba de contraste de medias tampoco arroja diferencias significativas para esta variable tal y como se presenta en la tabla 5.2. Por lo tanto la edad de los profesores de ambos grupos no podría explicar diferencia alguna en el estudio ya que se trata de dos muestras equivalentes en cuanto a esta característica.

**GRÁFICA 5.2. EDAD**



**TABLA 5.2. Prueba de contraste de medias para la variable “Edad”**

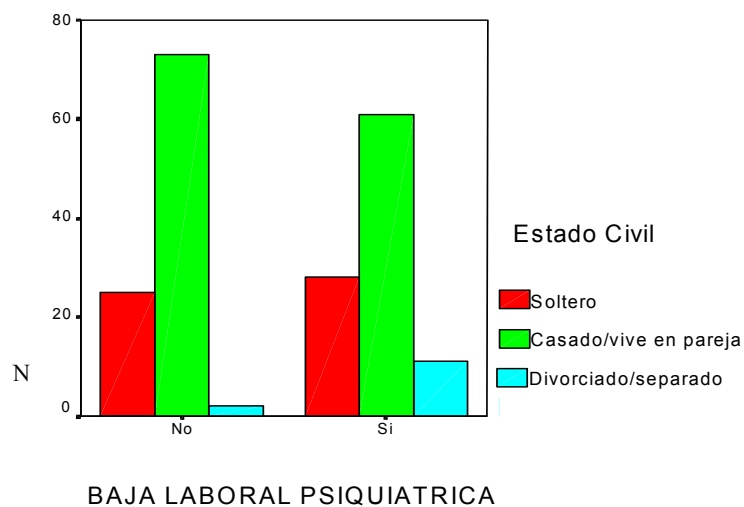
	<b>T</b>	<b>g.l.</b>	<b>P</b>	<b>D.M.</b>
Edad	-0,040	198	0,968	-5,00E-02

### 2.1.3. Estado civil

En la gráfica 5.3. se representan la distribución de frecuencias correspondientes al estado civil de los docentes. Ambos grupos presentan unos porcentajes muy parecidos, solo apreciamos que en el grupo de baja psiquiátrica aparecen 11 casos de divorcio/separación frente a tan solo 2 del grupo sin baja.

Los resultados de la prueba  $\chi^2$  no resultan significativos para los niveles de estado civil “casado/vive en pareja” y “soltero” lo que implica homogeneidad respecto a estas características comparando el grupo de baja con el de no baja. Tan solo aparecen diferencias en el nivel “divorciado/separado” en el que tal y como se indica anteriormente se encuentran 11 profesores en esta situación en el grupo de baja frente a 2 en el grupo sin baja. En el posterior análisis de regresión logística aparecen resultados significativos para los niveles “soltero” y “divorciado/separado” que son predictores de baja psiquiátrica. Los resultados se presentan en la tabla 5.3.

**GRÁFICA 5.3. ESTADO CIVIL**



**TABLA 5.3. Porcentajes y prueba  $\chi^2$  para la variable “Estado Civil”.**

<b>Estado Civil</b>	<b>Baja Si %</b>	<b>Baja No %</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>g.l.</b>	<b>p</b>
Casado/vive en pareja	61	73	1,075	1	0,300
Soltero	28	25	0,170	1	0,680
Divorciado/separado	11	2	6,231	1	0,013*

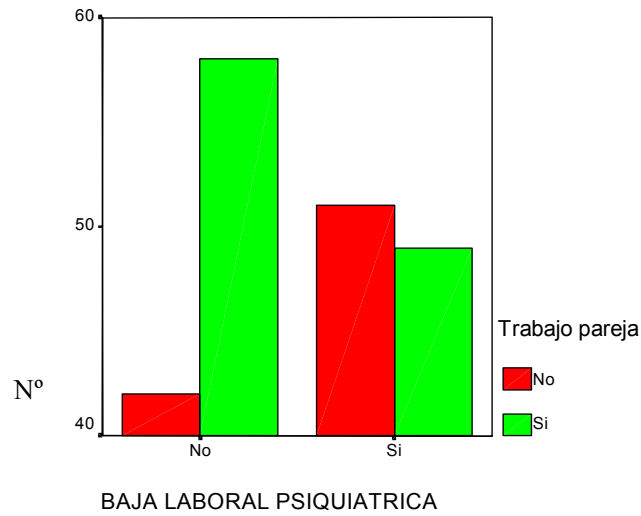
#### **2.1.4. Trabajo del conyuge/pareja y dedicación a la enseñanza**

Dentro de los datos básicos recogidos, preguntamos a los docentes sobre la situación laboral de su pareja y en el caso de encontrarse en activo, si esta se dedica o no, a la enseñanza. Los resultados obtenidos, presentados en la gráfica 5.4. y tabla 5.4. informan de una distribución homogénea en ambos grupos respecto al trabajo, con dos niveles, si trabaja o no trabaja, con resultados muy parecidos en la muestra total (46,5 % para no y 53,5 % si). Su distribución para los grupos de baja y no baja sigue en la misma línea representando un 51 y 49 % para no trabaja y si trabaja y un 42 y 58 % respectivamente.

No se encuentran resultados significativos para los profesores con pareja que trabajan ni para los docentes con parejas que no trabajan en la comparación entre el grupo de baja con el de no baja, lo que indica homogeneidad de las muestras respecto a estas características. Lo mismo ocurre en cuanto al número de personas que en situación laboral activa se dedican a la enseñanza. Respecto a las parejas que no se dedican a la enseñanza también aparecen resultados no significativos que corroboran la similitud de ambas muestras. Ninguna de estas variables aparece significativa en los análisis posteriores efectuados.



**GRÁFICA 5.4. TRABAJO PAREJA**



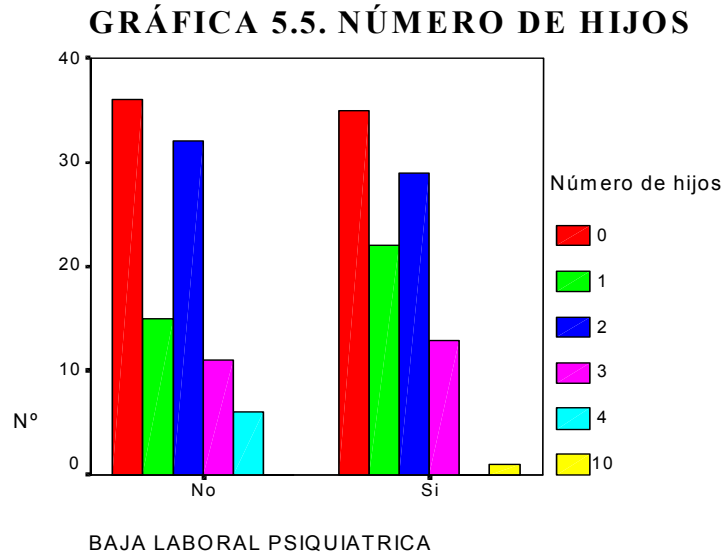
**TABLA 5.4. Distribución de porcentajes y prueba chi-cuadrado de las variables “trabajo del cónyuge/pareja” y “dedicación a la enseñanza”**

Trabaja cónyuge	Baja Si %	Baja No %	$\chi^2$	g.l.	p
Si	49	58	0,757	1	0,384
No	51	42	0,871	1	0,351
<b>Dedic. a la enseñanza</b>					
Si	29	36	0,754	1	0,385
No	71	64	0,363	1	0,547

### 2.1.5. Número de hijos

Preguntamos a los docentes sobre el número de hijos que tienen y sobre su nivel de escolarización u otras actividades que realiza en el caso de haber terminado su periodo de estudios. Los datos quedan representados en la gráfica 5.5 y en la tabla 5.5. Las frecuencias que encontramos son bastante homogéneas entre los grupos de baja y no baja, se acepta la hipótesis de que las varianzas son iguales al no arrojar los análisis resultados significativos ( $F_{1,198} = 0,584$ ;  $p = 0,446$ ) entre ambas variables, ni

en el igualdad de medias ( $T = -0,377$ ; g.l. = 198;  $p = 0,707$ ), ni factores de riesgo/protección en los análisis de regresión logística posteriores.



**TABLA 5.5 Distribución de porcentajes para la variable “hijos”.**

Nº Hijos	Baja Si %	Baja No %
0	35	36
1	22	15
2	29	32
3	13	11
4	0	6
10	1	0

### 2.1.6. Formación

A continuación presentamos tres preguntas sobre formación. La primera hace referencia a si se recibe una formación universitaria de calidad, con dos niveles de respuesta: sí y no. La segunda, si recibe actualmente formación en su puesto de trabajo, con niveles de respuesta: sí y no. Y finalmente, en el caso de recibirla, si es de calidad o no.

Si comparamos los porcentajes de los profesores de los grupos de baja psiquiátrica y no baja psiquiátrica, encontramos resultados muy parecidos tal y como presentamos en la tabla 5.6. No se encuentran diferencias significativas entre las frecuencias observadas y las esperadas en la prueba  $\chi^2$  respecto a los profesores que afirman haber tenido una buena calidad en su formación universitaria ni para los que valoran su calidad universitaria como mala si comparamos el grupo de docentes con baja con los que no han tenido baja.

En esta línea tampoco se obtienen resultados significativos entre ambos grupos para los profesores que afirman recibir formación en su actual puesto de trabajo ni para los que no la reciben. Finalmente, sí se obtienen para los docentes que en el caso de recibir formación la califican de buena, siendo 34 profesores del grupo sin baja los que la califican como positiva frente a solo 18 del grupo de baja. Sin embargo no se encuentran estos resultados para los docentes que la valoran como mala.

En resumen, existe homogeneidad entre el grupo de baja y el de no baja respecto a estas variables a excepción de la calidad de la formación actual, lo que indica alto nivel de equivalencia entre ambas muestras de docentes para el resto de características. Sin embargo cabe destacar el elevado número de docentes (82 en el grupo de baja y 66 para el grupo sin baja) que valoran su formación actual en sus puestos de trabajo como de baja calidad. Los resultados obtenidos en estas variables no resultan significativos en los análisis de regresión, por lo que no suponen un factor de riesgo ni de protección para la condición de baja psiquiátrica.

**TABLA 5.6. Distribución de porcentajes y prueba  $\chi^2$  para las variables “calidad de la formación universitaria”, “recibe actualmente formación” y “calidad de la formación actual”.**

<b>Calidad F. Univ.</b>	<b>Baja Si%</b>	<b>Baja No%</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>g.l.</b>	<b>p</b>
Si	74	73	0,007	1	0,934
No	26	27	0,019	1	0,891
<b>Formación Actual</b>					
Si	62	65	0,071	1	0,790
No	38	35	0,123	1	0,725
<b>Calidad F. Actual</b>					
Si	18	34	4,923	1	0,027*
No	82	66	1,730	1	0,188

### 2.1.7. Tipo de titulación

Una de la información que recogemos en el cuestionario, es el tipo de titulación universitaria que tenían los docentes. Los niveles de respuesta superaron las cuarenta alternativas por lo que resultaba complejo su análisis estadístico. Una variable con tantos niveles en una muestra de población de 200 docentes divididos en dos grupos de 100 no puede arrojar resultados adecuados. Con el fin de operativizar esta variable, agrupamos los datos en una nueva recodificación que englobe titulaciones universitarias afines en sus contenidos y materias de estudio, así como en las asignaturas que se imparten en los niveles de secundaria. Diferenciamos dos niveles de la variable tipo de titulación: Letras y Ciencias.

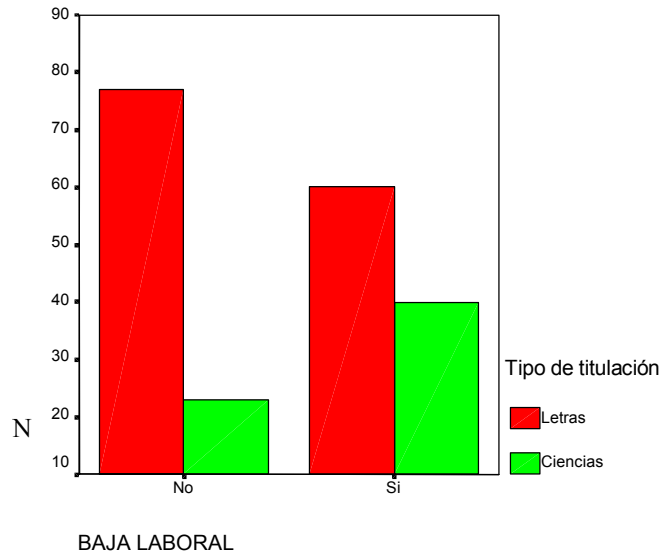
- En el primer nivel, **letras**, agrupamos todas las titulaciones relacionadas con asignaturas de idiomas, filología en general, titulaciones humanas y educativas y económicas. De esta forma encontramos titulaciones como

filología inglesa, francesa, hispánicas, diversas especialidades de magisterio, psicopedagogía, geografía e historia, derecho, empresariales, etc.

- En el segundo nivel, **ciencias**, se recogen titulaciones cuyo objeto de estudio son las ciencias consideradas puras y las tecnológicas. A este grupo pertenecen los licenciados en matemáticas, química, biología, diversas ingenierías, informática, etc.

Su distribución sigue una pauta parecida entre el grupo de baja y el de no baja siendo bastante homogénea y no significativa para las carreras de letras. Sin embargo, encontramos resultados significativos en las de ciencias con un mayor número de profesores en el grupo con baja (40 docentes) frente a un menor número en el grupo sin baja (23). Estos resultados quedan resumidos en la tabla 5.7. y representados en la gráfica 5.6.

**GRÁFICA 5.6. TIPO DE TITULACION**



**TABLA 5.7. Porcentajes y prueba  $\chi^2$  para la variable “Tipo de titulación”.**

Tipo de Titulación	Baja Si %	Baja No %	$\chi^2$	g.l.	P
Letras	60	77	2,109	1	0,146
Ciencias	40	23	4,587	1	0,032*

### **2.1.8. Localidad de trabajo**

Preguntamos a los docentes sobre la localidad actual en la que desarrollan su actividad laboral. Esta variable es homogénea en el estudio, ya que se asignaron el mismo número de docentes a las distintas localidades de trabajo, por lo que existe correspondencia en su distribución. Esta variable nos interesaba igualarla ya que algunos estudios (García Calleja, 1990; Leithwood y cols., 2001) señalan diferencias significativas entre los tipos de localidades, al poder encontrar diferencias socioeconómicas, de accesibilidad, clima, número de población, recursos en general, etc.

La distribución de los profesores por localidades, agrupa a 100 en Córdoba capital, siendo 50 de ellos docentes con baja laboral informada y otros 50 sin baja. El resto, otros 100 se reparten en 16 pueblos de la provincia, de forma que el número de pertenencia a cada uno de ellos está igualado entre ambos grupos. La localización de estos, recorren la totalidad de la geografía cordobesa, pueblos de los distintos puntos cardinales, mancomunidades, zonas de trabajo social, distritos sanitarios y por supuesto educativos, en los que se encuentran representados, así como en la ya clásica distinción de pueblos mayores y menores de 20.000 habitantes. Por lo tanto, al estar la localidad de trabajo igualada en ambos grupos, no esperamos una variabilidad significativa en nuestros análisis.

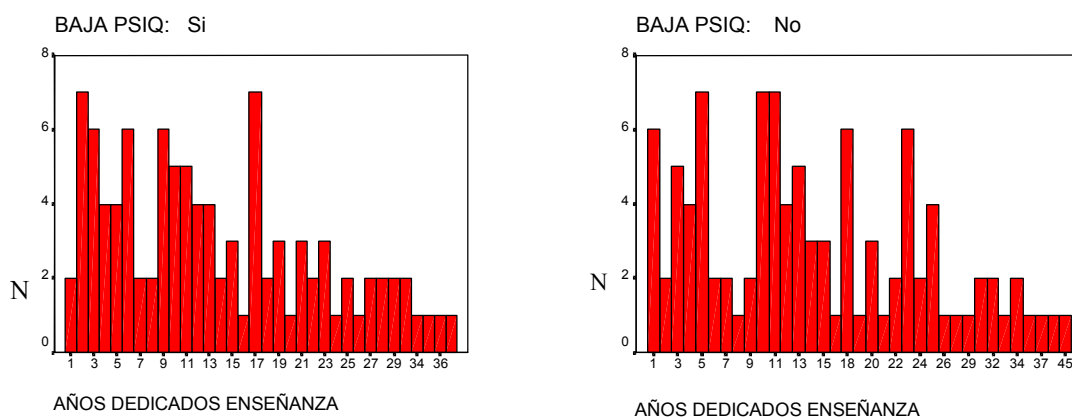
Con esto, perseguimos el objetivo principal, de haber obtenido una muestra representativa de la población de profesores de secundaria de Córdoba y Provincia, escogiendo de forma aleatoria las localidades, de las cuales posteriormente, seleccionaremos sus centros educativos correspondientes.

### **2.1.9. Años dedicados a la enseñanza**

Preguntamos a los docentes el tiempo que llevan dedicándose a la enseñanza. La media para el total de la muestra es de 14,31 años, con una desviación típica de

9,79 y un rango de 44, con un límite inferior de 1 a uno superior de 45. La representación gráfica de esta variable y los estadísticos para cada una de las condiciones (baja si/baja no) se presentan en la gráfica 5.7. y tabla 5.8. respectivamente. La variable “AÑOS”, no presenta resultados significativos entre ambos grupos, según la prueba de Levene de igualdad de varianzas ( $F_{1,198} = 0,931$ ;  $p = 0,336$ ), ni tampoco para la de contraste de medias ( $T = -0,917$ ;  $g.l. = 198$ ;  $p = 0,360$ ), por lo que respecto a esta característica ambos grupos son equivalentes.

**GRÁFICA 5.7. Años dedicados a la enseñanza.**



**TABLA 5.8. Estadísticos básicos de la variable “Años dedicados a la enseñanza”.**

Estadísticos	Baja	No baja
N	100	100
Media	13,68	14,95
Desviación Típica	9,32	10,24
Rango	36	44
Mínimo	1	1
Máximo	37	45

### 2.1.10. Tipo de asignaturas

En el cuestionario se han recogido más de 140 tipos distintos de asignaturas y cursos en las que se imparten. Como en el caso del tipo de titulación para facilitar su

análisis se agruparon en categorías similares. A diferencia de las titulaciones, con las asignaturas aparece una situación difícil de conceptualizar, ya que, es frecuente encontrar profesores que imparten asignaturas de diversas áreas sin conexión. Por ejemplo, un profesor licenciado en informática se encuentra impartiendo clases de informática, religión y música en diversos cursos de secundaria. Además la variabilidad del número de asignaturas por profesor y cursos en las que se impartían también era grande.

Debido a estas razones se intentaron categorizar en función de los mismos parámetros que las titulaciones universitarias, también según el criterio de impartir o no asignaturas de la especialidad de cada profesor atendiendo a su formación universitaria, según el número de asignaturas que se imparten y según el curso, siendo la mayoría de los análisis inviables por el elevado número de posibilidades derivado del gran número de asignaturas o por la irrelevancia estadística de sus resultados.

#### **2.1.11. Otras características del ámbito docente**

En este apartado, agrupamos las características referidas al centro: tipo (urbano, suburbano y rural), número de docentes del centro, número de alumnos, promedio de alumnos en las aulas, media de edad, y número de personal auxiliar. Estas, eran unas variables que nos interesaba controlar en ambos grupos, por la importancia que encontramos citada en la literatura sobre el tipo de centro: urbano, suburbano y rural, la edad de los alumnos, etc. Por esta razón, ambas muestras son homogéneas en cuanto a estas características ya que el número de profesores de uno y otro grupo, fueron asignados por igual a los mismos centros, para así intentar asegurar su equivalencia. Corroboramos estas igualdades con las pruebas T de contraste de medias e igualdad varianzas, para asegurarnos cumplir las condiciones básicas de homocedasticidad de la muestra.



Los resultados respecto al número de profesores del centro no resultan significativos para la prueba de igualdad de varianzas ( $F_{1,198}=0,000$ ;  $p= 1,000$ ), ya que al pertenecer a los mismos centros y estos tener el mismo número de docentes está totalmente igualado. Para el número de alumnos ocurre igual que en la variable anterior, todos los profesores con baja tienen el mismo número de alumnos por centro que sus homónimos sin baja, arrojando resultados no significativos que señalan que las varianzas de los grupos son iguales ( $F_{1,198}=0,000$ ;  $p=1,000$ ). Sin embargo, a pesar de igualar los centros, el promedio de alumnos por clase es imposible igualarlo y sí obtiene resultados significativos para el test de Levene de igualdad de varianzas ( $F_{1,198}= 15,606$ ;  $p= 0,000$ ) de forma que las varianzas de ambos grupos difieren entre sí. Respecto a la media de edad de los alumnos no existen resultados significativos para la prueba de igualdad de varianzas ( $F_{1,198}=2,238$ ;  $p=0,136$ ) lo que implica homogeneidad entre los grupos, aunque si encontramos resultados significativos para la igualdad de medias ( $T= 2,266$ ; g.l.= 189;  $p= 0,025$ ) que indican una mayor edad media de los alumnos de profesores del grupo baja. Finalmente, no se obtienen en los análisis resultados significativos para el número de personal de administración y servicios ( $F_{1,198}=0,000$ ;  $p=1,000$ ), ni para el tipo de centro: urbano, suburbano y rural ( $F_{1,198}= 0,000$ ;  $p= 1,000$ ), ya que estas características se habían igualado previamente. A continuación, presentamos la tabla 5.9. de estadísticos básicos y la prueba T de contraste de medias en la tabla 5.10.

**TABLA 5.9. Estadísticos de “Otras características del ámbito docentes”**

	Nº Docentes		NºAlumnos		Prmd.Alum.		Md.Eda Al.		Nºpas	
	Baja	N.Baj.	Baja	N.Baj.	Baja	N.Baj	Baja	N.Baj	Baja	N.Baj
N	100	100	100	100	100	95	100	91	100	97
Media	49,95	49,95	621,8	621,8	25,87	25,22	15,21	14,77	5,47	5,47
D.T.	23,38	23,38	287,8	287,8	3	5,02	1,22	1,47	3,33	3,33
Rango	92	92	1000	1000	23	31	5	6	10	10
Min.	8	8	100	100	10	7	12	12	2	2
Máx.	100	100	1100	1100	33	38	17	18	12	12

**TABLA 5.10 Prueba T de contraste de medias**

	<b>T</b>	<b>g.l.</b>	<b>P</b>	<b>Dif. de Medias</b>
Nº Docentes	0,000	198	1,000	0,000
Nº Alumnos	0,000	198	1,000	0,000
Prmd. Alumnos	1,103	193	0,272	0,650
Md. Edad Al.	2,266	189	0,025*	0,440
Nº Pas	0,000	198	1,000	0,000

(Abreviaturas utilizadas: Prmd.Alum.= promedio de alumnos; Md.Eda.Al.= Media edad alumnos; Nºpas= número de personal auxiliar del centro; D.T.= Desviación típica; Min.= mínimo; Máx.= máximo; T= estadístico t de student; g.l.= grados de libertad; p= significación del estadístico; Dif. de Medias.= Diferencias de medias).

#### **2.1.12. Horas de dedicación**

Se realizan una serie de preguntas sobre el promedio de horas que dedican los docentes a otras actividades que no sean dar clase, el promedio de horas en corregir, en trabajos con el alumnado, preparación de clases y evaluación. El Test de Levene de igualdad de varianzas utilizados para corroborar la homocedasticidad entre ambos grupos rechaza la hipótesis nula de que las varianzas son iguales ( $F_{1,116}= 9,458$ ;  $p= 0,003$ ) para la variable “horas a la semana dedicadas a dar clase”, sin embargo la prueba de contraste de medias no arroja diferencias significativas indicando que los profesores del grupo de baja no imparten más horas de clase que sus compañeros del grupo sin baja.

Respecto a las horas semanales dedicadas a otras actividades sí se obtienen resultados significativos ( $F_{1,116}= 11,580$ ;  $p= 0,001$ ) que rechazan la hipótesis nula y señalan diferencias entre las varianzas, siendo estas diferencias significativas también para la prueba de igualdad de medias indicando que los profesores sin baja realizan más actividades, a parte de dar clase, cuando los comparamos con los docentes con baja.

En cuanto a las horas semanales dedicadas a corregir ( $F_{1,116}=3,675$ ;  $p= 0,058$ ), a los trabajos del alumnado ( $F_{1,116}= 0,521$ ;  $p=0,472$ ) y a evaluaciones ( $F_{1,116}= 1,032$ ;  $p=0,312$ ) no se encuentran resultados significativos respecto a la comparación de varianzas entre ambos grupos. Sin embargo respecto a las horas dedicadas a prepararse clases si aparecen resultados significativos en el test de Levene ( $F_{1,116}= 7,670$ ;  $p= 0,007$ ) que apoyan el rechazo de la hipótesis nula señalando varianzas distintas entre ambos grupos. En esta línea el contraste de medias muestra que los profesores sin baja dedican más horas por término medio que sus compañeros que han tenido baja psiquiátrica. Los resultados obtenidos se resumen en la tabla 5.11.

**TABLA 5.11. Contraste de Medias de variables relacionadas con el funcionamiento y la organización docente.**

	Baja	N	Media	D. T.	T	g.l.	P	D.M.
Horas/Sem	Si	52	17,73	1,74	0,791	116	0,431	0,32
	No	66	17,41	2,66				
Otraactiv	Si	52	7,23	3,02	-2,709	116	0,008*	-2,25
	No	66	9,48	5,84				
Corregí	Si	52	2,19	1,03	-0,758	116	0,450	-0,16
	No	66	2,35	1,17				
Htrabalu	Si	52	2,10	1,30	0,362	116	0,718	9,62E-02
	No	66	2,00	1,53				
Hprepcla	Si	52	3,21	1,83	-1,373	116	0,173	-0,59
	No	66	3,80	2,83				
Hevaluac	Si	52	1,83	1,25	-0,746	116	0,457	-0,17
	No	66	2,00	1,25				

(Abreviaturas: Horas/sem= horas de clase a la semana; Otraactiv= horas a la semana dedicadas a otras actividades que no sean dar clase; Corregí= horas a la semana dedicadas a corregir; Htrabalu= horas a la semana dedicadas a trabajos del alumnado; Hprepcla= Horas a la semana dedicadas a preparar clases; Hevaluac= Horas a la semana dedicadas a evaluar a los alumnos).

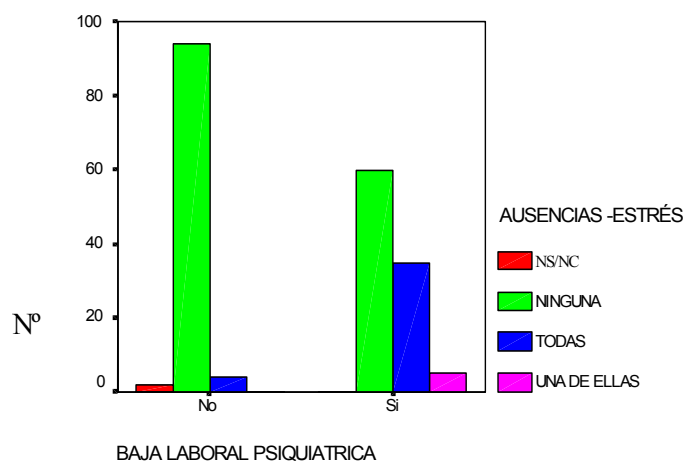
### 2.1.13. Ausencias relacionadas con el estrés

Preguntamos a los docentes sobre las ausencias de sus puestos de trabajo producidas durante el último año debidas al estrés, siendo los niveles de respuesta a esta pregunta: “ninguna de las ausencias fue debida al estrés” “todas mis ausencias fueron debidas al estrés” y “una de varias ausencias fue debida al estrés”. Los profesores del grupo de baja informan de un mayor número de ausencias a sus puestos de trabajo por causas sin justificar que ellos achacan al estrés. Los análisis de la prueba chi-cuadrado comparando al grupo de profesores con baja frente a los sin baja, indicando un número más elevado de ausencias por estrés (35 docentes) para los profesores con baja en comparación con sus homónimos sin baja (4 docentes).

Respecto a las ausencias no atribuidas al estrés, los análisis de la prueba chi-cuadrado, muestran resultados significativos comparando el grupo de baja y el de no baja, indicando que los profesores del grupo sin baja atribuyen más ausencias no debidas al estrés (94 docentes) que sus compañeros con baja (60 profesores). Finalmente, cuando los profesores contestan que una de dos o más ausencias han sido debidas al estrés o no contestan a la pregunta, no aparecen resultados significativos.

A continuación, se presentan la distribución de los porcentajes por grupo, los resultados de la prueba  $\chi^2$  y gráficos correspondientes.

**GRÁFICA 5.8. AUSENCIAS RELACIONADAS CON EL ESTRÉS**



**TABLA 5.12. Porcentajes de “ausencias debidas al estrés” y prueba  $\chi^2$ .**

<b>Ausenc. Estrés</b>	<b>Baja Si %</b>	<b>Baja No %</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>g.l.</b>	<b>P</b>
Ninguna	60	94	7,506	1	0,006*
Todas	35	4	24,641	1	0,000*
Una de varias ausencias	5	0	2,667	1	0,102
No contesta	0	2	0,333	1	0,564

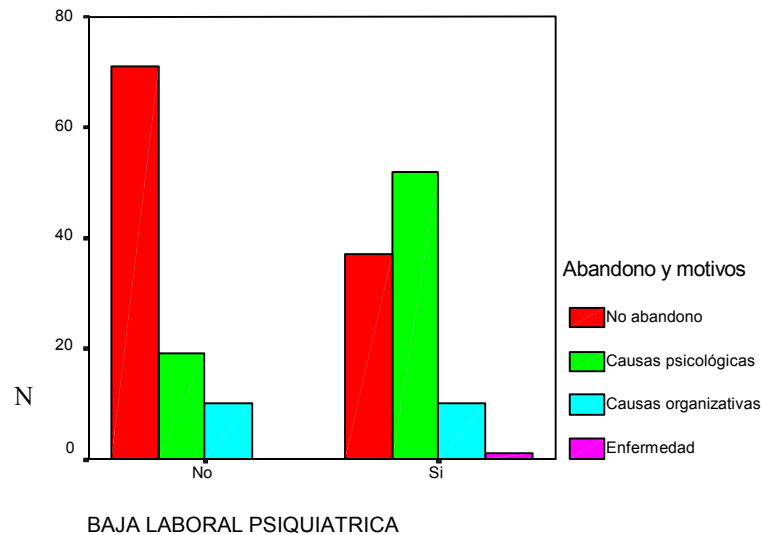
#### **2.1.14. Abandono y motivos**

Se pregunta sobre si se ha pensado abandonar en algún momento la profesión docente en los últimos cinco años, y en el caso de contestar positivamente, exponer los motivos que lo justifiquen. Estos motivos, quedan categorizados, según las opciones de respuesta, en: motivos psicológicos (insatisfacción, ansiedad, *burnout*, y cansancio psicológico), motivos relacionados con la organización (destino, baja retribución, falta de valoración profesional, falta de disciplina y agresiones de los alumnos) y enfermedad. Los docentes pertenecientes al grupo de baja informan de más intenciones de abandono y de una mayor variabilidad de motivos. Llama la atención la aparición de “*burnout*” o de un destino no deseado como motivos del grupo de baja psiquiátrica que no aparecen en el grupo de no baja. Sin embargo, en este último grupo aparecen motivos como las agresiones de los alumnos, la baja retribución y la falta de valoración profesional, que no aparecen en el grupo de baja.

Independientemente de los porcentajes en las diferentes contestaciones a esta pregunta, los análisis efectuados mediante la prueba  $\chi^2$  para estudiar las posibles diferencias entre los grupos de profesores con baja psiquiátrica frente a los de no baja, arrojan resultados significativos para los niveles de “no he pensado abandonar la profesión” y “abandono por motivos psicológicos”. El resto de opciones, no resultan significativas si comparamos el grupo con baja psiquiátrica con el grupo sin baja. La representación gráfica de esta variable y los resultados de la prueba  $\chi^2$  se

describen a continuación. En posteriores análisis de regresión logística solo aparece significativa la “enfermedad” como motivo de abandono, estando relacionada con la predicción de baja.

**GRÁFICA 5.9. ABANDONO Y MOTIVOS**



**TABLA 5.13. Porcentajes y prueba  $\chi^2$  de la variable “abandono y motivos”.**

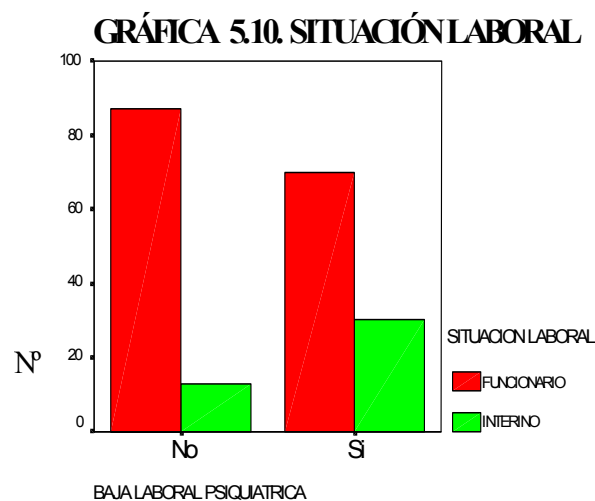
	Baja Si %	Baja No %	$\chi^2$	g.l.	P
No abandono	37	71	10,704	1	0,001*
Abandono por causas psicológicas	52	19	15,338	1	0,000*
Abandono por causas organizativas	10	10	0,000	1	1
Abandono por enfermedad	1	0	0,333	1	0,564

### 2.1.15. Situación laboral y tiempo de interino y de funcionario

El cuestionario recoge información sobre la situación laboral de los profesores, con dos niveles, funcionario e interino. A continuación, se pregunta el tiempo que ha permanecido o está actualmente, para ambas condiciones. Se observa como hay más interinos en el grupo de baja psiquiátrica resultando estas diferencias significativas frente al número de funcionarios que no presenta diferencias entre un grupo y otro.

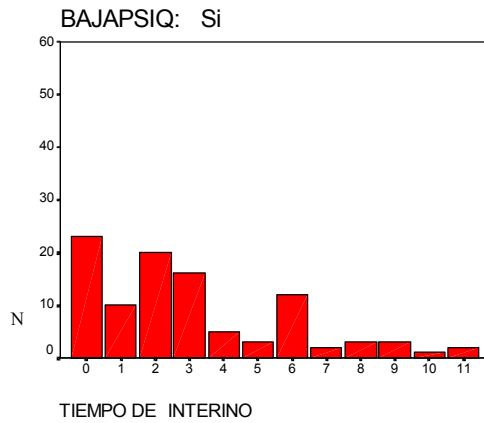
En cuanto al tiempo como interino y como funcionario no aparecen resultados significativos en el Test de Levene de Igualdad de Varianzas ni para la condición de interino ( $F_{1,116} = 0,062$ ;  $p = 0,803$ ) ni para la de funcionario ( $F_{1,116} = 0,117$ ;  $p = 0,733$ ) si realizamos la comparación del grupo de baja con el de no baja, lo que nos lleva a la aceptación de la hipótesis nula de igualdad de varianzas entre los grupos. Si embargo, si aparecen diferencias significativas para el tiempo de interino si realizamos una comparación de medias permaneciendo más tiempo en esta condición el grupo con baja, tal y como se presenta en la tabla 5.15.

Estas variables han sido significativas en los análisis de regresión logística que expondremos a continuación.

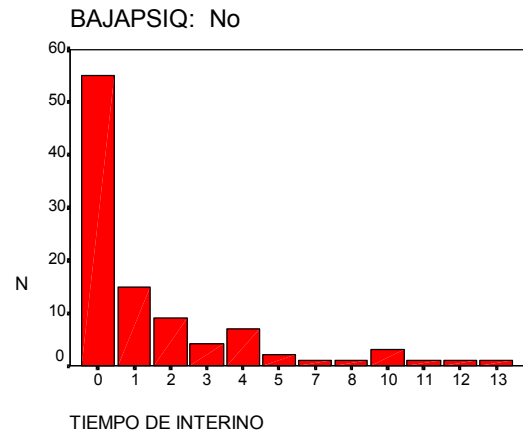


## GRÁFICA 5.11. TIEMPO DE INTERINO Y FUNCIONARIO

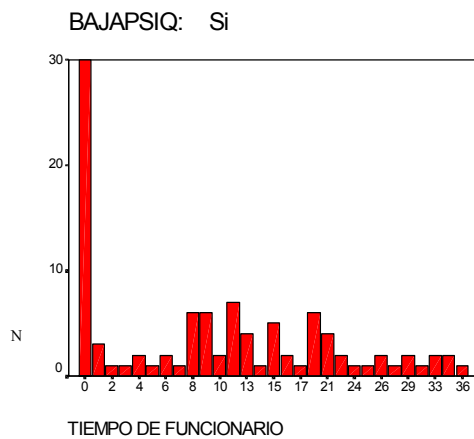
TIEMPO DE INTERINO



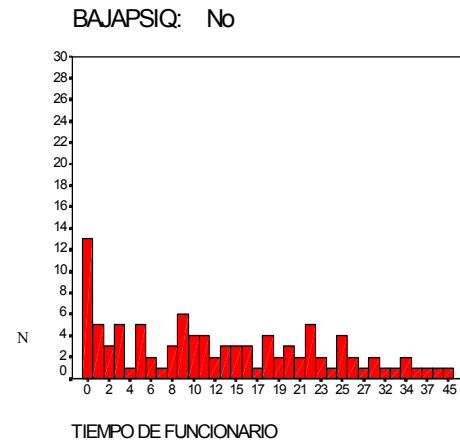
TIEMPO DE INTERINO



TIEMPO DE FUNCIONARIO



TIEMPO DE FUNCIONARIO



TIEMPO DE FUNCIONARIO

**TABLA 5.14. Porcentajes y prueba  $\chi^2$  para la variable “Situación laboral”**

Situación Laboral	Baja Si %	Baja No %	$\chi^2$	g.l.	p
Funcionario	70	87	1,841	1	0,175
Interino	30	13	6,721	1	0,010*



**TABLA 5.15. Contraste de Medias para la variable “Tiempo de interino/funcionario”**

Tiempo	Baja	N	Media	Desv. Típ.	T	g.l.	p	D.M.
Interino	Si	52	2,94	2,79	2,085	116	0,039*	1,15
	No	66	1,79	3,13				
Funcionario	Si	52	12,04	10,57	0,206	116	0,837	0,39
	No	66	11,65	9,80				

### 2.1.16. Problemas psicológicos sin baja

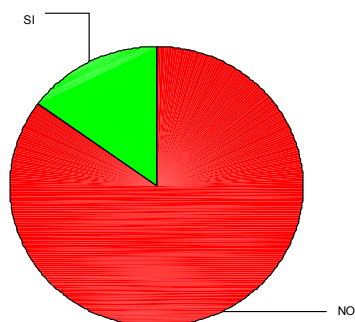
Son numerosos los estudios que informan que los docentes presentan frecuentemente sintomatología de problemas psicológicos y psiquiátricos, pero que estos rara vez terminan en baja laboral (Esteve, 1989, Vandenberghe y Huberman, 1999). Por esta razón, preguntamos a los profesores si han tenido o tienen algún problema de tipo psicológico o psiquiátrico, independientemente de haber padecido baja o no. Son bastantes los profesores que afirman haber tenido este tipo de problemáticas, sobre todo los del grupo de baja psiquiátrica. Los resultados se resumen en la gráfica 5.12. y tabla 5.16.

La prueba  $\chi^2$  señala diferencias significativas entre el grupo de baja y el de no baja en los profesores que contestan que no han tenido ningún problema psicológico, siendo tan solo 4 profesores del grupo de baja los que contestan esta opción, frente a 68 docentes del grupo sin baja. También se obtienen diferencias significativas entre los que informan haber tenido ansiedad (11 docentes del grupo de baja frente a ninguno del grupo sin baja) y los que afirman haber tenido depresión y ansiedad (22 profesores del grupo de baja frente a 6 del grupo sin baja).

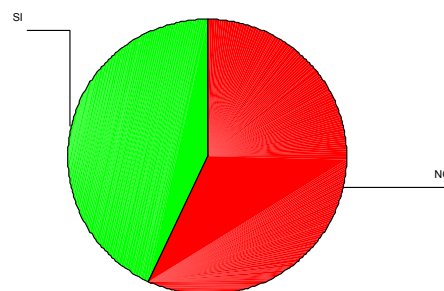
Las opciones de respuesta “depresión”, “estrés”, “cansancio emocional” e “insomnio” no presentan resultados significativos en la prueba  $\chi^2$ .

## GRÁFICA 5.12. PROBABLE DIAGNÓSTICO SIN BAJA

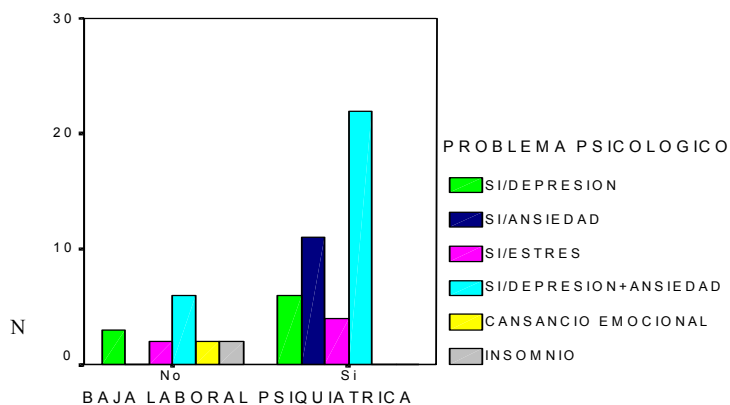
**Diagnóstico grupo sin baja**



**Diagnóstico grupo con baja**



**Tipo de problema psicológico de los profesores que afirman tener un diagnóstico sin producirse baja.**



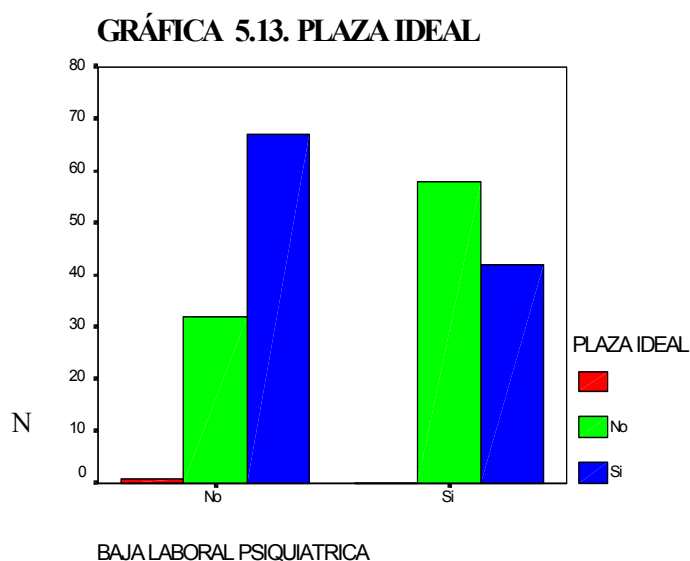
**TABLA 5. 16. Distribución de porcentajes y prueba  $\chi^2$  para la variable “Problema psicológico sin baja”.**

Problema Psicológico	Baja Si %	Baja No %	$\chi^2$	g.l.	P
No	4	68	56,889	1	0,000*
Depresión	6	3	1,000	1	0,317
Ansiedad	11	0	8,333	1	0,004*
Estrés	4	2	0,667	1	0,414
Depresión y Ansiedad	22	6	9,143	1	0,002*
Cansancio emocional	0	2	0,333	1	0,564
Insomnio	0	2	0,333	1	0,564

### 2.1.17. Plaza ideal

Resaltan los datos de opinión de los profesores sobre encontrarse o no en su plaza ideal de trabajo. Del total de los 200 docentes de la muestra, 90 (un 45 %) no se encuentran en su plaza ideal (respecto a su preferencia sobre la provincia, ciudad, centro, etc.) frente a 109 (un 54,5 %) que si se considera en su plaza ideal. Este dato es de una gran importancia ya que casi el 50 % de los profesores no se encuentra a gusto con el destino que tienen. Pero aún más interesante resulta observar que un 52 % del grupo de baja psiquiátrica no se encuentra en su plaza ideal, frente a un 38 % del grupo de no baja psiquiátrica.

Sin embargo estos resultados no aparecen como significativos en las pruebas de  $\chi^2$  cuando comparamos los datos obtenidos por el grupo de baja frente a los del grupo sin baja respecto a estas dos condiciones: se encuentra en su plaza ideal y no se encuentra en su plaza ideal.



**TABLA 5.16. Porcentajes y prueba  $\chi^2$  para la variable “plaza ideal”.**

Plaza ideal	Baja Si%	Baja No%	$\chi^2$	g.l.	P
Si	48	61	1,550	1	0,213
No	51	36	2,586	1	0,108
No contesta	0	3	1,000	1	0,317

### 2.1.18. Ciclo de estrés

Los ciclos de estrés hacen referencia a los periodos a lo largo del curso escolar en los que los docentes manifiestan mayor tensión y estrés. Su descripción es prolífica en la literatura sobre el tema (Esteve, 1989; Bolívar, 1999; Vandenberghe y Huberman, 1999), entre los periodos más importantes se encuentran los inicios del curso y previo a los exámenes. Los resultados quedan resumidos en la tabla 5.18 e indican que no existen diferencias significativas de esta variable si comparamos el grupo de baja con el de no baja mediante la prueba  $\chi^2$ . Esto nos indica que los ciclos de estrés vivenciados por el profesorado son los mismos, independientemente de su pertenencia a un grupo u otro. Las dos alternativas de respuesta mayoritaria señalan el “inicio del curso” como el periodo más estresante seguido de “igual todos los meses”.

**TABLA 5.16. Porcentajes y prueba  $\chi^2$  para la variable “Periodos y ciclos de estrés”**

Periodo	Baja Si%	Baja No%	$\chi^2$	g.l.	P
Inicio del curso	35	26	1,328	1	0,249
Previo a exámenes	2	4	0,667	1	0,414
Antes semana santa	1	2	0,333	1	0,564
Antes verano	4	4	0,000	1	1,000
Igual todos meses	26	21	0,532	1	0,466
Inicio-semsant-ver	2	0	0,333	1	0,564
Inicio-exam-ver	7	6	0,077	1	0,782
Inicio-navidad	2	0	0,333	1	0,564
Inic-exa-nav-semsan	2	0	0,333	1	0,564
Inicio-exámenes	8	4	1,333	1	0,248
Navidad-semsan-ver	4	5	0,111	1	0,739
Inicio-verano	3	8	2,273	1	0,132
Exam-nav-semsa-ver	1	3	1,000	1	0,317
Inic-nav-semsa-veran	0	5	2,667	1	0,102
Navidad-verano	0	2	0,333	1	0,564

### 2.1.19. Opinión sobre la LOGSE

En el cuestionario se añaden tres preguntas sobre la LOGSE. Existe la consideración de que las reformas educativas pueden suponer unos cambios importantes de trabajo y adaptación para el profesorado, sobre todo, cuando su implantación no es total y en algunos apartados es deficitaria. Nos interesa, la opinión de los profesores y realizamos tres preguntas a cerca de si ha dotado a los centros de infraestructura personal y material necesaria, con dos niveles de respuesta “SÍ” y “NO”, ha reciclado y preparado al profesorado para adaptarse a ella, con las mismas opciones de respuesta que la anterior, y su valoración general de la LOGSE que podía ser evaluada de forma positiva o negativa.

Respecto a la dotación de infraestructura el 91,5 % de los profesores dice que no existe una dotación adecuada. Siendo esta valoración negativa superior para el grupo de baja que para los que no presentan baja. Sobre la preparación y reciclaje del profesor para adaptarse a la LOGSE, el total de la muestra dice no estar preparado en un 92 %, del total, siendo también superiores los porcentajes para el grupo de baja. Finalmente, sobre una valoración global positiva/negativa de la LOGSE, de la muestra total la valoran negativamente un 90,5 % de los docentes, siendo también el grupo de baja el que realiza una valoración más negativa.

Los resultados obtenidos para estas variables mediante la prueba  $\chi^2$  tan solo arrojan diferencias significativas entre los grupos para la valoración positiva de la LOGSE indicando un mayor valoración de este nivel por parte del grupo sin baja. Para el resto de variables y niveles no se obtienen resultados significativos. En definitiva, se produce un rechazo total por parte del profesorado y una valoración negativa a la LOGSE a nivel global, a la dotación de infraestructura personal y material necesaria y a la preparación y reciclaje de los docentes para asumir una reforma de dichas características.

**TABLA 5.19. ¿Ha dotado la LOGSE a los centros de infraestructuras personal y material necesaria?**

Infraestructura	Baja Si %	Baja No%	$\chi^2$	g.l.	P
Si	4	5	0,111	1	0,739
No	94	89	0,137	1	0,712

**TABLA 5.20. ¿Ha reciclado y preparado al profesorado para adaptarse a la LOGSE?**

Preparación	Baja Si %	Baja No%	$\chi^2$	g.l.	P
Si	3	5	0,500	1	0,480
No	95	89	0,196	1	0,658

**TABLA 5.21. Valoración general de la LOGSE**

Valoración	Baja Si %	Baja No%	$\chi^2$	g.l.	P
Positiva	1	12	9,308	1	0,002*
Negativa	99	82	1,597	1	0,206

### 2.1.20. Fumar, alcohol, medicación y otras sustancias

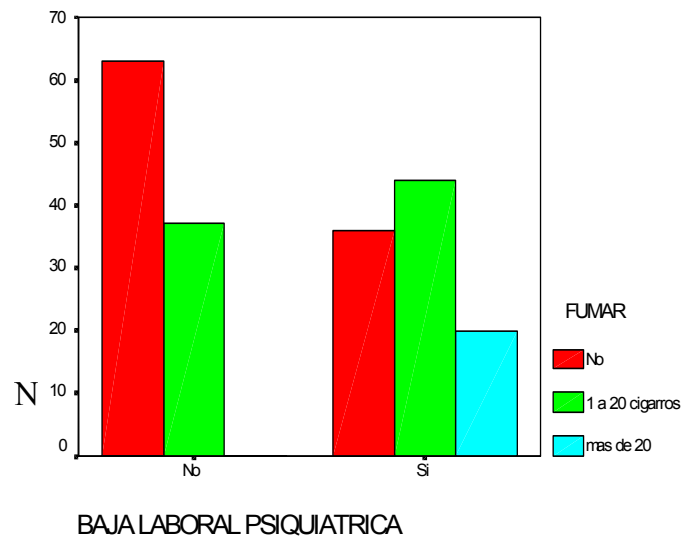
Finalmente, recogemos información sobre hábitos de los profesores respecto a su consumo de tabaco, alcohol, medicación y otras sustancias. A cerca del consumo de tabaco y alcohol, es representativo que los docentes del grupo de baja psiquiátrica informan tener mayor consumo de ambas sustancias. Sin embargo, en cuanto a medicación y otras sustancias no existía un patrón claro de consumo y eran numerosos los tipos recogidos por el cuestionario. Su elevado número hacía prácticamente imposible su análisis, no resultando variables representativas del estudio.

La prueba  $\chi^2$  señala resultados significativos entre ambos grupos respecto al nivel “No fuman”, así podemos comprobar que en el grupo de profesores sin baja

hay más no fumadores que en el grupo con baja. De igual forma, también cabe resaltar que en el grupo de baja hay 20 docentes que fuman más de 20 cigarrillos al día frente a ninguno del grupo sin baja.

Respecto a la variable “alcohol”, la opción de respuesta “no consumo alcohol” también obtiene resultados significativos en la prueba  $\chi^2$ . En esta línea, podemos observar un mayor número de docentes del grupo de no baja que no toman alcohol. A continuación, presentamos representación gráfica y tabla de distribución de porcentajes y prueba  $\chi^2$  de estas variables.

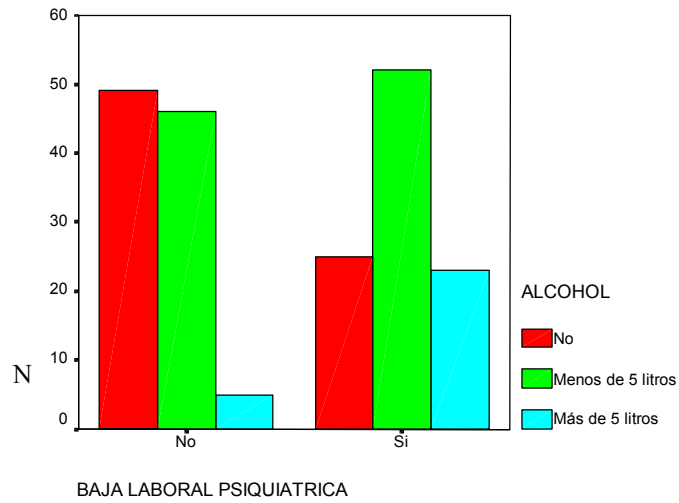
**GRÁFICA 5.14. FUMAR**



**TABLA 5.22. Porcentajes y prueba  $\chi^2$  para la variable “fumar”.**

N° cigarrillos	Baja Si %	Baja No %	$\chi^2$	g.l.	P
No Fuman	36	63	7,364	1	0,007*
De 1 a 20	44	37	0,605	1	0,437
Más de 20	20	0	17,190	1	0,000*

**GRÁFICA 5.15. ALCOHOL**



**TABLA 5.23. Porcentajes y prueba  $\chi^2$  para la variable “alcohol”.**

Toma de Alcohol	Baja Si %	Baja No%	$\chi^2$	g.l.	p
No bebe alcohol	25	49	7,784	1	0,005*
Menos de 5 litros/semana	52	46	0,367	1	0,544
Más de 5 litros/semana	23	5	11,571	1	0,001*

## 2.2. VARIABLES ESPECÍFICAS DEL GRUPO DE BAJA PSIQUIÁTRICA.

En el cuestionario se recogen una serie de datos que son específicos para el grupo de baja psiquiátrica: administración del cuestionario, mes de inicio de la baja, tiempo de baja y diagnóstico de la baja.

### 2.2.1. Administración del cuestionario

Debido a la inaccesibilidad de la población objeto de estudio, se establecen dos vías de acceso a profesores con baja laboral de tipo psiquiátrico:

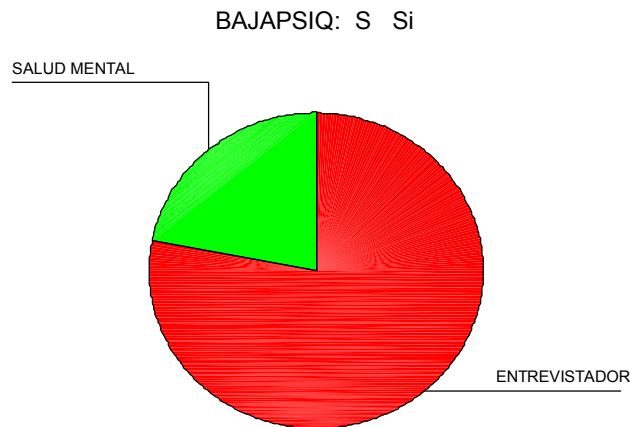


La primera opción es similar a la que se desarrolló con el grupo de ampliación de la muestra (grupo sin baja). Una entrevista que recoja las preguntas de las secciones A, B y C del cuestionario, (secciones en las que están la información epidemiológica básica, la docente y la relacionada con las bajas psiquiátricas), administrada por psicólogos de los equipos de orientación, psicólogos de servicios sociales comunitarios colaboradores o por la persona que realiza la investigación.

La segunda opción, “salud mental”, se desarrolla a través de psicólogos y psiquiatras del ámbito público y privado, que tienen entre sus pacientes maestros de secundaria y a los que piden permiso y colaboración para la recogida de datos del cuestionario.

Según esta variable, obtenemos los resultados expresados en la siguiente gráfica y tabla.

**Gráfica 5.16. Administración cuestionario**



**Tabla 5.24. Distribución de porcentajes de la administración**

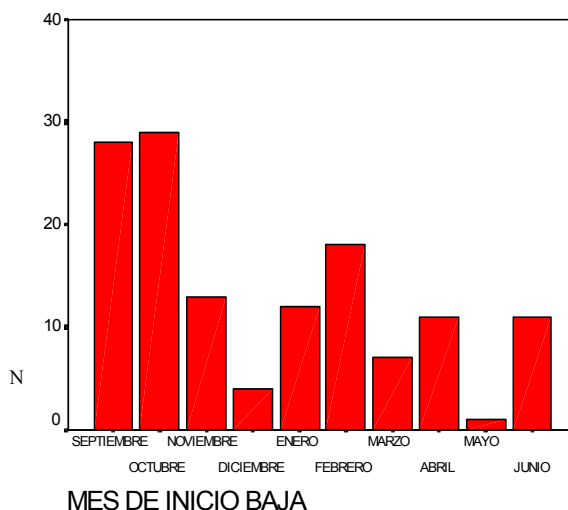
	%
Entrevista	78
Salud Mental	22

### 2.2.2. Mes de inicio de la baja

En el cuestionario también recogemos el mes de inicio de la baja para observar si sigue una pauta determinada y ver cuales son los meses en los que se produce mayor afluencia de bajas laborales de tipo psiquiátrico. Según puede observarse en la gráfica 5.17 y tabla 5.25. se produce un aumento de bajas en los meses de septiembre y octubre, coincidiendo con el inicio del curso escolar, siendo los meses de noviembre y febrero los que presentan mayor número de bajas después del gran aumento producido a principios de curso. El resto de meses, están bastante igualados a excepción de un notable descenso producido en los meses de vacaciones (en nuestro caso marzo-semana santa, julio-vacaciones de verano y diciembre-vacaciones de navidad).

La distribución de los porcentajes para cada mes y la representación gráfica correspondiente, se exponen a continuación.

**Gráfica 5.17. Mes de inicio de la baja**



**Tabla 5.25. Mes de inicio de la baja**

	<b>%</b>
<b>Septiembre</b>	<b>20,9</b>
<b>Octubre</b>	<b>21,6</b>
<b>Noviembre</b>	<b>9,7</b>
<b>Diciembre</b>	<b>3,0</b>
<b>Enero</b>	<b>9,0</b>
<b>Febrero</b>	<b>13,4</b>
<b>Marzo</b>	<b>5,2</b>
<b>Abril</b>	<b>8,2</b>
<b>Mayo</b>	<b>0,7</b>
<b>Junio</b>	<b>8,2</b>
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

### **2.2.3. Tiempo de baja**

El tiempo de baja es otra variable que nos va a dar información sobre la duración de las bajas en el profesorado. Los periodos de baja más habituales oscilan entre los 15 y los 30 días, no obstante la media es bastante superior debido a los profesores que tienen periodos de muchos días de baja que hacen que se incremente el tiempo medio de ausencia. Destacan también los intervalos mínimos y máximos del rango de días que informan de una amplitud considerable de los periodos de baja más cortos a los más prolongados.

**Tabla 5.26. Tiempo de baja**

<b>N</b>	<b>134</b>
<b>Media</b>	<b>78,61</b>
<b>D.T</b>	<b>95,30</b>
<b>Rango</b>	<b>723</b>
<b>Mínimo</b>	<b>7</b>
<b>Máximo</b>	<b>730</b>

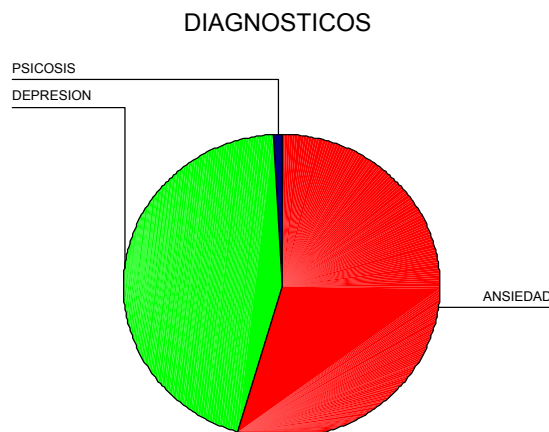
#### 2.2.4. Diagnósticos

La distribución de los diagnósticos, son mayoritariamente de ansiedad (54,5 %) y depresión (44,8 %), a pesar de este dato, según la experiencia y contacto con este grupo de docentes y con especialistas (psicólogos y psiquiatras), parece que se disimulan detrás de los diagnósticos, sobre todo de “depresión”, otras patologías mayores que no se declaran por motivos sociales y discrecionales. No obstante, los diagnósticos registrados en el estudio son los siguientes.

**Tabla 5.27. Diagnósticos**

	%
Ansiedad	54,5
Depresión	44,8
Psicosis	0,7

**Gráfica 5.18. Diagnósticos**



#### 2.2.5. Delimitación de subgrupos

Al definir que el grupo de baja laboral psiquiátrica iba a estar formado por todos los profesores que habían tenido este tipo de baja a lo largo de su carrera profesional había una situación que podía resultar problemática ya que algunos docentes habían tenido baja laboral hace por ejemplo 6 años mientras otros presentaban baja psiquiátrica durante el último año. Esta situación nos hizo

considerar las posibles diferencias que se podían establecer dentro del mismo grupo. Por esta razón se realizó una subdivisión del grupo en profesores que habían tenido baja psiquiátrica en el último año ( $n = 38$ ) y docentes que habían tenido una baja anterior ( $n = 62$ ).

En posteriores análisis de regresión logística estudiamos la posibilidad de encontrar alguna/s variable/s que sea factor de riesgo en la predicción de alguno de los subgrupos, pero antes debíamos analizar si se trataban de dos muestras equivalentes, para lo que utilizamos la prueba no paramétrica chi-cuadrado y las pruebas T de igualdad de varianzas y medias, para determinar la posibilidad de que existan diferencias significativas en las características fundamentales de ambos grupos comparados entre sí. Un resumen de los principales resultados de estos análisis quedan expuestos en las tablas 5.28. y 5.29.

La variable edad no resulta significativa en la prueba de Levene de igualdad de varianzas ( $F_{1,98} = 1,421$ ;  $p = 0,236$ ) lo que indica que sus varianzas, respecto a la edad, son homogéneas si comparamos el subgrupo de baja psiquiátrica en el último año con el subgrupo de baja psiquiátrica anterior. Sin embargo tal y como se refleja en la tabla 5.28 si existen diferencias significativas para esta variable para el contraste de medias indicando que los profesores del grupo de baja en el último año son mas jóvenes (media de edad= 34,39 años) que sus compañeros que tuvieron una baja anterior (media de edad= 43,97 años).

Respecto a la variable número de hijos no se obtienen resultados significativos si comparamos sus varianzas con la prueba de Levene ( $F_{1,98} = 0,235$ ;  $p = 0,629$ ), pero si se obtienen diferencias significativas en la comparación de medias indicando que los profesores con baja en el último año tienen menor número de hijos (media de hijos del grupo de baja en el último año=0,82; media de hijos grupo de baja anterior=1,58).

Lo mismo ocurre con la variable que mide los años dedicados a la enseñanza, aceptando la hipótesis nula de igualdad de varianzas ( $F_{1,98}=2,503$ ;  $p=0,117$ ) mientras que para el contraste de medias los resultados indican que los profesores del grupo de baja anterior al último año llevan más tiempo dedicado a la enseñanza (media de años dedicados a la enseñanza del grupo de baja anterior = 17,40 años, frente al grupo de baja en el último año = 7,61 años).

En cuanto al tiempo trabajando en la misma localidad si aparecen resultados significativos entre ambos grupos en el análisis de igualdad de varianzas ( $F_{1,98}=12,551$ ;  $p=0,001$ ) y en el de contraste de medias, señalando que el grupo de baja anterior lleva una media de 13,21 años trabajando en la misma localidad frente a 4,21 años del grupo de baja en el último año.

Respecto a las variables número de docentes del centro ( $F_{1,98}=1,421$ ;  $p=0,236$ ), número de alumnos del centro ( $F_{1,98}=1,232$ ;  $p=0,270$ ), promedio de alumnos en sus clases ( $F_{1,98}= 1,319$ ;  $p=0,254$ ) y media de edad de los alumnos ( $F_{1,98}=0,023$ ;  $p=0,880$ ) ninguna de ellas aparece como significativa en los análisis de igualdad de varianzas ni en los de contraste de medias.

El tiempo de interino no obtiene resultados significativos para el test de Levene ( $F_{1,98}= 0,219$ ;  $p=0,641$ ) pero sí en el de igualdad de medias (media del grupo de baja en el último año=4,08 años; media del grupo de baja anterior=2,37). En cuanto al tiempo de funcionario, esta variable obtiene resultados significativos en ambas pruebas, en la de igualdad de varianzas ( $F_{1,98}=8,738$ ;  $p=0,004$ ) y en la de igualdad de medias señalando una media para el grupo de baja anterior de 15,02 años como funcionario, frente a los 3,53 años de media del grupo de baja en el último año.

Respecto al tiempo total de duración de las bajas en días también se obtienen resultados significativos en el análisis de igualdad de varianzas ( $F_{1,98}=5,597$ ;  $p=0,020$ ) y en el de igualdad de medias, siendo la media de días de baja del grupo de

baja anterior bastante superior (133,95 días de media) que el de sus compañeros de baja psiquiátrica en el último año (58,66 días).

En cuanto a los resultados de la prueba no paramétrica  $\chi^2$ , aparecen diferencias significativas en la variable sexo señalando que existe un mayor número de varones en el grupo de baja anterior (26) en comparación con el de baja en el último año (11), sin embargo para el sexo femenino no existen resultados significativos.

Respecto al estado civil, solo aparecen diferencias significativas para los niveles de la variable casado/vive en pareja y soltero indicando que hay más personas casadas o viviendo con su pareja en el grupo de baja anterior y más personas solteras en el grupo de baja el último año, en el resto de condiciones no existen diferencias significativas.

El tipo de titulación universitaria de los profesores obtiene resultados significativos para el nivel de titulación “Letras” indicando que la distribución de frecuencias es mayor para el grupo de docentes con baja anterior que para los del último año de forma que su frecuencia observada y esperada arroja diferencias significativas entre ambos grupos. En cuanto al tipo de centro se encuentran resultados significativos para el centro urbano a favor del grupo de baja anterior que obtiene mayor número de profesores en centros urbanos (35) en comparación con sus homónimos del grupo de baja en el último año (18). Las demás condiciones (centros suburbanos y rurales) no presentan resultados significativos.

La condición laboral (funcionario/interino) presenta resultados significativos en ambas condiciones cuando se comparan el grupo de baja en el último año con los del grupo de baja anterior. De esta forma aparece un mayor número de funcionarios en el grupo de baja anterior (54) frente a los del otro grupo (16) y un mayor número de interinos en el grupo de baja en el último año (22) frente a las obtenidas por el grupo de baja anterior (8).

**Tabla 5.28. Resultados de la prueba de contraste de medias comparando el grupo de profesores con baja psiquiátrica producida el último año con los docentes del grupo de baja producida antes del último año.**

	<b>t</b>	<b>g.l.</b>	<b>p</b>	<b>D.M.</b>
Edad	6,700	98	0,000*	9,57
Número Hijos	2,780	98	0,007*	0,76
Años Dedicados Enseñanza	5,910	98	0,000*	9,80
Tiempo en la localidad	5,495	98	0,000*	9,00
Número Docentes Centro	0,413	98	0,680	2,00
Número Alumnos Centro	1,116	98	0,267	66,12
Promedio Alumnos	0,414	98	0,680	0,26
Media Edad Alumnos	-0,340	98	0,734	-8,57E-02
Tiempo de Interino	-3,069	98	0,003*	-1,71
Tiempo de Funcionario	6,434	98	0,000*	11,49
Tiempo Total de las bajas	2,770	98	0,007*	75,29



**Tabla 5.29. Resultados de la prueba no paramétrica  $\chi^2$  si comparamos el grupo de baja psiquiátrica producida el último año con el grupo de baja psiquiátrica anterior.**

	$\chi^2$	g.l.	P
Sexo Hombre	6,081	1	0,014*
Sexo Mujer	1,286	1	0,257
E.C. Casado/Vive en Pareja	17,852	1	0,000*
E.C. Soltero	5,143	1	0,023*
E.C. Divorciado/Separado	2,273	1	0,132
Titulación Letras	5,400	1	0,020*
Titulación Ciencias	0,900	1	0,343
Centro Urbano	5,453	1	0,020*
Centro Rural	0,500	1	0,480
Centro Suburbano	0,600	1	0,439
Funcionario	20,629	1	0,000*
Interino	6,533	1	0,011*

En líneas generales las características de ambos grupos están en gran parte influenciadas por la variable “edad” que a pesar de no presentar resultados significativos en el análisis de igualdad de varianzas si lo hace en el de medias señalando una diferencia de aproximadamente 9 años entre un grupo y otro. Esta situación es la responsable de que aparezcan significativas otras variables relacionadas como puede ser los años dedicados a la enseñanza, tiempo en la localidad, condición y tiempo de interino y funcionario, estar casado o soltero o trabajar en un centro escolar urbano. Por otro lado, no existen resultados significativos para las condiciones laborales (número de docentes, alumnos, edad, etc), ser mujer, estado civil divorciado y separado, la titulación universitaria del docente y el centro rural y suburbano.

En relación con estos resultados en posteriores análisis de regresión logística se demuestra una gran homogeneidad en los datos obtenidos, presentando diferencias significativas que sean predictoras de tener baja durante el último año tan solo, en variables relacionadas con los cuestionarios administrados y no con variables sociodemográficas.

### **3. RESULTADOS ANÁLISIS DE REGRESIÓN LOGÍSTICA**

#### **3.1. Modelos de regresión logística**

Una de las utilidades fundamentales de la regresión logística es avanzar hacia un modelo que explique, con el menor número de variables, las influencias de las covariables sobre la dependiente, de forma que podamos predecir, con cuantas menos variables mejor, la aparición o no de baja, al mismo tiempo que deseamos aquellas que no tengan influencia sobre la dependiente.

La regresión logística permite aislar y utilizar un número de datos lo más reducido posible, que suponga un factor de riesgo y sea un buen predictor para la población general de docentes de la condición de padecer baja psiquiátrica. A continuación se presentan el modelo completo y el simplificado de nuestro estudio. El primero se refiere a la agrupación de variables que mejor factor predictor tenga para padecer baja psiquiátrica. El segundo, intenta explicar esta misma predicción con el menor número de variables implicadas.

Finalmente, presentamos el análisis de regresión logística del grupo de baja psiquiátrica atendiendo a su agrupación en función del momento de la baja. Esta diferenciación se establece teniendo en cuenta que hay sujetos que informan, por ejemplo, de una baja hace 10 años y sin embargo otros que la tuvieron en el último año. Por esta razón, se establece un análisis que corrobore la homogeneidad del grupo y señale posibles variables que puedan predecir una u otra condición.

##### **3.1.1. Modelo completo**

En este modelo, intentamos analizar el conjunto de variables que tras los análisis preliminares presentaban unos resultados significativos y algunas que, sin ser significativas, aportaban un incremento del porcentaje de explicación del modelo si

se incluían interaccionando con las significativas, explicando parte de la probabilidad de padecer baja.

El modelo completo queda definido por las siguientes variables:

**De tipo personal:** Edad, estado civil y número de hijos.

**De su profesión docente:** años dedicados a la enseñanza, tipo de centro (urbano, suburbano y rural), situación laboral (funcionario o interino), años de trabajo como interino y años de trabajo como funcionario.

**De opinión-valoración:** si afirma o no encontrarse en su plaza o destino ideal, ciclo de estrés (momento del año educativo en el que informa tener mayor estrés), si ha pensado en algún momento abandonar la profesión docente y los motivos y ausencias al trabajo relacionadas con el estrés.

**De hábitos:** consumo de tabaco y de alcohol.

**Cuestionarios:** Índice Experimental de Crow-Crisp, Escala de Satisfacción Laboral, JASE-H y M.B.I.

En total son 14 variables además de los resultados obtenidos en los cuatro cuestionarios anteriormente citados.

El modelo formado por estas variables clasifica correctamente de forma global al **97.98 %** de los docentes. De los que tienen baja clasifica correctamente a un **98 %** frente a un **96 %** de clasificaciones correctas para los que no tienen baja.

Se trata del modelo que mejor se ajusta, se obtienen unos porcentajes de clasificación correcta, considerados como excelentes, para predecir situaciones de baja laboral de tipo psiquiátrico a partir de estas variables.

En cuanto a la valoración del ajuste global del modelo, el estadístico de bondad de ajuste obtiene resultados significativos (3368,813) ya que cuanto mayor puntuación mejor ajuste, para una chi-cuadrado de 229,615 con 59 grados de libertad, siendo estadísticamente distintos de cero. Este estadístico compara las probabilidades observadas con las predichas por el modelo. La función inicial de máxima verosimilitud, -2 Log Likelihood, mejora ostensiblemente su puntuación con respecto a la del modelo, la R2 de Co&Snell y la R2 de Nagelkerke, también obtienen buenas puntuaciones de ajuste, siendo la segunda de un valor excelente (0,915, para valores entre 0 y 1). La prueba de Hosmer y Lameshow, de correspondencia entre valores reales y predichos de la variable dependiente, no es significativo lo que indica un buen ajuste del modelo. Finalmente, los resultados de la matriz de clasificación son excelentes, clasificando correctamente a un 97,98 % de los casos. A continuación, se describen los resultados.

```
Total número de casos:      200
Número de casos seleccionados:  200
Número de casos con datos perdidos (sin contestar):  2
Número de casos incluidos en el análisis: 198
```

Códigos de la variable dependiente

Original	Interno
Valor	Valor
S	0
N	1

Variable dependiente   BAJAPSIQ   BAJA LABORAL PSIQUIATRICA

Función inicial de máxima verosimilitud -2 Log Likelihood  
274,46608

\* Constante incluida en el modelo.

Método: Enter

Variables:

EDAD	EDAD	
AÑOS	AÑOS DEDICADOS A LA ENSEÑANZA	
* TIPOCENT	TIPO DE CENTRO	
RELAESTR	AUSENCIAS RELACIONADAS ESTRES	
ABANDONO	ABANDONO Y MOTIVOS	
SITLABOR	SITUACION LABORAL	
TINTERIN	TIEMPO DE INTERINO	
TFUNCION	TIEMPO DE FUNCIONARIO	
PLAZAIDE	PLAZA IDEAL	
CICLESTR	CICLO ESTRES CURSO	
D1FUMAR	FUMAR	
ALCOHOL	ALCOHOL	
SEC2AI	ANSIEDAD (Indice Experimental de Crown-Crisp)	
SEC2CSA	SINTOMAS SOMÁTICOS (I. E. Crown-Crisp)	
SEC2D	DEPRESIÓN (I.E. Crown-Crisp)	
* S3COMP	COMPETITIVIDAD (JASE-H)	
S3SOBRCA	SOBRECARGA (JASE-H)	
S3IMPA	IMPACIENCIA (JASE-H)	
* S3HOST	HOSTILIDAD (JASE-H)	
* S4SATIS	SATISFACCIÓN (Escala de Satisfacción Laboral)	
* CE	CANSANCIO EMOCIONAL (MBI)	
DP	DESPERSONALIZACIÓN (MBI)	
RP	REALIZACION PERSONAL (MBI)	
ECIVIL	ESTADO CIVIL	
NUMHIJOS	NUMERO DE HIJOS	

(\* significativas con un intervalo de confianza del 95 %)

-2 Log Likelihood	44,851		
Goodness of Fit	3368,813		
Cox & Snell - R <sup>2</sup>	,686		
Nagelkerke - R <sup>2</sup>	,915		
	Chi-Cuadrado	gl	Sig
Modelo	229,615	59	,0000
Bloque	229,615	59	,0000
Paso	229,615	59	,0000

----- Hosmer and Lemeshow Goodness-of-Fit Test-----

Group	BAJAPSIQ = Si		BAJAPSIQ = No		Total
	Observed	Expected	Observed	Expected	
1	20,000	20,000	,000	,000	20,000
2	20,000	20,000	,000	,000	20,000
3	20,000	20,000	,000	,000	20,000
4	20,000	19,886	,000	,114	20,000
5	18,000	14,793	2,000	5,207	20,000
6	1,000	4,968	19,000	15,032	20,000
7	1,000	,351	19,000	19,649	20,000
8	,000	,001	20,000	19,999	20,000
9	,000	,000	20,000	20,000	20,000
10	,000	,000	18,000	18,000	18,000



CASOS	Observados		Pred	PGrupo	Resid	ZResid
	BAJAPSIQ					
1	S S		,2548	S	-,2548	-,5848
17	S S		,1890	S	-,1890	-,4827
31	S S		,4444	S	-,4444	-,8944
48	S S		,2230	S	-,2230	-,5357
51	S S **		,5876	N	-,5876	-1,1937
54	S S		,4761	S	-,4761	-,9532
55	S S **		,9997	N	-,9997	-57,8759
58	S S		,0001	S	-,0001	-,0092
59	S S		,3291	S	-,3291	-,7004
62	S S		,4574	S	-,4574	-,9181
64	S S		,3982	S	-,3982	-,8134
66	S S		,0000	S	,0000	-,0060
70	S S		,4773	S	-,4773	-,9556
80	S S		,2513	S	-,2513	-,5793
89	S S		,0000	S	,0000	-,0058
107	S N		,7520	N	,2480	,5742
112	S N		,6230	N	,3770	,7780
117	S N **		,2946	S	,7054	1,5474
132	S N		,6334	N	,3666	,7607
137	S N **		,4789	S	,5211	1,0431
139	S N		,5707	N	,4293	,8673
152	S N		,6327	N	,3673	,7618
157	S N		,5680	N	,4320	,8721
167	S N		,7229	N	,2771	,6191
171	S N		,5216	N	,4784	,9577
172	S N		,7733	N	,2267	,5415
185	S N		,6774	N	,3226	,6902

S= Casos seleccionados \*\* = Casos mal clasificados

Una de las utilidades principales de la regresión logística es proporcionar una ecuación por la cual podamos clasificar a un sujeto en una de las condiciones de la variable dependiente así como conocer cual sería su probabilidad de padecer o no baja psiquiátrica a tenor de su puntuación en una o más variables independientes (fundamentalmente si estas han sido previamente significativas en los análisis). La expresión general de esta ecuación es:

**Probabilidad de  $b_1 = 1 / 1 + e^{-Z}$**

**Siendo  $Z = B_0 - B_1 \cdot (X_1) - B_2 \cdot (X_2) - B_3 \cdot (X_3) - B_n \cdot (X_n)$**

- En donde:  $Z$  = combinación lineal de las variables
- $B_0$  = coeficiente estimado de regresión de la constante
- $B_1$  = coeficiente estimado para la variable 1
- $X_1$  = valor de la puntuación del sujeto1 en la variable 1



$b_1$  = probabilidad en nuestro caso de tener baja laboral de tipo psiquiátrico.

$e$  = base de logaritmos naturales (2,718).

Si estos datos los trasladamos a nuestro estudio el resultado para nuestro análisis sería:

$$Z = 1,3508 - (- 0,0558) \cdot (X_1) - (-0,0637) \cdot (X_2) - (0,4310) \cdot (X_3) - (0,0710) \cdot (X_4) - (- 0,0595) \cdot (X_5)$$

En donde:  $X_1$ = puntuación del sujeto X (cualquier sujeto del estudio) en el nivel tipo de centro suburbano  
 $X_2$ = puntuación del sujeto X en competitividad (JASE-H)  
 $X_3$ = puntuación del sujeto X en hostilidad (JASE-H)  
 $X_4$ = puntuación del sujeto X en satisfacción laboral  
 $X_5$ = puntuación del sujeto X en cansancio emocional (MBI)

Finalmente la probabilidad de pertenencia al grupo de baja psiquiátrica lo resolvemos con la siguiente ecuación:

$$\text{Probabilidad de } b_1 = 1/1+2,718^{-Z}$$

Esta ecuación dará un número comprendido entre 0 y 1. Si el sujeto obtiene una puntuación de 0 a 0,5 será clasificado en el grupo de baja psiquiátrica y si es mayor de 0,5 hasta 1 será clasificado como sin baja psiquiátrica. Una de las utilidades del análisis de regresión logística del paquete SPSS es que automáticamente calcula esta probabilidad para cualquier sujeto en función de su puntuación en las variables seleccionadas.

Si lo que nos interesara fuera obtener la probabilidad de pertenecer al grupo sin baja psiquiátrica ( $b_2$ ) tan solo tendríamos que tener en cuenta que:

$$\text{Probabilidad de } b_2 = 1 - \text{Probabilidad de } b_1$$

De esta forma si escogemos dos sujetos al azar, uno del grupo de baja (sujeto 125) y otro del grupo sin baja (sujeto 41) y recogemos las puntuaciones obtenidas en las variables seleccionadas.

Sujeto 125: Tipo de centro urbano (2), competitividad (9), hostilidad (30), satisfacción (32) y cansancio emocional (53).

Sujeto 41: Tipo de centro urbano (2), competitividad (15), hostilidad (7), satisfacción (91) y cansancio emocional (16).

Si sustituimos los valores de las puntuaciones en la ecuación expresada anteriormente el sujeto 125 obtiene una probabilidad de 0,18905 que al ser menor de 0,5 señala que sus puntuaciones predicen baja psiquiátrica por lo que ha sido clasificado correctamente por el modelo. Por otro lado si hacemos lo mismo con el sujeto 41 este obtiene una probabilidad de 0,97247 que al ser mayor de 0,5 predice no baja siendo este caso también clasificado correctamente por el modelo.

Este modelo ha sido el que mejores resultados arroja, no obstante, existen otras variables que obtienen resultados significativos para otros modelos o individualmente, señalando una relación clara con la variable dependiente. Con el objeto de no desechar información de estas variables, a continuación presentamos una relación de todas en las que se obtuvieron resultados significativos, pertenezcan o no al modelo, extendiendo el análisis a las que mejores resultados presentaron. Asimismo, en estas últimas, añadimos otras pruebas complementarias que refuten los resultados obtenidos. Posteriormente, en el capítulo de discusión presentamos algunas comparaciones con otras investigaciones realizadas por diferentes autores que utilizan los mismos instrumentos que en esta Tesis Doctoral.

Una vez realizados los análisis preliminares, seleccionamos las variables que han obtenido resultados significativos. Estas son:

- El número de años trabajando como docente
- El tipo de titulación universitaria del profesor
- El tipo de centro de trabajo, con tres niveles: urbano, suburbano y rural.
- Número de días a los que faltó a clase el último año que estén relacionadas con el estrés.
- Abandono
- Situación laboral. Con dos niveles: interino y funcionario.
- Tiempo de interino.
- Tiempo de funcionario.
- Presencia de problema/s psicológicos que no motivaran baja.
- Índice Experimental de Crown-Crisp (sus tres escalas):
  - Ansiedad injustificada
  - Síntomas somáticos de ansiedad
  - Depresión
- JASE-H
  - Compromiso
  - Sobrecarga
  - Impaciencia
  - Hostilidad
- Escala de Satisfacción Laboral
- Escala de Indicadores de Estrés Ocupacional (OSI)
  - Respaldo
  - Estrategias Laborales
  - Lógica
  - Relaciones Hogar/Trabajo
  - Tiempo
  - Compromiso
- Maslach *Burnout* Inventory (M.B.I.)
  - Cansancio emocional
  - Despersonalización
  - Realización personal

Algunas de las variables anteriormente descritas, son significativas (para un intervalo de confianza de un 95 %). Como uno de los objetivos principales de estos análisis es la creación de modelos explicativos en los que la interacción entre unas variables y otras o su agrupamiento, van a explicar mejor diversos factores de riesgo y/o protección, siendo buenos predictores de la condición de baja psiquiátrica. Esta situación, motiva que algunas de estas variables, que en un primer momento resultaban significativas, dejen de serlo cuando entran en interacción con otras variables dentro de un modelo, pero aún así, aporten un mayor porcentaje de clasificaciones correctas presentadas junto a otras variables en conjunto. Por esta razón, presentamos una descripción general de las variables más significativas, su tendencia como factores predictores de riesgo o protección y finalmente su inclusión en el modelo correspondiente en donde quedan expuestos todos los resultados, coeficientes, estadísticos y representaciones gráficas.

### **Estado civil**

En el análisis de regresión logística el estado civil clasifica correctamente a un 73 % de los profesores que tienen baja frente a un 39 % de los que no la tienen, presentando un porcentaje global de personas clasificadas correctamente de un 56 % del total. De esta variable tan solo es significativo el nivel “divorciado/separado” (estadístico de Wald = 6,1065;  $p = 0,0472$ ) que predice baja laboral de tipo psiquiátrico. El resto de niveles presentan una tendencia en la valoración global que oscila en el caso de los solteros a clasificar en el grupo de baja y en el de los casados/viven en pareja hacia el grupo sin baja.

### **Número de años trabajando como docente**

En el cuestionario preguntamos “¿Cuánto tiempo lleva dedicado a la enseñanza?” y recogemos la información de esta variable numérica en años. Esta variable es significativa (estadístico de Wald = 4,8388;  $p = 0,0278$ ), este resultado indica que a mayor número de años dedicado a la enseñanza más probabilidad de

tener baja y viceversa, para un intervalo de confianza del 95 %. Por lo tanto, mayor tiempo dedicado a la enseñanza es predictor o factor de riesgo de padecer baja.

### **Tipo de titulación universitaria del docente**

Preguntamos sobre los estudios universitarios de los profesores. Una vez recogidos los datos encontramos 40 tipos de titulaciones distintas. Por esta razón, para operativizar el análisis clasificamos las opciones en las dos áreas descritas en el capítulo anterior (Letras y Ciencias).

El análisis de la regresión logística de esta variable es significativo. Es capaz de clasificar correctamente el 77% de los casos que tienen baja frente a un 40% de clasificaciones correctas de los que no tienen baja, lo que supone un total de un 58,50% de correctamente clasificados por el modelo.

El modelo señala el tipo de titulación correspondiente a “Letras” como un factor de protección de tener baja (estadístico de Wald = 6,5679;  $p = 0,0104$ ). Por otro lado el nivel de tipo de titulación “Ciencias” presenta una tendencia no significativa a predecir una clasificación del sujeto en el grupo de baja.

### **Tipo de centro de trabajo**

Definimos tres niveles para los tipos de centros docentes: urbanos, suburbanos y rurales. El análisis de regresión logística obtiene un nivel significativo (estadístico de Wald = 4,6626;  $p = 0,0308$ ) en el nivel de centros suburbanos, esto supone un factor de riesgo de padecer baja laboral de tipo psiquiátrico para los docentes que trabajan en ellos. El resto de niveles de esta variable no son significativos.

## **Faltas al trabajo relacionadas con el estrés**

Preguntamos “¿Cuántas de las ausencias (señaladas anteriormente) cree usted que estuvieron relacionadas con el estrés?”. Las categorías de respuesta fueron: “ninguna de ellas”, “todas” y “una de varias ausencias”.

La regresión logística clasifica correctamente a un 40% de los sujetos que tienen baja frente a un 94% de clasificaciones correctas para los que no tienen baja (en este caso el sistema clasifica mejor, según esta variable a los sujetos que no tienen baja) con un porcentaje total del 67,68 % de correctamente clasificados por el modelo.

La opción de respuesta “ninguna de las ausencias fue debida al estrés” aparece significativa ( $p = 0,000$ ) como factor de protección. A su vez, la opción “todas las ausencias estuvieron relacionadas con el estrés” también fue significativa como factor de riesgo predictor de baja laboral.

## **Abandono**

Preguntamos “¿Ha pensado seriamente abandonar la profesión en algún momento durante los cinco últimos años? ¿Podría explicarnos brevemente sus motivos?”. Según las contestaciones de los docentes se clasificaron cuatro tipos distintos de respuesta: “No ha pensado abandonar”, “si por motivos psicológicos”, “si por motivos relacionados con la organización” y “si por enfermedad”.

El modelo clasifica correctamente como “baja” el 71% de los casos con baja, y un 63% de los que no tienen baja los clasifica correctamente como que no la tienen, siendo el porcentaje total de correctamente clasificados un 67%.

De todas las causas de abandono solo resulta significativa los motivos debidos a enfermedad (estadístico de Wald = 24,5101;  $p = 0,000$ ) presentándose como un factor de riesgo de padecer baja laboral de tipo psiquiátrico.

El resto de niveles de la variable no resultan significativos pero aportan su peso específico a la clasificación global de forma que no pensar en abandonar la profesión presenta una tendencia a clasificar al sujeto en el grupo sin baja mientras que los motivos psicológicos y organizacionales lo tienen hacia el grupo con baja.

### **Situación laboral**

Preguntamos a los docentes sobre su situación laboral. Los dos niveles de respuesta son funcionario o interino. Los resultados fueron significativos explicando un 58.50 % del total de los casos. La situación “funcionario” predice no tener baja, por lo tanto es un factor de protección, mientras que ser interino predice baja, siendo un factor de riesgo.

### **Tiempo como interino y como funcionario.**

Nos interesa conocer si el tiempo de permanencia en cada una de las dos situaciones laborales (funcionario e interino) puede predecir una situación de baja psiquiátrica o no.

El tiempo como interino resulta significativa ( $p = 0,0014$ ), explicando un total de correctamente clasificados de un 63%, señalando una relación clara, en la cual, a mayor tiempo como interino más probabilidad de tener baja.

Sin embargo, el tiempo como funcionario no resulta significativa ( $p = 0,0768$ ), a pesar de este dato el sistema clasifica correctamente a un 55,00% del total de sujetos de la muestra, presentando una tendencia de factor de protección en el

sentido de a mayor tiempo como funcionario más probabilidad de no tener baja laboral de tipo psiquiátrico.

### **Presencia de problemas psicológicos que no motiven baja**

Preguntamos “ Durante su carrera como docente, incluido el período actual, ¿ha tenido o tiene algún problema psicológico o psiquiátrico aunque no haya motivado una baja laboral?”. Las opciones que categorizamos son: No, si depresión, si ansiedad, si estrés, si ansiedad y depresión y si insomnio.

De los que si tienen baja el sistema clasifica correctamente a un 43%, de los que no tienen baja el sistema clasifica correctamente a un 89%, siendo el total de clasificados correctamente de un 66,00%.

Resultan significativas, para un intervalo de confianza del 95 %, tan solo dos situaciones: por un lado contestar “no he tenido ningún problema” predice pertenecer al grupo sin baja psiquiátrica ( $p = 0,0232$ ) y contestar “si, ansiedad y depresión” supone un factor de riesgo ( $p = 0,0005$ ).

### **Fumar y alcohol**

La variable “fumar” clasifica correctamente a un 63 % de los sujetos que tienen baja y a un 64 % de los que no la tienen. El porcentaje global de clasificaciones correctas es de un 63,50 %. Solo el nivel “fumar más de 20 cigarrillos al día” resulta significativo (estadístico de Wald = 6,1387;  $p = 0,0465$ ) para predecir la situación de baja psiquiátrica. En este apartado cabe destacar que el resto de niveles a pesar de no resultar significativos estadísticamente, presentan una tendencia al porcentaje global que señala que el sistema clasifica a los docentes no fumadores como sin baja mientras que a los fumadores los clasifica como pertenecientes al grupo de baja.



Respecto a la variable “alcohol” resulta significativa en sus tres niveles. Clasifica correctamente a un 49 % de los profesores sin baja y a un 75 % de los que tienen baja, siendo su porcentaje global de un 62 %. El nivel de la variable correspondiente a los docentes que no consumen bebidas alcohólicas resulta significativo (estadístico de Wald = 15,9120;  $p = 0,001$ ) y predice un factor de protección frente a las bajas. Por otro lado, “beber menos de 5 litros a la semana” y “beber más de 5 litros a la semana” resultan significativos (Wald = 6,9241;  $p = 0,0085$  y Wald = 17,3492;  $p = 0,0002$ , respectivamente) y suponen un factor de riesgo de padecer baja de tipo psiquiátrico.

### **Escalas del Índice Experimental de Crown-Crisp**

La salud mental de los profesores la valorábamos con tres escalas del Índice Experimental de Crown-Crisp: la ansiedad injustificada, los concomitantes somáticos de ansiedad y la depresión. Estas variables aparecen significativas en los análisis de regresión y en la comparación de medias y varianzas. Señalando que los profesores de grupo de baja psiquiátrica obtienen puntuaciones más elevadas que las del grupo sin baja psiquiátrica.

Uno de los datos más importantes que extraemos de la regresión logística realizada en los diferentes cuestionarios es el punto de corte óptimo que el sistema señala como la barrera entre clasificar al sujeto en un grupo o en otro. Para el factor de “ansiedad” el punto de corte es 4, así puntuaciones iguales o mayores que 4 predicen baja mientras que puntuaciones más bajas clasifican al sujeto en el grupo sin baja. En cuanto al factor “concomitantes somáticos de ansiedad” el punto de corte óptimo es 3, por lo que puntuaciones iguales o mayores a 3 clasifican al docente en el grupo de baja frente a las menores de 3 que lo sitúan en el grupo de no baja. Finalmente para el factor “depresión” el punto óptimo se sitúa en 4, de esta forma valores iguales o superiores a 4 predicen baja y menores no baja.

Si establecemos como variable la suma de los tres factores que forman este cuestionario, esto es, su puntuación global también resulta significativa por sí misma

en el análisis de regresión logística (estadístico de Wald = 16.8744;  $p = 0,000$  y punto de corte óptimo = 10), de esta forma puntuaciones iguales o superiores a 10 serán clasificadas como factor de riesgo de baja psiquiátrica mientras puntuaciones inferiores a 10 predicen no tener baja.

A continuación, presentamos los resultados de la comparación de las puntuaciones descritas anteriormente, del grupo baja con el de no baja realizados a través de las pruebas del Test de Levene de igualdad de varianzas y el contraste de medias. Obtenemos resultados significativos para ambas pruebas, los docentes del grupo de baja obtienen puntuaciones superiores en ansiedad injustificada, concomitantes somáticos de ansiedad y depresión. El sentido de estas diferencias el análisis de regresión logística lo establece como un factor de riesgo de padecer baja psiquiátrica.

Finalmente, podemos afirmar la robustez de las tres escalas del Índice Experimental de Crown-Crisp para predecir baja y establecer diferencias significativas en ambos grupos.

**Tabla 5.30.**

**Test de Levene de Igualdad de Varianzas**

	<b>F</b>	<b>P</b>
Ansiedad	12,560	,000*
Resp. Somáticas	28,657	,000*
Depresión	17,836	,000*

**Contraste de Medias**

	<b>T</b>	<b>g.l.</b>	<b>p</b>	<b>D. M.</b>
Ansiedad	4,358	183,917	,000*	1,57
Resp. Somáticas	3,997	168,946	,000*	1,35
Depresión	3,974	171,275	,000*	1,43

### **Escala de Satisfacción Laboral de Warr**

Es una de las pruebas que mejores resultados obtiene en cualquiera de los análisis de regresión logística efectuados.

Clasifica correctamente un 80 % del total de los casos. De los casos que tienen baja el sistema clasifica correctamente a un 77 % y de los que no tienen baja a un 83 %.

Con un nivel de  $p = 0,000$  para un estadístico de Wald de 49,7190. Esto nos indica que las puntuaciones altas en satisfacción predicen un factor de protección ante la baja y puntuaciones bajas predicen un factor de riesgo de tener baja laboral de tipo psiquiátrico.

El punto de corte óptimo para esta escala está situado en 55. Puntuaciones iguales o menores a 55 clasifican al sujeto en el grupo de baja psiquiátrica mientras que puntuaciones mayores predicen la clasificación del docente en el grupo sin baja.

En el análisis de regresión logística, la puntuación de satisfacción obtiene los mejores resultados del cuestionario, prediciendo un factor de riesgo al tener puntuaciones bajas, lo que señala una situación de insatisfacción laboral. Los análisis posteriores de igualdad de medias y varianzas, expuestos en la tabla 5.31. corroboran estos resultados. La escala de satisfacción laboral da como resultado una puntuación entre 15 y 105, siendo la primera una puntuación de insatisfacción laboral extrema y la segunda la máxima puntuación de satisfacción.

**Tabla 5.31. Test de Levene de Igualdad de Varianzas**

	<b>F</b>	<b>P</b>
Satisfacción (comparación, baja-no baja)	14,442	,000*

### Contraste de Medias

	<b>T</b>	<b>g.l.</b>	<b>p</b>	<b>D.M.</b>
Satisfacción (comp. Baja-no baja)	-10,680	177,551	0,000 *	-22,24

\* Significativo para un intervalo de confianza del 95 %.

### Escala de Estrés Ocupacional (OSI) de Cooper et al. (1988)

Esta escala se centra en las técnicas de defensa y afrontamiento del estrés aplicada a los docentes, su objetivo es delimitar cuales son las estrategias más utilizadas por los profesores para combatir la presión y los efectos del estrés, pidiendo que se valoren por el uso que cada sujeto hace de ellas.

En 28 preguntas, cada una con una escala tipo Likert de seis niveles, describen sus valores más bajos (1) “nunca uso” hacia unos valores superiores (6) de uso mucho, se valoran distintas estrategias de uso cotidiano referidas a la red de respaldo social, estrategias laborales empleadas en el trabajo, estrategias lógicas utilizadas para resolver situaciones estresantes, relaciones en el hogar y en el trabajo, relacionadas con el tiempo y con los compromisos.

Los resultados en la regresión logística, arrojan resultados significativos para el factor “respaldo” y “tiempo”. Resultados altos en respaldo implican que una persona que obtiene una puntuación elevada en esta variable busca respaldo social en su ámbito familiar, laboral y social. Respecto al tiempo, puntuaciones altas hacían referencia a una buena administración del tiempo, abordar los problemas en cuanto aparecen, etc. La regresión señala que los resultados bajos en estos factores constituyen un factor de riesgo de baja, mientras que los resultados altos todo lo contrario, un factor de protección.

Los puntos de corte óptimos son para el factor “respaldo” 14, para “estrategias laborales” 25, “lógica” 11, “relaciones” 15, “tiempo” 14 y

“compromiso” 23. De esta forma puntuaciones iguales o menores que las expuestas anteriormente para cada factor predicen la clasificación del profesor en el grupo de baja mientras que puntuaciones superiores lo situarán en el grupo sin baja.

Las pruebas de igualdad de medias para los resultados del OSI, comparando el grupo de baja con el de no baja, son significativas, para los seis factores de la escala, sin embargo para el de igualdad de varianzas es significativo para estrategias laborales, lógica, tiempo y compromiso, no siendo para respaldo y relaciones hogar/trabajo.

Sus resultados para la regresión logística son significativos ( $p= 0.0001$  y estadístico de Wald de 15,6780). Clasifica correctamente a un 67,34 % de los docentes, a un 73 % de los que tienen baja, frente a un 61 % de los que no la tienen. La relación establecida es a menor puntuación predice situación de baja (factor de riesgo) y a mayor puntuación predice no tener baja (factor de protección).

Esta escala no está incluida en los modelos finales de regresión. A pesar de ser un buen predictor arroja resultados más bajos que en el resto de las pruebas utilizadas en el cuestionario. Sin embargo, resulta interesante que la regresión detecte un factor diferencial en la forma de afrontar las fuentes de presión en el factor de respaldo social: lo utilizan más los docentes que no experimentaron baja laboral de tipo psiquiátrico, así como una buena administración del tiempo y abordaje inmediato de problemas. A continuación se describen las pruebas T de igualdad de varianzas y medias que señalan resultados significativos comparando el grupo de baja psiquiátrica con el de no baja psiquiátrica para el Test de Levene en estrategias laborales, lógica, tiempo y compromiso, mientras que para el análisis de igualdad de medias todas aparecen significativas indicando que los profesores del grupo sin baja utilizan un mayor número de estrategias que sus compañeros con baja.

**Tabla 5.32. Test de Levene de Igualdad de Varianzas**

	<b>F</b>	<b>p</b>
Respaldo	1,176	0,280
Estrategias Laborales	5,781	0,017 *
Lógica	18,075	0,000 *
Relaciones Hogar/Trabajo	1,273	0,261
Tiempo	4,926	0,028 *
Compromiso	5,201	0,024 *

**Contraste de Medias**

	<b>T</b>	<b>g.l.</b>	<b>p</b>	<b>D.M.</b>
Respaldo	-4,092	197	,000*	-2,50
Estrategias lab.	-4,000	182,403	,000*	-2,93
Lógica	-4,815	170,988	,000*	-2,20
Relaciones	-2,580	197	,011*	-1,52
Tiempo	-5,394	184,701	,000*	-2,19
Compromiso	-4,715	189,785	,000*	-3,39

**El Inventario de Actividad de Jenkins, Forma H, (JASE-H)**

El Inventario de Actividad de Jenkins (JASE-H) con sus factores (compromiso, sobrecarga, impaciencia y hostilidad) mide el patrón de conducta Tipo A de forma global y sus distintos componentes, obtiene un resultado significativo para la interacción de los componentes de esta prueba.

El modelo clasifica correctamente a un 47 % de los sujetos que tienen baja, a un 81 % de los que no la tienen y a un 64 % del total. La relación se establece de forma que a mayor puntuación aumenta el factor de riesgo de tener baja y viceversa, a menor puntuación mayor factor de protección.

Es una de las pruebas utilizadas en el cuestionario que mejor discrimina a los sujetos con baja de los que no la tienen y un excelente predictor. Forma parte del modelo de regresión logística completo y dos de sus factores, la competitividad y la hostilidad, forman parte del modelo simplificado junto a la satisfacción laboral y al cansancio emocional del M.B.I.

Los puntos de corte óptimos para los factores que conforman este cuestionario son los siguientes: para el factor competitividad y para el factor sobrecarga 25, para impaciencia 17 y para hostilidad 20. Puntuaciones mayores o iguales a estas predicen baja laboral de tipo psiquiátrico mientras que puntuaciones menores predicen no tener baja.

Si se suman los cuatro factores que forman el JASE-H obtenemos una puntuación total que también resulta significativa por sí sola en el análisis de regresión logística (estadístico de Wald = 18,6762;  $p = 0,000$  y punto de corte óptimo = 86), de esta forma puntuaciones totales en esta prueba iguales o superiores a 86 sitúan al sujeto en el grupo de baja laboral de tipo psiquiátrica mientras que puntuaciones inferiores lo clasificarían en el grupo sin baja.

Los análisis de igualdad de medias y de varianzas (tabla 5.33.) son significativos para todos los factores, por lo que corroboran las diferencias establecidas en la pauta de contestación de ambos grupos.

**Tabla 5.33. Test de Levene de Igualdad de Varianzas**

	<b>F</b>	<b>p</b>
Competitividad	49,779	0,000*
Sobrecarga	6,585	0,011*
Impaciencia	14,229	0,000*
Hostilidad	35,065	0,000*

**Contraste de Medias**

	<b>T</b>	<b>g.l.</b>	<b>p</b>	<b>D. M.</b>
Competitividad	3,138	165,248	0,002*	4,58
Sobrecarga	4,935	184,853	0,000*	5,01
Impaciencia	4,687	175,252	0,000*	3,63
Hostilidad	2,846	164,435	0,005*	3,49

### **Maslach *Burnout* Inventory (M.B.I.)**

Formada por las variables cansancio emocional, despersonalización y realización personal. El análisis de regresión logística resulta significativo ( $p = 0.000$ , estadístico de Wald = 37,9640). Clasifica correctamente a un 75.50 % de los casos, de los que tienen baja clasifica correctamente a un 71 % y de los que no tienen baja a un 80 %. A mayor puntuación en las escalas del M.B.I., cansancio emocional y desrealización, y a menor puntuación en realización personal, el sistema predice un factor de riesgo clasificando al sujeto como baja y a menor puntuación en cansancio emocional y desrealización y a mayor puntuación en realización personal, el sistema predice un factor de protección clasificando al sujeto como sin baja.

Los puntos de corte óptimos para el factor de cansancio emocional es 33, para la despersonalización 13 y para la realización personal 30. Para los dos primeros puntos (cansancio emocional y despersonalización) cualquier puntuación igual o superior a las expuestas predice tener baja laboral de tipo psiquiátrico mientras que las menores predicen no tener baja. Respecto a la realización personal son las puntuaciones iguales o menores a 30 las que predicen baja psiquiátrica, siendo las mayores de 30 las que predicen no baja.

Señalar que incluso la suma de puntuaciones de cada factor del MBI, esto es, la puntuación final, obtiene buenos resultados por si sola en la explicación del fenómeno estudiado. De esta forma clasifica correctamente a un total del 76 % de los casos y arroja resultados significativos para el análisis de regresión logística (estadístico de Wald = 44,5367;  $p = 0,000$ ), siendo su punto de corte óptimo igual a 77, de forma que cualquier persona que obtenga de la suma de los tres factores del MBI una puntuación mayor o igual a 77 será catalogado por el sistema como con factor de riesgo de padecer baja laboral de tipo psiquiátrica.

El Inventario *Burnout* de Maslach, es el autoinforme más utilizado para valorar el síndrome de *burnout* (síndrome del quemado o síndrome de estrés laboral



asistencial). El análisis de regresión logística arroja unos resultados excelentes de los tres factores que componen el inventario, como factores de riesgo que predicen la baja laboral psiquiátrica. El análisis de varianza para grupos independientes (baja si, baja no), obtiene diferencias significativas entre ambos grupos para los factores de despersonalización y realización personal, el cansancio emocional no resulta significativo, para el test de igualdad de medias los resultados son significativos para los tres factores.

Esto corrobora la hipótesis que afirma que los docentes con baja laboral tienen puntuaciones más altas en este inventario, esto es, están más quemados.

Si comparamos los resultados de los tests de diferencias de varianzas y medias entre los grupos de baja psiquiátrica y no-baja psiquiátrica obtendremos la tabla 29.

**Tabla 5.34. Test de Levene de Igualdad de Varianzas**

	<b>F</b>	<b>p</b>
Cansancio Emocional	1,234	0,268
Despersonalización	10,679	0,001*
Realización Personal	8,559	0,004*

**Contraste de Medias**

	<b>T</b>	<b>g.l.</b>	<b>p</b>	<b>D. M.</b>
Cansancio Emocional	10,130	198	0,000*	18,08
Despersonalización	8,385	176,242	0,000*	8,82
Realización Personal	-3,557	192,442	0,000*	-4,59

### 3.1.2. Modelo simplificado

Una vez obtenidos los resultados del modelo completo, nos planteamos la posibilidad de generar otro modelo, a partir de este, que explique el máximo porcentaje de resultados clasificados correctamente, con el menor número de variables.

Este modelo obedece a un planteamiento práctico por el cual recogiendo el mínimo de información de los profesores, teniendo en cuenta, que ninguna de ellas se refiera a datos epidemiológicos básicos, sea capaz de arrojar resultados de predicción superiores a un 80 % (Visauta, 1998).

El modelo reducido aísla tan solo 4 variables: las escalas de Competitividad y de Hostilidad del JASE-H, la escala de Cansancio Emocional del M.B.I. y la puntuación total de la Escala de Satisfacción Laboral. Las puntuaciones obtenidas de estas cuatro covariables van a ser capaces de clasificar correctamente un **82 %** del total, siendo los docentes que tienen baja, clasificados correctamente en un **80 %** de las ocasiones y los que no tienen baja en un **84%**. En el análisis efectuado sobre la muestra de 200 docentes (100 con baja y 100 sin baja), este modelo clasifica incorrectamente tan solo a cuatro personas con baja y a dos sin baja.

Existe una segunda posibilidad, aún más reducida que la anterior, formada por la Escala de Satisfacción Laboral y la Escala de Cansancio Emocional del M.B.I.. Tan solo con estas dos variables el modelo clasificaría correctamente un total del **81 %** de los sujetos. Un **79 %** de los que tienen baja frente a un **83 %** de los que no la tienen. A pesar de estos resultados, enfatizamos los obtenidos en primer lugar al no estar por debajo del 80 % las clasificaciones correctas, en ninguna de las condiciones.

Si nos centramos en el análisis de los resultados del modelo reducido de 4 variables (competitividad, hostilidad, cansancio emocional y satisfacción laboral), la

relación que establecen estas variables como factores de riesgo de la baja laboral de tipo psiquiátrico obedece a mayores puntuaciones en competitividad, hostilidad y cansancio emocional y menores en satisfacción laboral, mayor predicción de baja.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el análisis de regresión logística simplificado.

La valoración del ajuste global del modelo es uno de los primeros pasos a establecer en un análisis de regresión logística, el valor de  $-2LL$ , al ser menor, el obtenido en el modelo que en la función inicial señala un buen ajuste. El estadístico de bondad de ajuste que compara las probabilidades predichas con las probabilidades observadas indica también un buen ajuste. La prueba de Cox&Snell señala un ajuste medio, la de Nagelkerke para un rango de 0 a 1, obtiene un 0,558 que es considerado como un ajuste medio, la prueba de Hosmer y Lameshow que mide la correspondencia de los valores reales predichos de la variable dependiente, señala un valor no significativo indicando un buen ajuste del modelo y finalmente, la matriz de correlación clasifica un total del 82 % de los casos correctamente señalando un magnífico ajuste global del modelo.

Según Visauta (1998) y Hair et al. (2000), no es necesario obtener buenos resultados en todas las pruebas de valoración del ajuste global del modelo, sin embargo, en este estudio tan solo el valor de Cox&Snell puede considerarse como bajo, el resto son bastante aceptables y la matriz de clasificación excelente.

Los datos se presentan a continuación.

Total número de casos: 200  
Número de casos seleccionados: 200  
Número de casos perdidos: 0  
Número de casos incluidos en el análisis: 200

Variable Dependiente: BAJA LABORAL PSIQUIÁTRICA

Original	Interno
Valor	Valor
S	0
N	1

-2 Log Likelihood inicial: 277,25887

\* Constante incluida en el modelo.

Método: Enter

\* S3COMP **S3 COMPETITIVIDAD**  
 \* S3HOST **S3 HOSTILIDAD**  
 \* S4SATIS **S4 SATISFACCION**  
 CE **CANSANCIO EMOCIONAL**

(\* significativas con un intervalo de confianza del 95%)

-2 Log Likelihood 168,737  
 Goodness of Fit 245,386  
 Cox & Snell - R<sup>2</sup> ,419  
 Nagelkerke - R<sup>2</sup> ,558

	Chi-Square	df	Significance
Modelo	108,522	4	,0000
Bloque	108,522	4	,0000
Paso	108,522	4	,0000

----- Hosmer and Lemeshow Goodness-of-Fit Test-----

Group	BAJAPSIQ = Si		BAJAPSIQ = No		Total
	Observed	Expected	Observed	Expected	
1	20,000	19,495	,000	,505	20,000
2	19,000	18,699	1,000	1,301	20,000
3	17,000	17,063	3,000	2,937	20,000
4	16,000	14,711	4,000	5,289	20,000
5	10,000	11,071	10,000	8,929	20,000
6	4,000	7,613	16,000	12,387	20,000
7	9,000	4,854	11,000	15,146	20,000
8	1,000	3,274	19,000	16,726	20,000
9	2,000	2,208	18,000	17,792	20,000
10	2,000	1,011	18,000	18,989	20,000

	Chi-Square	df	Significance
Goodness-of-fit test	11,6292	8	,1685

-----  
**Tabla de Clasificación para BAJAPSIQ**

El Valor de corte es ,50

Observed		Predicted			Porcentaje Correcto		
		Si		No			
		S	I	N			
Si	S	I	80	I	20	I	80,00%
No	N	I	16	I	84	I	84,00%
		Total			82,00%		



En donde:  $Z$  = combinación lineal de las variables  
-1,2826 = coeficiente estimado de regresión de la constante  
-0,0645 = coeficiente estimado de la variable competitividad (JASEH)  
 $X_1$  = puntuación del sujeto X en competitividad  
0,0433 = coeficiente estimado de la variable hostilidad (JASE-H)  
 $X_2$  = puntuación del sujeto X en hostilidad  
0,0708 = coeficiente estimado de la variable satisfacción laboral  
 $X_3$  = puntuación del sujeto X en satisfacción laboral  
0,0597 = coeficiente estimado de la variable cansancio emocional  
(MBI)  
 $X_4$  = puntuación del sujeto X en cansancio emocional

La ecuación de probabilidad de pertenencia al grupo de baja ( $b_1$ ) nos va a dar para cualquier sujeto una puntuación entre 0 y 1, con un punto de corte de 0,5 clasifica correctamente en el grupo de baja psiquiátrica a todo sujeto por debajo de 0,5 y perteneciente al grupo sin baja psiquiátrica a los que puntúen por encima de 0,5.

De esta forma si escogemos dos sujetos al azar, uno del grupo de baja psiquiátrica (sujeto 153) y otro del grupo sin baja (sujeto 83) y recogemos sus puntuaciones obtenidas en las variables seleccionadas obtenemos:

Sujeto 153: competitividad (35), hostilidad (25), satisfacción (55) y cansancio emocional (47).

Sujeto 83: competitividad (22), hostilidad (18), satisfacción (73) y cansancio emocional (11).

Y aplicamos las ecuaciones descritas anteriormente, el sujeto 153 del grupo de baja obtiene una probabilidad de 0,20304, que al ser inferior a 0,5 predice baja acertando por lo tanto en su predicción. Por otro lado haciendo la misma operación

con el sujeto 83 se obtiene una probabilidad de 0,93038 que al ser superior a 0,5 predice no tener baja por lo que clasifica correctamente al sujeto.

### **3.1.3. Modelo de regresión logística para el grupo de baja psiquiátrica**

Una de las cuestiones a tener en cuenta en el estudio, es la variabilidad de fechas de baja que tienen los docentes del grupo baja psiquiátrica, hay profesores que informan de bajas ocurridas en los años 80, mientras que otros señalan bajas ocurridas en el año en curso. Para determinar posibles diferencias, se crean dos subgrupos dentro de la variable baja psiquiátrica, uno formado por docentes que han tenido baja en el último año y otro por el resto de docentes que han tenido baja en fechas anteriores.

Fruto de este análisis, encontramos que los resultados, en general son bastante homogéneos no existiendo diferencias importantes. Tan solo encontramos diferencias significativas entre los subgrupos de baja (último año-anterior al último año) en los resultados de algunos factores y escalas de el JASE-H (sobrecarga laboral), MBI (cansancio emocional y realización personal) y OSI (estrategias laborales), así como en el tiempo que llevan de funcionario resultan significativos para discriminar entre ambos subgrupos.

A mayor puntuación en sobrecarga, estrategias laborales y realización personal y menor puntuación en cansancio emocional mayor probabilidad de clasificar al sujeto en el grupo del último año y viceversa. Respecto al tiempo de funcionario, más tiempo en esta condición predice tener baja el último año, a mayor puntuación en sobrecarga, estrategias laborales, realización personal y menor en cansancio emocional mas probabilidad de estar en el subgrupo de baja laboral psiquiátrica durante el último año.

El sistema clasifica correctamente a un 90,91 % de los casos, un 57% de casos clasificados correctamente de los que informan tener una baja anterior y un 33% de los casos con baja en el último año. La bondad de ajuste del modelo es buena, mejora el método de máxima verosimilitud,  $-2 \text{ Log Likelihood}$  inicial, respecto a la del modelo. El estadístico de bondad de ajuste es bueno a pesar de salir significativo y la Cox&Snell R2 y Nagelkerke R2, señalan un ajuste moderado y bueno, respectivamente. Los coeficientes de correlación parcial son significativamente distintos al del resto de variables que obtienen una menor contribución parcial al modelo.

A continuación describimos los datos del análisis.

```
Total número de casos:      100
Número de casos seleccionados: 100
Número de casos perdidos por falta de datos: 1
Número de casos analizados en el estudio: 99
```

Códigos de la variable dependiente

Original	Interno
Valor	Valor
N	0
S	1
—	

Variable dependiente   BAJAAÑO           BAJA PSIQUIATRICA ULTIMO AÑO

Función inicial  $-2 \text{ Log Likelihood}$    130,86114

\* Constante incluida en el modelo.

Método: Enter

VARIABLES

* TFUNCIÓN	<b>TIEMPO DE FUNCIONARIO</b>	
SEC2AI	<b>ANSIEDA</b>	(Indice Experimental de Crown-Crisp)
SEC2CSA	<b>SINTOMAS SOMÁTICOS</b>	(I.E. Crown-Crisp)
SEC2D	<b>DEPRESIÓN</b>	(I.E. Crown-Crisp)
S3COMP	<b>COMPETITIVIDAD</b>	(JASE-H)
* S3SOBRCA	<b>SOBRECARGA</b>	(JASE-H)
S3IMPA	<b>IMPACIENCIA</b>	(JASE-H)
S3HOST	<b>HOSTILIDAD</b>	(JASE-H)
S4SATIS	<b>SATISFACCIÓN</b>	(Escala de Satisfacción Laboral)
RESPALDO	<b>RESPALDO</b>	(OSI)
* ESTRLABO	<b>ESTRATEGIAS LABORALES</b>	(OSI)
LOGICA	<b>LÓGICA</b>	(OSI)



RELHGTR    **RELACIONES HOGAR/TRABAJO (OSI)**  
 TIEMP      **TIEMPO (OSI)**  
 COMPROMI   **COMPROMISO (OSI)**  
 \* CE        **CANSANCIO EMOCIONAL (MBI)**  
 DP         **DESPERSONALIZACIÓN (MBI)**  
 \* RP        **REALIZACION PERSONAL (MBI)**

-2 Log Likelihood      55,739  
 Goodness of Fit        1906,555  
 Cox & Snell - R^2      ,532  
 Nagelkerke - R^2       ,725

	Chi-Square	df	Significance
Modelo	75,122	18	,0000
Bloque	75,122	18	,0000
Paso	75,122	18	,0000

----- Hosmer and Lemeshow Goodness-of-Fit Test -----

Group	BAJA Psig. ANTERIOR		BAJA Psig. ULTIMO Año		Total
	Observed	Expected	Observed	Expected	
1	10,000	9,999	,000	,001	10,000
2	9,000	9,988	1,000	,012	10,000
3	10,000	9,924	,000	,076	10,000
4	10,000	9,708	,000	,292	10,000
5	9,000	8,352	1,000	1,648	10,000
6	9,000	6,493	1,000	3,507	10,000
7	3,000	4,217	7,000	5,783	10,000
8	2,000	2,393	8,000	7,607	10,000
9	,000	,848	10,000	9,152	10,000
10	,000	,075	9,000	8,925	9,000

	Chi-Square	df	Significance
Goodness-of-fit test	88,7369	8	,0000

**Tabla de Clasificación**

Valor de corte en ,50

%Correcto	Observed		Predicted			
			BAJA PS ANTERIOR	BAJA PS ULTIMO A		
			N	I	S	
	BAJA PS ANTERIOR	N	I 57	I 5	I	91,94%
	BAJA PS ULTIMO A	S	I 4	I 33	I	89,19%
			Total			90,91



4,8625= coeficiente estimado de regresión de la constante  
-0,2402 = coeficiente estimado para la variable tiempo de funcionario  
 $X_1$ = puntuación del sujeto X en la variable tiempo de funcionario  
-0,0520 = coeficiente estimado para la variable sobrecarga (JASE-H)  
 $X_2$  = puntuación del sujeto X en la variable sobrecarga  
-0,0874 = coeficiente estimado para la variable estrategias laborales (OSI)  
 $X_3$  = puntuación del sujeto X en la variable estrategias laborales  
0,0614 = coeficiente estimado para la variable cansancio emocional (MBI)  
 $X_4$  = puntuación del sujeto X en la variable cansancio emocional  
-0,0953 = coeficiente estimado para la variable realización personal (MBI)  
 $X_5$  = puntuación del sujeto X en la variable realización personal

Con esta ecuación obtenemos una probabilidad entre 0 y 1. Aquellas puntuaciones entre 0,5 y 1 clasificarán al sujeto en el grupo de baja psiquiátrica en el último año mientras que las puntuaciones por debajo de 0,5 indicarán su pertenencia al grupo de baja psiquiátrica anterior al último año.

Si por ejemplo seleccionamos dos sujetos al azar, uno del grupo de baja en el último año (sujeto 172) y otro con baja psiquiátrica anterior al último año (sujeto 197) y recogemos las puntuaciones obtenidas en las variables seleccionadas obtenemos:

Sujeto 172: Tiempo de funcionario (1), sobrecarga (23), estrategias laborales (24), cansancio emocional (47) y realización personal (37).

Sujeto 197: Tiempo de funcionario (11), sobrecarga (22), estrategias laborales (23), cansancio emocional (22) y realización personal (30).

Si sustituimos estos valores en las ecuaciones expuestas anteriormente el sujeto 172 obtiene una probabilidad de 0,6655 que al ser mayor de 0,5 predice estar en el grupo de baja del último año, siendo clasificado correctamente por el modelo. Por otro lado, el sujeto 197 obtiene una probabilidad de 0,07997, que al ser inferior a 0,5 predice baja anterior al último año, por lo que el sujeto queda clasificado correctamente por el sistema.

#### **4. OTROS ANÁLISIS.**

Una vez realizados los análisis de regresión logística efectuamos una serie de procedimientos estadísticos para corroborar los resultados obtenidos y profundizar en las diferencias existentes entre los grupos y en los factores de predicción de las distintas variables. Para operativizar y lograr una mayor comprensión los análisis de las pruebas T de igualdad de varianzas y medias se han ido presentando a medida que se describían los datos, a continuación se presenta un resumen de los resultados de estas pruebas.

##### **4.1. Pruebas de igualdad de varianzas, contraste de medias y prueba $\chi^2$**

Las Pruebas T pueden realizarse, tan solo, para variables numéricas, están compuestas por el Test de Levene (de igualdad de varianzas) y la prueba de igualdad o Contraste de Medias. Para la comodidad en la interpretación de los resultados las tablas correspondientes se presentan junto a las variables y a los análisis en los que se ven implicados, a continuación se presentan una síntesis de los resultados más significativos logrados por estas pruebas.

La información más interesante que nos proporciona es, por un lado, la corroboración de la homogeneidad de la muestra, esto es, no deben existir diferencias significativas entre las medias y varianzas de las principales variables epidemiológicas básicas (edad, número de hijos, etc.) de los dos grupos, para

asegurarnos la equivalencia de características de ambos. Y por otro lado, corroborar resultados significativos en otras variables en la dirección que apunta la regresión logística, esto es, fundamentalmente en los diversos cuestionarios (Crown-Crisp, JASE-H, Satisfacción Laboral, M.B.I., e Indicadores de Estrés Ocupacional).

La Prueba de chi-cuadrado, se realiza en variables categóricas para corroborar la homocedasticidad entre las dos muestras de profesores comparando a través del estadístico chi- cuadrado las posibles diferencias entre las frecuencias observadas y esperadas en una distribución de una variable.

### Resultados

Los resultados apoyan nuestras hipótesis:

1. Corroboran que respecto a variables sociodemográficas básicas (sexo, edad, número de hijos, etc.) ambos grupos pueden ser considerados equivalentes.
2. Se obtienen diferencias significativas para puntuaciones obtenidas en los principales cuestionarios (JASE-H, MBI, OSI, Escala de Satisfacción Laboral e Índice Experimental de Crown-Crisp) si comparamos un grupo con otro, aportando importantes instrumentos para la detección precoz de problemas psiquiátricos que conlleven baja laboral.

En el Test de Levene de Igualdad de Varianzas, obtenemos resultados significativos (para un nivel de significación del 0.05) entre ambos grupos (baja SI, baja No), en las tres escalas del Índice Experimental de Crown-Crisp (ansiedad, síntomas somáticos y depresión), para las cuatro escalas del JASE-H (competitividad, sobrecarga, impaciencia y hostilidad), para la puntuación de la Escala de Satisfacción Laboral, para la O.S.I en cuatro de sus seis componentes (estrategias, lógica, tiempo y compromiso) y finalmente, para dos de los tres factores del M.B.I. (despersonalización y realización personal).

La Prueba de Contraste de Medias obtenemos diferencias significativas entre los dos grupos, para las tres escalas del Índice Experimental de Crown-Crisp (ansiedad, síntomas somáticos y depresión), para las cuatro escalas del JASE-H (competitividad, sobrecarga, impaciencia y hostilidad), para la puntuación de la Escala de Satisfacción Laboral, para los seis componentes de la O.S.I (respaldo, estrategias, lógica, relaciones, tiempo y compromiso) y para los tres factores del M.B.I. (cansancio emocional, despersonalización y realización personal).

Respecto a la Prueba  $\chi^2$ , esta ha sido utilizada básicamente para comprobar que las variables categóricas correspondientes a las características sociodemográficas básicas (edad, sexo, etc.) eran homogéneas entre los grupos. Tal y como se ha presentado anteriormente los resultados no señalan diferencias significativas entre un grupo y otro en aquellas variables que podían indicar que no fueran dos muestras equivalentes en sus principales características.

#### **4.2. Análisis estadístico de la Sección 5. Causas de la Presión Laboral**

Travers y Cooper (1997) elaboran un inventario de “Fuentes del estrés laboral”, a partir de 40 entrevistas realizadas con profesores y basadas en su conocimiento sobre el estrés ocupacional y el análisis de la literatura. Este cuestionario está formado por 95 preguntas que recogen diversos aspectos relacionados con el ámbito docente.

El tratamiento estadístico de 95 preguntas con 6 alternativas de respuesta (escala tipo Likert de seis niveles) es difícil de manejar, sobre todo, debido al gran número de datos perdidos. En tantas preguntas es usual que alguna de ellas se deje en blanco por lo que a la hora de realizar el análisis se excluyen un gran número de casos. Si se analizan en conjunto todos los datos, aparecen 148 datos perdidos y tan solo 52 utilizados para el análisis. Si incluimos en el análisis todas las preguntas y utilizamos la regresión logística es imposible realizar el análisis.

### 4.3. Análisis de Correlaciones

Como complemento a los análisis efectuados y, siguiendo la tradición científica del estudio de correlaciones entre diversas variables que se realizan en la mayoría de los estudios sobre el tema, a la vez que guiados por los resultados de los análisis anteriores, encontramos numerosas relaciones que son consideradas como significativas, con niveles de confianza del 95 y 99 %, pero cuyos coeficientes son muy bajos.

Las mejores puntuaciones, exceptuando las que son obvias, se obtienen entre la puntuación de la Escala de Satisfacción Laboral y el Cansancio Emocional (del MBI) que arrojan un coeficiente de  $-0,670$  y también con la escala de despersonalización ( $-0,552$ ) y entre la Escala de Satisfacción Laboral y la puntuación total del MBI ( $-0,596$ ); y después otras más bajas entre la escala de ansiedad del Índice Experimental y el Cansancio Emocional del MBI ( $0,401$ ) y entre la escala de sobrecarga del JASE-H y el Cansancio Emocional del MBI ( $0,430$ ). Todas estas correlaciones aparecen significativas para un nivel de confianza del 99 %.

## CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Uno de los objetivos fundamentales de esta investigación estriba en determinar la existencia de diferencias significativas entre dos muestras de profesores de secundaria que realizan su actividad laboral en iguales condiciones (el mismo centro, localidad, número de docentes, etc.) y cuya diferencia fundamental es haber o no padecido una baja laboral de tipo psiquiátrico. Estas diferencias se estudian recogiendo diferentes medidas de autoinforme relacionadas con su actividad laboral, características personales, organizacionales, hábitos, estrategias de afrontamiento ante el estrés y variables de personalidad. De su análisis pretendemos encontrar factores que sirvan como predictores válidos de problemas psiquiátricos que nos permitan prevenir una posible baja laboral.

Una vez presentados los resultados de los análisis efectuados se puede observar como las variables que resultan más significativas son los cuestionarios utilizados, fundamentalmente la Escala de Satisfacción Laboral, el JASE-H y el M.B.I., así como la variable tipo de centro en su nivel “centro suburbano” y el tiempo de interino. De esta forma profesores/as que trabajan en un centro suburbano, que llevan mucho tiempo como interinos, que tienen baja satisfacción laboral (según la Escala de Satisfacción Laboral de Warr y cols., 1979), alto cansancio emocional (según el MBI de Maslach y Jackson, 1986) y alta competitividad y hostilidad (según el JASE-H de Krantz y cols., 1974) tienen más probabilidad de tener baja laboral de tipo psiquiátrico que el resto de sus compañeros/as. Estos resultados, que posteriormente vamos a comentar, corroboran y contradicen algunas de las investigaciones realizadas por otros autores. A continuación se van a comparar con otros estudios, profundizándose en aquellos aspectos relacionados con los factores y variables implicadas, hasta llegar a focalizar la atención en los que son mejores predictores de riesgo de padecer baja de tipo psiquiátrico.

La variable sexo, es una de las más controvertidas a pesar de que algunos autores como Schwab e Iwanicki (1982a) y Maslach y Jackson (1981, 1982),



encuentran diferencias significativas en el factor de despersonalización que aparece aumentado en los hombres. Sin embargo, la mayoría de los estudios no encuentran diferencias significativas para la variable sexo (Maslach y Jackson, 1986; Russel y cols., 1987; Schwab e Iwanicki, 1982a; Capel, 1992; Byrne, 1999). El presente estudio, se alinea con esta última postura al no encontrar resultados significativos para esta variable.

Las variables edad, tiempo dedicado a la enseñanza y tiempo de interino y/o funcionario, son variables íntimamente relacionadas. En este estudio aparecen correlaciones elevadas entre ellas. Un mayor tiempo dedicado a la enseñanza predice un factor de riesgo de padecer baja psiquiátrica, resultados que encontramos en la mayoría de los autores (Borg y Falzon, 1989; Durán y cols., 2001). Mayor tiempo de interino también es predictor de baja y el hecho de ser funcionario (pero no el tiempo que se lleva como tal), representa un factor de protección frente a éstas. Estos resultados, apoyan los presupuestos de Esteve (1995) y Yagil (1998) sobre el estrés del profesor joven, que puede pasar un tiempo de interino, con traslados, sustituciones etc., que influyen en su respuesta de estrés. También coinciden con los de Seltzer y Numerof, (1988), pero no existe un consenso entre los diferentes autores. De esta forma, Anderson e Iwanicki, (1984), encuentran altos niveles de cansancio emocional y fatiga en profesores jóvenes mientras que Whitehead (1986) y Golembiewski (1986) informan de una relación curvilínea entre la edad y el *burnout*.

Por otro lado, las variables relacionadas con el trabajo de la pareja, número de hijos, nivel de escolarización y actividad de estos, no arrojan resultados significativos. Sin embargo, el estado civil obtiene resultados significativos para el nivel correspondiente a profesores divorciados y separados que supone un factor de riesgo de padecer baja laboral de tipo psiquiátrico. En esta línea, el tipo de centro resulta una de las variables más predictoras de baja del estudio. Los profesores que ejercen su actividad docente en centros suburbanos o marginales obtienen peores puntuaciones en todos los cuestionarios, siendo sus niveles de *burnout* más elevados.

Estos resultados también los obtienen otros autores como García Calleja (1990) y Leithwood (2001).

El encontrarse en su “plaza ideal” de trabajo, esto es, en la provincia, localidad y centro en el que les gustaría desarrollar su actividad docente, no resulta una variable significativa útil para predecir una situación de baja laboral. No obstante cabe señalar que en los resultados descriptivos globales destaca que el 45 % del total de los profesores del estudio no se encontraba en su destino de preferencia.

Respecto al promedio de alumnos en clase y la media de edad de esos alumnos tampoco resulta significativa. Recordamos que esta era una de las variables que aparecía igualada en las dos muestras. En cuanto al tipo de titulación universitaria que posee el profesor, presenta a los docentes que realizaron estudios de “Ciencias” con mayor probabilidad de padecer baja que sus compañeros de carreras de “Letras”. En esta línea, cabe resaltar que el tipo de titulación universitaria no aparece frecuentemente en la literatura, tan solo, han sido estudiados los profesores de educación especial, más por los colectivos que tienen que tratar que por el tipo de estudios realizados.

En cuanto a la formación y reciclaje recibido, en líneas generales lo definen como de poca calidad. Este resultado, a pesar de darse más frecuentemente en profesores del grupo de baja no alcanza diferencias significativas. A pesar de esto, cabe resaltar el amplio descontento sobre la formación recibida en el puesto de trabajo. Esta pauta generalizada se hace prácticamente completa a la hora de evaluar la LOGSE, es obvio, que esta valoración no obtenga resultados significativos en los análisis porque lo realmente significativo es que prácticamente la totalidad de profesores tienen una opinión negativa. Con relación a estos resultados cabe indicar que las reformas educativas están consideradas en la literatura como una importante fuente de insatisfacción, carga y estrés, para un profesorado que tiene que afrontar grandes cambios con pocos medios y formación (Barth, 1992; Temml, 1994).

Los años de interino y/o funcionario así como la situación laboral actual obtienen unos resultados significativos en el estudio. El nivel “funcionario” de la variable situación laboral predice no tener baja y el “tiempo de interino” predice que a más años en esta condición más probabilidad de tener baja. Estos resultados entran en conflicto con los expuestos anteriormente ya que normalmente la situación de interino es propia de profesores más jóvenes, pareciendo evidente que la prolongación en el tiempo de una situación de inestabilidad debido a una interinidad sería lógico que suponga un nivel de estrés elevado. Esto nos hace considerar la propuesta de Maslach (1999) que informa de la necesidad de dividir los años de experiencia por períodos más o menos significativos en la carrera del docente ya que podemos encontrar un período crítico al principio, con situaciones de interinidad, malos destinos, poca experiencia (Capel, 1987), expectativas falsas sobre el trabajo (Cherniss y otros, 1976), etc. y por otro lado profesores relativamente mayores, funcionarios y desencantados (Maslach y Jackson, 1982). No obstante, todos los autores coinciden en la dificultad de establecer criterios adecuados para separar períodos críticos. En España, el problema de la situación funcionario-interino en la enseñanza, no ha sido investigado con detenimiento. Los resultados que obtenemos en este estudio lo señalan como un tema importante en el que se debería profundizar en un futuro.

Respecto a los ciclos de estrés, los profesores, informan que el mes de inicio del curso (septiembre), las fechas antes de los exámenes y el último mes del curso (junio), son los peores meses y en los que se encuentran más estresados. Los profesores con baja informan de mayor tensión al principio de curso y antes de los exámenes mientras que los que no tienen baja también la sufren al principio de curso y en el mes de junio. Estos resultados, apoyan los ya clásicos estudios pioneros de Hembling y Gilliland (1981) y contradicen los de Ojanen (1982) que señalaba los meses de octubre y noviembre.

También encontramos que el consumo de alcohol, tabaco, drogas y fármacos es mayor para los del grupo de baja y resultan estadísticamente significativos para

alcohol y tabaco. Estos datos coinciden con los de Maslach y Jackson (1981) y Belcastro (1982) que señalan que profesores que obtienen mayores puntuaciones en *burnout* informan de un consumo más elevado tabaco y alcohol.

En cuanto al nivel de absentismo relacionado con el estrés que informan tener los docentes, este aparece como un factor de riesgo, mientras que en profesores que no informan de ausencias debidas al estrés representa un factor de protección frente a las bajas laborales de tipo psiquiátrico.

Cuando se pregunta sobre si han pensado alguna vez en abandonar la profesión y que expongan sus motivos, las personas que contestan “por enfermedad” presentan un factor de riesgo de tener baja frente a las que contestan “no he pensado abandonar la profesión” que supone un factor de protección. Estos datos junto a los obtenidos para otros motivos de abandono como la insatisfacción, cansancio y presiones dentro del ámbito organizativo de la institución educativa, van en la misma línea que los resultados aportados por Kyriacou y Sutcliffe (1978), Galloway y cols. (1987), Milstein y cols. (1984), Blase (1986) y Mykletun (1988) que señalaban que una de las causas de abandono del trabajo por parte de los docentes es debido a una elevada insatisfacción laboral relacionada con múltiples factores psicológicos y organizacionales. En esta línea, cabe destacar dentro de estos aspectos las agresiones orales y réplicas constantes por parte de los alumnos, tan citados en la literatura por diversos autores (Blase, 1986; Borg, 1990; Brouwers y Tomic, 2000).

Ante la valoración de presencia de problemas psicológicos que no motiven baja los profesores que informaron no tener ningún problema presentaban un factor de protección a tener baja mientras que los que contestaban “ansiedad y depresión” el análisis estadístico los muestra con más probabilidades de poder tener baja. Si bien estos datos pueden parecer evidentes, cabe señalar las elevadas frecuencias de problemas psicológicos que los docentes afirman haber tenido sin llegar a coger baja (solo en el grupo de baja, 43 de 100 presentaron algún tipo de psicopatología) lo que

implica un elevado número de trabajadores ejerciendo su actividad laboral con problemas psicológicos no declarados.

Respecto a las pruebas, índice e inventarios, utilizados en este cuestionario, todos resultaron significativos para diversos aspectos de esta Tesis Doctoral.

El Índice Experimental de Crown-Crisp (1979), que mide el bienestar psicológico y la salud mental en sus tres escalas de ansiedad injustificada, concomitantes somáticos de ansiedad y depresión, obtiene resultados positivos en los análisis de regresión logística, pruebas de contraste de medias, igualdad de varianzas y análisis de correlaciones.

La regresión logística señala los tres factores como predictores de la situación de baja (factor de riesgo), las comparaciones de medias señalan un aumento significativo de las puntuaciones (incremento de síntomas) para el grupo de baja con relación al de no baja y el análisis de correlación establece un coeficiente significativo (0,401 para un intervalo de confianza del 99 %), entre la escala de ansiedad y la de cansancio emocional de MBI.

Las puntuaciones de los profesores con baja son superiores a las del resto. Esto conlleva la asunción de posibles factores psicopatológicos en los primeros, como la presencia de síntomas de inquietud, impaciencia, experiencias de miedo, tensión, preocupación, tensión, dolores de cabeza, ansiedad respiratoria, pérdida de apetito, agotamiento, problemas de sueño, tristeza, etc., datos que coinciden con los obtenidos por otros autores (Freudenberger, 1980; Pines y cols., 1981; Golembiewski y cols., 1986).

A pesar de parecer lógico que una persona que informa haber tenido una baja laboral de tipo psiquiátrico a lo largo de su carrera como docente obtenga puntuaciones más altas en estas escalas, los análisis efectuados apuntan que se trata de un instrumento válido para la predicción de las bajas. Si tenemos en cuenta que

por norma general el profesional opta a la baja cuando su situación suele ser bastante límite, presuponemos la aparición anterior de esta sintomatología un tiempo considerablemente antes de efectuarse la baja oficial, por lo que su factor predictor es importante. Los resultados señalan a esta prueba como de un factor predictivo alto, de esta forma, las puntuaciones más altas en sus diferentes escalas señalan un elevado factor de riesgo de padecer baja.

Respecto a la ansiedad, Galloway y cols, 1986, señalaron que estaba íntimamente relacionada con el estrés, la insatisfacción laboral y la tensión en las relaciones con los compañeros. Por otro lado, Travers y Cooper (1997), al administrar las mismas escalas a una muestra de 1782 profesores, encuentran diferencias significativas pero en un primer momento son prudentes en su interpretación ya que es arriesgado aventurar si los índices altos son debidos al momento en el que se administra la prueba o si es una condición de la propia naturaleza de la profesión docente. Sin embargo, en este estudio al comparar las puntuaciones del grupo de baja con el de no baja, encontramos resultados significativos en la tendencia anteriormente descrita, esto es, mayores puntuaciones en las escalas predicen baja.

Los resultados comparados con los obtenidos por Travers y Cooper en población de docentes y población general del Reino Unido se representan en la tabla 6.1. donde podemos observar que siguen una distribución parecida a los obtenidos en el estudio. Kyriacou y Pratt (1985), llegan a conclusiones similares solo que las puntuaciones son más bajas que las obtenidas por Travers y Cooper (1997). Sin embargo, ninguno de estos autores realiza comparaciones entre profesores con baja y sin baja como en nuestro estudio, ellos lo establecen entre profesores, sin atender a este criterio, y población general. Incluso estos últimos autores también realizan comparaciones con otras profesiones como empleados de hacienda, médicos y dentistas.

**Tabla 6.1. Comparación de grupo de profesores ingleses, población general inglesa y los dos grupos de baja y no baja del estudio.**

<b>Grupo</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típ.</b>
<b>Ansiedad Injustificada</b>			
Profesores (ingleses)	1782	6,4	4
Población general (Inglesa)	755	4,1	3,15
Profesores Estudio BAJA	100	4,42	2,88
Profesores Estudio No baja	100	2,85	2,17
<b>Respuestas somáticas</b>			
Profesores (ingleses)	1782	5	3,25
Población general (Inglesa)	755	5	3,15
Profesores Estudio BAJA	100	3,64	2,84
Profesores Estudio No baja	100	2,29	1,83
<b>Depresión</b>			
Profesores (ingleses)	1782	5,35	3,4
Población general (Inglesa)	755	3,8	2,4
Profesores Estudio BAJA	100	4,20	3,01
Profesores Estudio No baja	100	2,77	1,98

Respecto al Inventario de Actividad de Jenkins Forma-H (JASE-H), este cuestionario obtiene también excelentes resultados siendo, tras la escala de Satisfacción Laboral de Warr y cols. (1979), la prueba que mejores resultados tiene en su predicción. Todas sus escalas (competitividad, sobrecarga laboral, impaciencia y hostilidad) aparecen como factores de riesgo para la situación de baja laboral. Concretamente, la competitividad y la hostilidad presentan resultados muy elevados y conforman el modelo reducido de regresión logística que explica un mayor número de porcentaje de sujetos bien clasificados.

El análisis de contraste de medias señala mayores puntuaciones en el grupo de baja frente al de no baja de forma significativa. Por otro lado, el análisis de correlaciones encuentra una relación significativa entre el JASE-H y el MBI en la mayoría de sus factores y en sus puntuaciones globales destacando la relación positiva entre la sobrecarga laboral y el cansancio emocional. De esta forma, a mayor puntuación en sobrecarga mayor puntuación obtendremos en cansancio emocional.

Estos resultados indican que el PCTA, puede ser un importante factor de riesgo de problemas psicológicos a la vez que predice los estadios iniciales del *burnout* ya que su relación con el cansancio emocional (primera fase o síntomas que aparecen en el síndrome de *burnout*) nos puede proporcionar información valiosa para su detección precoz.

Mazur y Lynch (1989), obtienen también correlaciones significativas entre PCTA y *burnout* siendo muchos los autores que asocian el PCTA con una variable moduladora o facilitadora de la experiencia de estrés (Valero, 1997; Van Horn y Schaufeli, 1997; Durán, Extremera y Rey, 2001). A pesar del acuerdo con estos autores, hay que señalar que otros (Rudow y Buhr, 1986) no encuentran significativas estas relaciones. Sin embargo, ningún autor realiza sus investigaciones comparando un grupo de personas con problemas psicopatológicos con otro grupo equivalente sin psicopatología, tan solo analizan correlaciones entre autoinformes de PCTA y estrés o burnout. En nuestra investigación queda patente el poder predictivo de esta medida de PCTA para la condición de baja laboral por problemas psiquiátricos pero, además, se obtienen correlaciones significativas para medidas no solo de *burnout* (MBI), sino también de salud mental (Índice Experimental de Crown-Crisp) y satisfacción (Escala de Satisfacción Laboral).

La Escala de Satisfacción Laboral de Warr y cols. (1979), es sin duda, la prueba que mejores resultados obtiene en este estudio. En los análisis de regresión logística es la variable, en sus puntuaciones más bajas (insatisfacción), que mejor predice por sí misma la situación de baja. La prueba de contraste de medias presenta resultados significativos entre los grupos de baja-no baja, señalando que los profesores del primer grupo obtienen puntuaciones muy por debajo que los del segundo apuntando hacia un nivel elevado de insatisfacción laboral. A su vez, el análisis correlacional obtiene resultados significativos entre satisfacción y cansancio emocional (-0,670), despersonalización (-0,552) y puntuación global del MBI (-0,596), esto indica que a menor grado de satisfacción laboral mayor será el cansancio emocional, despersonalización y puntuación global del MBI. Por lo tanto, la



puntuación obtenida por esta prueba es una gran predictora de bajas laborales de tipo psiquiátrico y de nivel de *burnout*. Estos resultados, quedan corroborados por las investigaciones de Travers y Cooper (1997) que también utilizaron la Escala de Satisfacción Laboral de Warr y otros (1979) para medir la satisfacción y comparar los resultados con la población general, empleados de hacienda y enfermeras. En este estudio encontraron diferencias significativas que repercutían en una mayor insatisfacción para el colectivo de docentes. A pesar de que estos estudios analizan los datos para la población general de profesores, los resultados que obtenemos en esta investigación siguen en la misma línea descrita por Travers y Cooper, pero avanzan los análisis anteriores comparando el nivel de satisfacción entre las condiciones de baja-no baja obteniendo también resultados significativos.

Otros autores han estudiado la satisfacción laboral con variables incluidas en las preguntas de este cuestionario obteniendo resultados en la misma dirección para factores organizacionales (Fimian, 1984; Raschke y cols., 1985; Mykletun, 1988), falta de promoción e inseguridad laboral (Kloska y Ramasut, 1985) y bajos salarios (Makinen y Kinnunen, 1986; Galloway y cols., 1987; Raschke y cols., 1985; Milstein y cols., 1984 y Mykletun, 1988) pero ninguno comparando grupos de docentes en situación de haber sufrido o no, baja laboral de tipo psiquiátrico.

A continuación, presentamos tabla de resultados comparativos entre el estudio de Travers y Cooper (1997) y el de esta Tesis Doctoral.

**Tabla 6.2. Comparación de los datos obtenidos por Travers y Cooper en población inglesa de docentes y general sobre satisfacción, con los de nuestro estudio en muestra de docentes española.**

<b>Grupo</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típ.</b>
Docentes ingleses	1790	59,6	15,1
Población General (Inglesa)	340	74,6	15,8
Docentes BAJA (Estudio)	100	43,13	17,04
Docentes no baja (Estudio)	100	65,37	11,97

La Sección 5 del cuestionario, son las Causas de la Presión Laboral de Travers y Cooper (1997). Esta prueba no ha obtenido resultados válidos en los análisis de regresión logística debido a que el programa estadístico anula automáticamente los sujetos que dejan alguna pregunta sin contestar, siendo los casos sometidos a análisis insuficientes para extraer conclusiones significativas. Tan solo cabe destacar algunas afirmaciones que por las frecuencias obtenidas señalan a algunos ítemes como los que más preocupan a los profesores participantes en este estudio. De esta forma, realizar suplencias a compañeros, las horas de trabajo corrigiendo en casa, la ambigüedad de rol, el mal comportamiento del alumno en clase, enseñar a quienes no valoran la enseñanza y la integración de alumnos con necesidades educativas especiales son las situaciones que más preocupan a los docentes. No obstante, estos resultados coinciden con los obtenidos por otros autores como relacionados con el estrés.

En la Sección 6, la Escala de Indicadores de Estrés Ocupacional (OSI) de Cooper y cols. (1988a), se recogen distintas formas que tienen los profesores de responder al estrés. Esta escala presenta un listado de pautas de afrontamiento en las que destacan las estrategias de respaldo social y las de tiempo. Las primeras, se refieren a las que se utilizan cuando se busca apoyo o consejo en compañeros o superiores, se tienen relaciones estables, etc. Las segundas se centran en una buena utilización del tiempo a la hora de afrontar el trabajo y las situaciones estresantes.

Estos dos factores cuando están ausentes o sus niveles son muy bajos, son un factor de riesgo de padecer baja. Si observamos las diferencias entre todos los factores de esta escala (respaldo social, estrategias laborales, lógica, relaciones en el hogar y el trabajo, tiempo y compromiso), comparando el grupo de baja con el de no baja, observamos que de forma significativa el grupo de baja utiliza menos estrategias de afrontamiento de forma generalizada.

Esta Escala también ha sido utilizada por Travers y Cooper (1997), en la tabla 6.3., se resumen los resultados de la OSI en comparación con los datos obtenidos por estos autores en una población de docentes ingleses (sin diferenciar baja-no baja). Se puede observar como las puntuaciones medias obtenidas por nuestro estudio en España (E), respecto al grupo de baja, señalan que este grupo de profesores utiliza menos técnicas de defensa y afrontamiento ante el estrés que sus homónimos ingleses y que el grupo español de nuestro estudio que no tenían baja psiquiátrica. Estas diferencias aparecían como significativas y quedaron descritas en el capítulo anterior.

**Gráfica 6.3. Comparación de puntuaciones obtenidas en el OSI entre una muestra de profesores británicos y los profesores de nuestro estudio.**

	<b>Docentes ingleses</b>		<b>Baja (E)</b>		<b>No baja (E)</b>	
	Media	Desv.T.	Media	Desv.T.	Media	Desv.T.
Resp. Social	15,48	3,36	13,77	4,41	16,27	4,22
Estr Laboral.	25,90	3,79	23,95	5,83	26,88	4,40
Lógica	12,59	2,38	10,15	3,78	12,35	2,53
Rel.Hog/trab.	16,43	4,04	14,98	4,29	16,50	4,02
Tiempo	14,74	2,21	12,90	3,20	15,09	2,48
Compromiso	24,30	3,60	21,49	5,51	24,88	4,57

El MBI de Maslach y Jackson (1986), Forma Ed, es otra de las pruebas que mejores resultados obtiene en el estudio. Sus tres factores (cansancio emocional, despersonalización y realización personal) resultan significativos para los distinto análisis.

La regresión logística señala al cansancio emocional como una de las mejores predictoras del riesgo de baja. Los análisis de contraste de medias obtienen diferencias significativas entre el grupo de baja y el de no baja, siendo para el primer caso más altas las puntuaciones en cansancio emocional y despersonalización y más bajas las de realización personal y viceversa para el grupo sin baja. Las diferencias más ostensibles las encontramos en el cansancio emocional. Esto puede indicar, un

elevado número de docentes que se encuentran a las puertas del síndrome de *burnout* ya que parece ser que la primera fase de entrada a este proceso, es precisamente, el cansancio emocional. El análisis de correlaciones arroja resultados significativos con la escala de ansiedad del Índice Experimental de Crown-Crisp (1978), con la de sobrecarga del JASE-H y con la Escala de Satisfacción Laboral de Warr y cols. (1978). También encontramos una correlación significativa entre la despersonalización y la Escala de Satisfacción Laboral. Todos estos resultados indican una relación en la que a mayor puntuación en cansancio emocional mayor puntuación se obtendrá en ansiedad injustificada, insatisfacción laboral y Patrón de Conducta Tipo A. Y a mayor puntuación en despersonalización menor satisfacción laboral.

De los tres factores del M.B.I. el que resulta más significativo es el Cansancio Emocional, esto coincide con Maslach y Jackson (1986), que señalan a este, como una de las primeras claves del síndrome, de ahí su factor predictor, que hace referencia al desgaste emocional que se produce en el trabajador que merma poco a poco su capacidad de entrega a los demás.

**Tabla 6.4.. Comparación con una muestra total de población española, grupo de docentes españoles de enseñanzas primaria y secundaria sin diferenciación de baja/no baja, empleada para construir los baremos de tipo general para su validación en España del MBI, y los resultados obtenidos en nuestro estudio.**

	N	CE (Md)	DP (Md)	RP (Md)
Poblac. General	1138	20,86	7,62	35,71
Docentes	51	20,33	5,08	38,22
Docentes BAJA	100	41,39	17,27	28,56
Docent. No Baja	100	23,31	8,45	33,15

Estos resultados son bastantes significativos ya que informan de unas diferencias bastante claras entre las medias de puntuaciones de los tres factores del MBI del grupo de baja si los comparamos con los otros tres grupos.

## **Discusión de resultados de variables específicas del grupo de baja psiquiátrica.**

Debido a la particularidad de esta Tesis Doctoral, se recogen datos que son exclusivos del grupo de baja (mes de la baja, diagnóstico, tiempo de baja, etc.). Esta información se somete a análisis estadístico para estudiar algunas de estas variables.

Uno de los problemas metodológicos a los que se enfrentaba el estudio era la posibilidad de obtener datos de profesores que tuvieron baja laboral hace, por ejemplo 10 años, pero que actualmente, no se encontraban de baja, profesores que han tenido más de una baja y profesores que han tenido baja recientemente, profesores detectados a través de profesionales de salud mental y los que rellenan el cuestionario normalmente en su lugar de trabajo.

Para comprobar si podía haber diferencias significativas entre estas situaciones, se analizan todas las variables comparando todos los profesores que han tenido baja durante el último año y el resto de docentes con bajas laborales de tipo psiquiátrico anteriores.

Los profesores que realizan el cuestionario en los centros son 78, frente a 22 detectados por los profesionales de salud mental, los análisis de homocedasticidad de variables sociodemográficas no encuentran diferencias significativas entre ambos, esto es, se trata de submuestras equivalentes.

El análisis de regresión logística indica que mayores puntuaciones en sobrecarga laboral (JASE-H), estrategias laborales (OSI) y realización personal (MBI) y menor puntuación en cansancio emocional (MBI) así como llevar más tiempo de funcionario, predice con mayor probabilidad la clasificación del sujeto en el grupo de baja en el último año. Esto implica que los docentes que informan de baja en el último año sufren mayor sobrecarga laboral en su puesto de trabajo, como aspecto más negativo, pero sin embargo, utilizan más estrategias laborales para afrontar el estrés, tienen una mayor realización personal y un menor cansancio

emocional. Esto puede ser interpretado como que todavía no se encuentran inmersos dentro del síndrome de *burnout* en el cual, sí están los profesores que tuvieron baja laboral anterior, presentando estos últimos, altos niveles de cansancio emocional (primera fase del síndrome de *burnout*), menos realización personal, y utilizan menos estrategias laborales de afrontamiento al estrés, sin vivenciar mayor sobrecarga laboral, probablemente debido a su progresiva falta de implicación en el trabajo.

Los profesores que han tenido baja el último año obtienen puntuaciones mayores en el Índice Experimental de Crown-Crisp (1978) en sus tres escalas (ansiedad injustificada, concomitantes somáticos de ansiedad y depresión), que el grupo de baja anterior, siendo estas diferencias significativas. Estos resultados demuestran que las personas que han tenido baja hace menos tiempo presentan más indicadores de problemas de salud mental que sus compañeros que tuvieron baja anteriormente.

Respecto al mes de inicio de baja, los resultados obtenidos apoyan los datos que aportan otros autores en la literatura (Esteve, 1995, García Calleja, 1991). Los meses de septiembre y octubre, previo a las vacaciones de navidad, semana santa y verano (diciembre, marzo y julio).

El tiempo de duración de las bajas, tiene su frecuencia más habitual entre los 15 y 30 días de baja, a pesar de que la media es de 78,61 días de baja. Este dato también está recogido en otros estudios que señalan a las bajas de tipo psiquiátrico como una de las más duraderas frente a otros tipos de bajas cuya duración medias es bastante menor (Esteve, 1995, García Calleja, 1991).

Los diagnósticos más frecuentes son los de ansiedad y depresión. En este estudio aparece la ansiedad con un porcentaje superior (54,5%) a la depresión (44,8 %). Estos datos parecen contradecir otras investigaciones en las que las bajas por depresión son superiores (Esteve, 1995; García Calleja, 1991), pero no es realmente así, ya que aquí se recogen el número total de bajas (esto es, todos los diagnósticos

incluso de profesores que han tenido varias bajas y varios diagnósticos distintos), si tenemos en cuenta que un mismo profesor ha podido tener hasta tres bajas laborales a lo largo de su carrera, si analizamos todas en su conjunto predomina el diagnóstico de ansiedad, sin embargo, si fijamos nuestra atención profesor a profesor observamos que el diagnóstico más predominante sí es la depresión. Lo que ocurre es que un gran número de bajas que terminan en depresión, se diagnosticaron como ansiedad en un primer momento. Este dato resulta muy importante y nuevo en la literatura ya que todo apunta a que lo primero que ocurre es un periodo con síntomas de ansiedad, que con el paso del tiempo termina convirtiéndose en depresión y en este estadio final si se aceptarían las hipótesis de los autores citados anteriormente que encuentran mayores índices en bajas por depresión. No obstante, estos datos se deben analizar con cautela. Debemos señalar que en este estudio se recogen los diagnósticos de la baja tal y como informa el profesor y los profesionales consultados, pero en el contacto con los docentes y con algunos de los profesionales de salud mental que los atienden, todo parece indicar que se camuflan debajo de estas etiquetas diagnósticas, procesos más graves de enfermedad mental que por motivos, fundamentalmente sociales, no se atreven a hacer públicos y se esconden debajo de diagnósticos tan generales como ansiedad y depresión, y que desgraciadamente, los psiquiatras y psicólogos que los atienden ayudan a que esta situación no refleje la realidad.

Quizás una situación ideal para la realización de estos estudios sea obtener diagnósticos más fiables revisando todas las bajas desde los servicios médicos adscritos a las propias delegaciones de educación (acceso a datos que a nosotros no nos han permitido utilizar) y sobre todo diseñando estudios longitudinales que informen de la evolución de estos pacientes, de sus características epidemiológicas que supongan un mayor factor de riesgo y comprobando la eficacia de algunas medidas de prevención y tratamiento.

Por tanto, **en Conclusión**, el grado de cumplimiento de los objetivos de esta investigación es alto. En nuestro estudio epidemiológico se analizan múltiples variables sociodemográficas, de personalidad y organizacionales, se aíslan instrumentos de evaluación que faciliten una detección precoz de problemas psicológicos o psiquiátricos que puedan dar lugar a baja laboral, así como se señalan las variables más importantes a tener en cuenta para su prevención, tal y como se exponen en los objetivos de la presente Tesis Doctoral.

En cuanto a las hipótesis planteadas se demuestran las siguientes:

1ª. Los profesores que han tenido baja laboral de tipo psiquiátrico obtienen mayores niveles de estrés, ansiedad y respuestas psicósomáticas que los profesores sin baja.

2ª. Los docentes con baja psiquiátrica obtienen mayores puntuaciones en cansancio emocional y despersonalización y menores puntuaciones en realización personal que los profesores sin baja psiquiátrica.

3ª. Los profesores con baja laboral psiquiátrica presentan un marcado Patrón de Conducta Tipo A en comparación con el grupo sin baja laboral de tipo psiquiátrico.

4ª. Los docentes del grupo con baja psiquiátrica presentan mayor consumo de alcohol y tabaco que sus compañeros sin baja.

5ª. Los profesores con baja psiquiátrica presentan mayores niveles de insatisfacción laboral y tienen menos estrategias de afrontamiento al estrés que los profesores sin baja psiquiátrica.

Respecto a otras conclusiones extraídas de los resultados de esta Tesis Doctoral caben destacar las siguientes:



1ª. La utilización de un sistema metodológico nuevo en la investigación sobre el tema. Tradicionalmente en la literatura encontramos estudios que investigan variables tratadas en esta Tesis Doctoral, sin embargo, su abordaje era de forma general, indicando el nivel de estrés, ansiedad, etc. de un grupo de profesores sin baja pertenecientes a la población global de docentes o tan solo describiendo el número de bajas laborales a tenor de las cifras facilitadas por las distintas delegaciones de educación. Nunca se han comparado características sociodemográficas ni puntuaciones en cuestionarios de profesores con bajas laborales de tipo psiquiátrico respecto a las obtenidas en profesores sin baja laboral por este tipo de problemas.

2ª. Los cuestionarios que obtienen los resultados más significativos para predecir un baja laboral de tipo psiquiátrico han sido: la Escala de Satisfacción Laboral (Warr y cols., 1979), el JASE-H (Krantz y cols., 1974) y el M.B.I. Forma Ed (Maslach y cols., 1986). Por lo tanto la satisfacción laboral, el Patrón de Conducta Tipo A y el burnout están relacionados con la aparición de procesos psicopatológicos, siendo la puntuación general de satisfacción, los factores de competitividad y hostilidad del JASE-H y el cansancio emocional de MBI Ed los mejores predictores del factor de riesgo de padecer baja psiquiátrica.

Si aplicamos la siguiente fórmula:

$$b_1 = 1/1+2,718^Z$$

$$Z = (-1,2826) - (-0,0645) \cdot (X_1) - (0,0433) \cdot (X_2) - (0,0708) \cdot (X_3) - (-0,0597) \cdot (X_4)$$

Donde: Z = combinación lineal de las variables

$b_1$  = probabilidad de tener baja laboral de tipo psiquiátrico

$X_1$  = puntuación obtenida en competitividad (MBI)

$X_2$  = puntuación obtenida en el factor hostilidad del JASE-H

$X_3$  = puntuación obtenida en la Escala de Satisfacción Laboral

$X_4$  = puntuación obtenida en cansancio emocional (MBI)

El resultado obtenido en  $b_1$  será un valor comprendido entre 0 y 1, siendo 0,5 el valor de corte que diferencia la probabilidad de tener baja laboral psiquiátrica (si el valor está por debajo de 0,5) o de no padecer baja psiquiátrica (si el valor está por

encima de 0,5). El valor de predicción de este modelo asegura clasificar correctamente a un 82 % de los casos. Esta ecuación se podría realizar de forma individual para cada uno de estos factores.

Si bien los resultados de la interacción de los factores de los cuestionarios anteriormente descritos, desde nuestro punto de vista, son los de mayor poder predictivo también podemos obtener ecuaciones a nivel individual, por cuestionarios, con la interacción de una o más variables (por ejemplo el tipo de centro suburbano o el tiempo como interino) o agrupando un elevado número de variables y así incrementar el valor de la predicción. Para no extendernos, remitimos al lector al capítulo de resultados en donde se describen diversos modelos de variables con sus ecuaciones específicas de predicción de la situación de baja laboral.

*3ª. Ante la necesidad de discriminar entre las bajas que se producen en profesores durante el último año frente a las bajas producidas con anterioridad, el mejor predictor de baja psiquiátrica padecida durante el último año es aplicar la siguiente ecuación:*

$$b_1 = 1/1 + 2,718^{-Z}$$

$$Z = 4,8625 - (-0,2402) \cdot (X_1) - (-0,0520) \cdot (X_2) - (-0,0874) \cdot (X_3) - (0,0614) \cdot (X_4) - (-0,0953) \cdot (X_5)$$

Donde:

$X_1$  = puntuación en la variable tiempo de funcionario

$X_2$  = puntuación en el factor de sobrecarga (JASE-H)

$X_3$  = puntuación en estrategias laborales (OSI)

$X_4$  = puntuación en cansancio emocional (MBI)

$X_5$  = puntuación en realización personal (MBI)

De esta forma si un sujeto obtiene una probabilidad mayor de 0,5 el sistema lo clasificará en el grupo de baja psiquiátrica en el último año, frente a las probabilidades por debajo de 0,5 que serán clasificadas en el grupo de baja anterior.

4ª. Una de las conclusiones más importantes dentro de los resultados globales del estudio destaca el elevado malestar generalizado de los docentes respecto a la LOGSE. Valorada como negativa por un 90,5 % del total de los profesores. También la plaza que ocupa el docente no es considerada como la ideal, respecto a la localidad, centro, etc., por casi el 50 % de los profesores. Este tipo de datos refleja una situación de descontento generalizado que aparece en numerosos estudios de la literatura especializada y que tradicionalmente ha sido relacionado con el *burnout* de los profesores.

5ª. Los resultados de nuestro estudio resaltan algunas variables que pueden ser objeto de intervención para prevenir y detectar de forma temprana la aparición de estrés y *burnout*, y posteriores bajas laborales de tipo psiquiátrico en el profesorado. Dentro de los factores organizativos caben destacar: el sistema actual de estudios universitarios, oposición y acceso a la función docente que actualmente no prepara lo suficiente al profesorado, la figura de los interinos, el reparto de plazas en las localidades y centros, la problemática de los centros suburbanos, etc. Diversos cambios desde la Administración Educativa en alguno de estos aspectos (quizás uno de los más destacables es el de la figura del profesor interino) mejoraría ostensiblemente la situación actual de los docentes.

Por otro lado, respecto a variables personales, la intervención directa sobre profesores afectados de estrés y ansiedad mediante técnicas de afrontamiento, inoculación y control, trabajo en grupo, etc., y el trabajo en prevención de Patrones de Conducta Tipo A y trastornos de ansiedad en general, deberían ser adoptados de forma generalizada por todas las instituciones educativas, sobre todo aquellas estrategias formativas centradas en la prevención y en la detección temprana de los primeros síntomas.

Respecto a las investigaciones dentro de este ámbito destacamos algunas **perspectivas futuras** y consideraciones que pueden ser de enorme interés para avanzar en el conocimiento de este tipo de problemáticas que tan elevados costes humanos y materiales generan en todo el mundo:

En primer lugar deberían realizarse más estudios dentro de este ámbito que planteen diversas comparaciones entre características de grupos de profesores con baja laboral de tipo psiquiátrico y profesores sin baja, siguiendo la misma metodología empleada en esta Tesis Doctoral.

Por otro lado sería de gran interés desarrollar estudios longitudinales en donde se puedan realizar seguimientos de los casos y diversas medidas (sería interesante realizar evaluaciones fisiológicas y relacionarlas con medidas de autoinforme) en distintos espacios de tiempo y características organizacionales. De esta forma, la posibilidad de diseñar instrumentos de detección temprana podrían ser validados si realizando un estudio longitudinal, tras el paso del tiempo, se diera la predicción estimada en un primer momento.

Finalmente y debido a la importancia de los aspectos organizacionales habría que intentar adoptar metodologías basadas en diseños experimentales que permitieran manipular diversas situaciones y controlar variables extrañas para delimitar los efectos de posibles intervenciones, delimitación de causas, etc.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, A. (1984) Problemática del diagnóstico de la salud mental del enseñante. En J.M. Esteve, *Profesores en conflicto*. Madrid: Ed. Narcea.
- Ackerley, G.D., Burnell, J., Holder, D.C., y Kurder, L.A. (1988) Burnout among licensed psychologists. *Professional Psychology Research and Practice*, 19, 624-631.
- Alarcón, D.M. (1999) *Análisis del síndrome de burnout: psicopatología, estilos de afrontamiento y clima social*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Extremadura.
- Aldag, R.J., y Brief, A.P. (1983) *Diseño de tareas y motivación del personal*. México: Ed. Trillas.
- Aluja, A. (1997) "Burnout" profesional en maestros y su relación con indicadores de salud mental. *Boletín de Psicología*, 55, 47-61.
- Amiel, R. (1980) Équilibre mental, fatigue psychique et vocation enseignante. En Varios, *Equilibre ou fatigue par la travail*, (pp. 77-82). París: ESF.
- Amiel, R. (1982) *Contribution à une analyse du malaise étudiant vu par BIOS*, Bruselas: Université Libre de Bruxelles.
- Amiel, R. (1984) Psicopatología del malestar de los enseñantes. En J.M., Esteve, *Profesores en conflicto*, (pp. 135-142). Madrid: Narcea.
- Anderson, C.R. (1977) Locus of control, coping behaviors and performance in a stress setting: a longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 62, 446-451.
- Anderson, M.B., e Iwanicki, E.F. (1984) Teacher motivation and its relationship to teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 94-132.

Andrianopoulos, L.P. (2001) The perceived utility of traditional and dynamic psychoeducational assessment recommendations by teachers of the deaf. *Dissertation Abstract International, Section A*, 62, 455.

Antonovsky, A. (1979) *Health, stress and coping. New perspective on mental and physical well-being*. San Francisco: Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (1987) *Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.

APA (2002) *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Texto Revisado (DSM-IV-TR)*. Barcelona: Masson.

Applegate, M. (1988) Expressing the self. *Childhood Education*, 64, 225-229.

Appley, M.H. y Trumbull, R. (1967) On the Concept of Psychological Stress. En M.H. Appley, y Trumbull, R. *Psychological Stress*, (pp.1-13). Nueva York: Appleton Century Crofts.

Bacharach, S.B., Bauer, S.C., y Conley, S. (1986) Organizational analysis of stress: the case of elementary and secondary school. *Work and Occupation*, 13, 7-32.

Barth, A.R. (1992) *Burnout bei Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.

Baker, M., North, D., y Smith, D.F. (1997) Burnout, sense of coherence and source of salutogenesis in social workers. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 34, 22-26.

Beck, C.L., y Gargiulo, R.M. (1983) Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *Journal of Educational Research*, 76, 169-173.

Beckman, E., Marsella, A.J. y Finney, R. (1979) Depression in the wives of nuclear submarine personnel. *American Journal of Psychiatry*, 136, 524-526.

- Bedeian, A.G., Ferris, G.R., y Kacmar, K.M. (1992) Age, tenure, and job satisfaction. A tale of two perspectives. *Journal of Vocational Behavior*, 40, 33-48.
- Beehr, T.A. (1981) Work-role stress and attitudes towards coworker. *Group and Organizational Studies*, 6, 201-210.
- Beer, J., y Beer, J. (1992) Burnout and stress, depression, and self-esteem of teachers. *Psychological Reports*, 71, 1331-1336.
- Belcastro, P.A. (1982) Burnout and its relationship to teachers' somatic complaints and illnesses. *Psychological Reports*, 50, 1045-1046.
- Bennett, L. y Kelaher, M. (1994) Quality of life in health care professionals: burnout and its associated factors in HIV/AIDS related care. *Psychology and Health*, 9, 273-283.
- Bensky, J.M., Shaw, S.F., Grouse, A.S., Bates, H., Dixon, B., y Beane, W.E. (1980) Public Law 94-142 and stress: a problem for educators. *Exceptional Children*, 47, 24-29.
- Berger, I. (1957) Le malaise socioprofessionnel des instituteurs français. *Revue Internationale de Pédagogie*, 3, 335-346.
- Bermudez, J., Pérez-García, A.M., y Sánchez, M.A. (1990) Type A behavior pattern and attentional performance. *Personality and Individual Differences*, 11, 13-18.
- Bernard, CL. (1867) *Rapport sur les progrès et la marche de la physiologie générale*. París: Bailliere.
- Bernard, M.E. (1988) *Teacher stress and irrationally*. Comunicación presentada en el 24<sup>o</sup> Congreso Internacional de Psicología. Sydney, Australia.

Bernard, M.E. & Joyce, M.R. (1984) *Rational-Emotive therapy with children and adolescents. Theory, treatment strategies, preventative methods*. New York: John Wiley & Sons.

Bernshausen, D., y Cunningham, C. (2001Marzo) *The role of resiliency in teacher preparation and retention*. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher. Dallas.

Biener, K. (1988) *StreB: Epidemiologie und prävention*. Bern: Huber.

Blanco, A. (1985) El estrés ambiental. En F. Jimenez y J.I. Aragonés (comp.). *Introducción a la psicología ambiental*. Madrid: Alianza Editorial.

Blase, J.J. (1982) A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 93-113.

Blase, J.J. (1986) A quantitative analysis of sources of teacher stress: consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23, 13-40.

Blase, J.J., y Pajak, E.F. (1985) How discipline creates stress for teacher. *The Canadian School Executive*, 4, 8-10.

Bogdonoff, M.D., Klein, R.F., Back, K.W., Nichols, C.R., Troyer, W.G., y Hood, T.C. (1964) Effect of group relationship and of the role of leadership upon lipid mobilization. *Psychosomatic Medicine*, 26, 710-719.

Bolívar, A. (1999) *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Ed. Mensajero.

Bönnner, K. (1967) Industrial Implications of Stress. En L. Levi, *Emotional Stress*, (pp. 225-232). Nueva York: American Elsevier.



Bönner, K.H., y Walenzik, M. (1982) Die Pulsfrequenz als physiologischer Parameter der Belastung von Lehrern durch den Unterricht in einer Sonderschule für Lernbehinderte. *Heilpädagogische Forschung*, 9, 375-385.

Borg, M.G. (1990) Occupational stress in British educational settings: A review *Educational Psychology*, 10, 103-126.

Borg, M.G., y Falzon, J.M. (1989) Stress and job satisfaction among primary school teachers in Malta. *Educational Review*, 41, 271-279.

Borg, M.G., y Riding, R.J. (1991a) Towards a model for the determinants of occupational stress among schoolteachers. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 355-373.

Borg, M.G., y Riding, R.J. (1991b) Occupational stress and satisfaction in teaching, *British Education Research Journal*, 17, 263-281.

Bortner, R.W. (1969) A Short Rating Scale as a Potential Measure of Pattern A Behaviour. *Journal of Chronic Disorders*, 20, 87-91

Breen, M.P., y Diehl, R. (1970) *Effect of videotape playback and teacher comment on anxiety during subsequent task performance*. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the Department of Audio-Visual Instruction, National Education Association. Detroit.

Brenner, S.O. (1982) Work, health, and well-being for Swedish elementary school teacher. *Stress Research Reports*, nº 158. Laboratory for Clinical Stress Research, Stockholm.

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., Yperen, N.W.V., y Buunk, B.P. (2001) Burnout and depression are not identical twins: is decline of superiority a distinguishing feature?. *Personality and Individual Differences*, 30, 873-880.

Breuse, E. (1984) Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante. En J.M. Esteve, *Profesores en conflicto*, (pp. 143-161). Madrid: Narcea.

Brief, A.P., Butcher, A.H., y Roberson, L. (1995) Cookies, disposition and job attitudes. The effects of positive mood-inducing events and negative affectivity on job satisfaction in a field experiment. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 62, 55-62.

Brief, A.P., Rude, D.E., y Rabinowitz, S. (1983) The impact of type A behaviour pattern on subjective workload and depression. *Journal of Occupational Behaviour*, 4, 157-164.

Brock, B.L., y Grady, M.L. (2000) *Rekindling the flame: principals combating teacher burnout*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Bromet, E.J., Dew, M.A., Parkinson, D.K., y Schulber, H.C. (1988) Predictive effects of occupational and marital stress on the mental health of a male workforce. *Journal of Organizational Behaviour*, 9, 1-13.

Brotherson, M.J., Berdine, W.H., y Sartini, V. (1993) Transition to adult services: support for ongoing parent participation. *Remedial and Special Education*, 14, 44-51.

Brouwers, A. y Tomic, W. (2000 agosto) *Disruptive student behaviour perceived self-efficacy and teacher burnout*. Documento presentado en el Annual Meeting of the American Psychological Association. 108<sup>th</sup>, Washington DC.

Buchholz, R.A. (1978) The work ethic reconsidered. *Industrial and labor relations review*, 31, 450-459.

Buendia, J. y Riquelme, A. (1995) Burnout, factores de estrés y locus de control en un grupo de vigilantes de instituciones penitenciarias. *Ansiedad y Estrés*, 1, 195-204.

Buhr, J., & Scheuch, K. (1991) Entwicklung des Gesundheitszustandes von Pädagogen eines Landkreises im Zeitraum von 1978-1988. En K. Scheuch (Ed.), *Einflußfaktoren auf den Gesundheitszustand von Pädagogen*, (pp. 21-26). Berlin: VWB.

Bunce, D., y Stephenson, K. (2000) Statistical considerations in the interpretation of research on occupational stress management interventions. *Work and Stress*, 14, 197-212.

Burke, R.J. (1990) Effects of physical environment and technological stressors among stock brokers: A preliminary investigation. *Psychological Reports*, 66, 951-959.

Burke, K. (2001) Tips for managing your classroom. A skylight Guide. Skylight Professional Development. Arlington.

Burke, R.J., y Greenglass, E.R. (1989b) The clients' role in psychological burnout in teachers and administrators. *Psychological Reports*, 64, 1299-1306.

Burke, E.F. (1993) *Assesing people abilities*. Trabajo presentado en el 6<sup>th</sup>. European Congress on Work and Organizational Psychology, Alicante.

Burke, R.J., y Greenglass, E.R. (1993) Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological Reports*, 73, 371-380.

Burke, R.J., y Greenglass, E.R. (1995) A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48, 187-202.

Burns, C.W. (1990) Base rate theory and school psychology. *School Psychology Review*, 19, 356-366.

Buunk, B.P. y Schaufeli, W.B. (1993) Burnout: A Perspective from Social Comparison Theory”. En W.B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, (pp.53-69). UK: Taylor & Francis.

Byrne, B.M. (1964) The repression-sensitization as a dimension of personality. En B.A. Mather (ed.) *Progress in experimental personality research* (vol. I, pp. 169-220). New York: Academic Press.

Byrne, B.M. (1991a) Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and teacher education: An International Journal of Research*, 7, 197-209.

Byrne, B.M. (1991b) The Maslach Burnout Inventory: Validating factorial structure and invariance across elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Multivariate Behavioral Research*, 26, 583-605.

Byrne, B.M. (1994a) Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645-673.

Byrne, B.M. (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.

Calvete, E. y Villa, A. (1997) *Programa Deusto 16-16 II. Evaluación e intervención en el estrés docente*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Calvete, E. y Villa, A. (1999) Estrés y burnout docente: influencia de variables cognitivas. *Revista de Educación*, 319, 291-303.

Calvete, E. y Villa, A. (2000) Burnout y síntomas psicológicos: modelo de medida y relaciones estructurales. *Ansiedad y Estrés* 6, 117-130.

Camps, L.M. (1994) *La modificación de las condiciones de trabajo. Movilidad geográfica y funcional*. Valencia: Tirant lo Blanc.

Cannon, W.C. (1922) New evidence for sympathetic control of some internal secretions. *American Journal of Psychiatry*, 15.

Cannon, W.C. (1935) Stresses and strains of homeostasis. *American Journal of Medical Science*, 189, 1-14.

Capel, S.A. (1987) The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 279-288.

Capel, S.A. (1992) Stress and burnout in teachers. *European Journal of Teacher Education*, 15, 197-211.

Capel, S.A., Sisley, B.L., y Desertrain, G.S. (1987) The relationship of role conflict and role ambiguity to burnout in high school basketball coaches. *Journal of Sport Psychology*, 9, 106-117.

Caplan, R.D., Cobb, S., French, J.R.P., Van Harrison, R., y Pineau, S.R. (1975) *Job demands and worker health*. Washington, DC: US Government Printing Office.

Cardinell, C.F. (1981) Burnout? mid-life crisis? Let's understand ourselves. *Contemporary Education*, 52, 103-108.

Carli, L., Pedrabisi, L., y Santinello, M. (1994) Contributo all'adattamento italiano della Matthews burnout Scale for Employees. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 212, 59-66.

Cattell, R.B. (1972) The 16-PF and basic personality structure: A reply to Eysenck. *Journal of Behavioural Sciences*, 1, 169-187.

Cecil, M.A., y Forman, S.G. (1990) Effects of stress inoculation training and coworker support groups on teachers' stress. *Journal of School Psychology*, 28, 105-118.

Cedoline, A.J. (1982) *Job burnout in public education: Symptoms, causes, and survival skills*. New York: Teachers College Press.

Chacón, F. (1999) Motivaciones y Burnout en el voluntariado. *Siso/Saude*, 8, 31-42

Chacón, F., y Vecina, M<sup>a</sup>. L. (1999) Análisis de la fiabilidad de un cuestionario de motivaciones del voluntariado en SIDA. *Psicothema*, 11,211-223.

Chakravorty, B. (1989) Mental health among school teachers. En M. Cole y S. Walker (eds.) *Teaching and Stress. Philadelphia* (pp. 69-82): Open University Press.

Chambers, S.M., Henson, R.K., y Sienty, S.F. (2001) *Personality types and teaching efficacy as predictor of classroom control orientation in beginning teachers*. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association. New Orleans.

Cherniss, C. (1980) *Professional burnout in the human service organizations*. New York: Praeger.

Cherniss, C. (1985) Stress burnout and the special services provider. *Special Services in the Schools*, 2, 45-61.

Cherniss, C. (1993) Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. En W.B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Professional burnout*, (pp. 135-150). Washington DC: Taylor y Francis.

Cherniss, C., Egnatios, E.S., y Wacker, S. (1976) Job stress and career development in new public professionals. *Professional Psychology. Research and Practice*, 7, 428-436.

Cherry, N. (1984) Women and work stress: Evidence from the 1946 birth cohort. *Ergonomics*, 27, 519-526.

Clark, E.H. (1980) *An analysis of occupational stress factors as perceived by public school teachers*. Tesis doctoral no publicada. Auburn University.

Clement, M.C. (2000) *Essential for principals: How to interview, hire, and retain high-quality new teachers*. Alexandria: NAESP.

Coates, T.J. & Thoresen, C.E. (1976) Teacher anxiety: a review with recommendations. *Review of Educational Research*, 46, 159-184.

Cobb, S., y Kasl, S.V. (1977) *Termination-The consequences of job loss*. Cincinnati: Hew Publication, NIOSH.

Cohen, A. (1976) The influence of a company hearing conservation program on extra-auditory problems in worker. *Journal of Safety Research*, 8, 146-162.

Cohen, S. (2000) An exploratory study of popular musicians' occupational stress cognitive appraisal and coping responses. *Dissertation Abstracts International, Section A*, 61, 363.

Cohen, S., y Edwards, J.R. (1989) Personality characteristics as moderators of the relationship between stress and disorder. En R.W.J. Neufeld (Ed.), *Advances in the Investigation of Psychological Stress*. New York: Wiley-Interscience.

Comstock, G., Chaffee, S., Katzman, N., McCombs, M. y Roberts, D. (1978) *Television and human behavior*. New York: Columbia. University Press.

Comstock, G. A.(1980) New emphases in research on the effects of television and film violence. En E.L. Palmer, y A. Dorr (Eds.), *Children and the faces of television*, (pp.129-148). New York: Academic Press.

Constable, J.F., y Russel, D.W. (1986) The effect of social support and the work environment upon burnout among nurses. *Journal of Human Stress*, 12, 20-26.

Cooke, R.A., y Rousseau, D.M. (1984) Stress and strain from family roles and work role expectation. *Journal of Applied Psychology*, 69, 252-260.

Cooper, C.L. (1973) *Group Training of Individual and Organizational Development*. Basle: S. Karger.

Cooper, C.L. (1984) *The integrative research review: a systematic approach*. Beverly Hills: Sage.

Cooper, C.L. y Mehuish, A. (1980) Occupational Stress and Managers, *Journal of Occupational Medicine*, 22, 588-592.

Cooper, C.L., y Cox, T. (1985) Occupational stress among word processor operators. *Stress Medicine*, 1, 87-92.

Cooper, C.L., Cooper, R.D. y Eaker, L.H. (1988a) *Living with stress*. Londres. Penguin Health.

Cooper, C.L., y Kelly, M.(1993) Occupational stress in head teachers: A national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 130-143.

Cooper, C.L., Sloan, S.J., y Williams, S. (1988) *Occupational Stress Indicator*, Londres: NFER, Nelson.

Coopersmith, S. (1967) *The antecedents of self esteem*. San Francisco: Freeman.

Corcoran, K.J. (1995) Measuring burnout: An updated reliability and convergent validity study. En R. Crandall y P.L. Perrewe (Eds.), *Occupational stress: A handbook*, (pp. 263-268). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.



Cordes, C.L. y Dougherty, T.W. (1993) A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18, 621-656.

Courage, M.M. y Williams, D.D. (1987) An approach to the study of burnout in professional care providers in human service organizations. *Journal of Social Service Research*. 10, 7-22.

Cox, J.W. y Brockeley, N. (1984) *Striving for excellence one college at a time : a theme with three variations*. San Francisco : Educational Research Association.

Cox, T. (1978) *Stress*. Londres: MacMillan.

Cox, T. y Makay, C.J. (1981) A transactional approach to occupational stress. En J. Corlett y J. Richardson, *Stress, Productivity and Work Design*. Chichester: John Wiley and Sons.

Crane, S.J. e Iwanicki, E.F. (1986) Perceived role conflict. Role ambiguity and burnout among special education teachers. *Remedial and Special Education*, 7, 24-31.

Cruse, A. (1980) *The making of a death educator*. Tennessee: Guides Classroom Teacher.

Crespy, J. (1987) Les nuisances en milieu du travail. En C. Levy-Leboyer y J.C. Sperandio (Eds.), *Traité de Psychologie du travail*, (pp. 683-702). Paris: Presses Universitaires de France.

Crites, J.O. (1969) *Vocational Psychology. The study of vocational behavior and development*. Nueva York: McGraw-Hill.

Crow, S. y Crisp, A.H. (1979) *Manual of the Crown-Crisp Experiential Index*. Londres: Hodder & Stoughton.

Crowne, D.P. y Marlowe, D. (1964) *The approval motive: Studies in evaluative dependence*. Nueva York: Wiley.

Cueva-Román, W.C. (1996) Riesgos coronarios en la personalidad tipo A. *Folia Neuropsiquiátrica*, 31, 243-260.

Cunningham, W.G. (1982) Teacher burnout: Stylish fad or profound problem. *Planning and Changing*, 12, 219-244.

Cunningham, W.G. (1983) Teacher burnout-solutions for the 1980's: A review of the literature. *The Urban Review*, 15, 37-51.

Dale, J., y Weinberg, R.S. (1990) Burnout in sport: a review and critique. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2, 67-83.

Daley, M.R. (1979) Burnout: Smouldering Problem in Protective Services. *Social Work*, 24, 375-379.

Dalton, J.D., Todor, W.D., y Krackhardt, T. (1982) Student development and values education. *NASPA Journal*, 20, 3-46.

Daniel, E. (1994) *Estudio del síndrome de desgaste profesional entre los médicos de un hospital general*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Salamanca.

Daniel, J., y Szabo, I. (1993) Psychological burnout in professions with permanent education. *Studia Psychologica*, 35, 412-414.

Davis, J. y Wilson, S.M. (2000) Principals' efforts to empower teachers: effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *Clearing House*, 73, 349-351.

Davis, K. (1987) *How teacher opinions about writing instruction correspond with student attitudes about writing*. Oklahoma: Reports Research.

Dawis, R.V. (1994) The theory of work adjustment as convergent theory. En M.L. Savikas y R.W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories*. Palo Alto: C.P.P. Books.

Debesse, M. (1967) Educators and psychologists, a mutual misunderstanding. *Bulletin de Psychologie*, 20, 590-595.

De Dios, V. (1998) Reconstruir la estima y la identidad dañadas, una clave del psicoanálisis. *Clinica y Análisis Grupal*, 20, 131-140.

De Heus, P. y Diekstra, R.F.W. (1999) Do teachers burn out more easily? A comparison of teacher with other social professions on work stress and burnout symptoms. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman, *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 269-284) . New York: Cambridge University Press.

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.

Dembroski, T.M. y Costa, P.T.(1987) Coronary prone behavior: Components of the type A pattern and hostility. *Journal of Personality*, 55, 211-235.

De la Gándara, J.J. (1998) *Estrés y trabajo. El síndrome del burnout*. Madrid: Ed. Cauce.

Dekker, S.W.A., y Schaufeli, W.B.(1995) The effects of job insecurity on psychological health and withdrawal: A longitudinal study. *Australian Psychologist*, 30, 57-63.

Dewe, P.J., y Guest, D.E. (1990) Methods of coping with stress at work: a conceptual analysis and empirical study of measurement issues. *Journal of Organizational Behavior*, 11, 135-150.

Dijkhuizen, N. Van (1980) *From stressors to strain*. Lisse: Swets and Zeitlinger.

Doménech, B. (1995) Introducción al síndrome “burnout” en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología Educativa*, 1, 63-78.

Donaldson, J., y Gowler, D. (1975) Prerogatives, participation and managerial stress. En D. Gowler y K. Legge, *Managerial stress*. Epping: Gower Press.

Dunham, J.(1976) Stress situations and responses. En National Association of school masters (comp.), *Stress in Schools*, Hemel Hempstead: National Association of Schoolmasters.

Dupont, P. (1983) Les attitudes véhiculées par les enseignants. *Éducation Tribune Libre*, 190, 19-32.

Durán, M.A., Extremera, N. Y Rey, L. (2001) Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Psicología del trabajo y organizaciones*, 17, 45-62.

Duxbury, M.L., Armstrong, G.D., Drew, D.J., y Henly, S.J. (1984) Head nurse leadership style with staff nurse burnout and job satisfaction in neonatal intensive care units. *Nursing Research*, 33, 97-101.

Dworkin, A.G. (1987) *Teacher burnout in the public schools: Structural causes and consequences for children*. Albany: State University of New York Press.

Echevarría, J. (1989) *Instructional strategies for crosscultural students with special education needs*. Los Angeles CA.: California State Dept<sup>o</sup> of Education.

Edelwich, J., y Brodsky, A. (1980) *Burnout: Stages of disillusionment in the helping professions*. Nueva York: Human Sciences Press.

Eder, M.D. (1971) *A study of the effectiveness of the videotape recorder with and without modeling in the in-service training of teachers*. Tesis no publicada. Universidad de Maryland.

Edgerton, S.K. (1977) Teachers in role conflict: The hidden dilemma. *Phi Delta Kappan*, 59, 120-122.

Edwards, J.R. (1988) The Determinants and Consequences of Coping with Stress. En C.L. Cooper y R. Payne, *Causes, Coping and Consequences of Stress at Work*, (pp.233-266). Chichester: John Wiley and Sons.

Einsiedel, A.A. y Tully, H.A. (1981) Methodological considerations in studying the burnout phenomenon. En J.W. Jones (Ed.), *The burnout syndrome: Current research, theory, interventions*, (pp. 89-106). Park Ridge, IL: London House.

Elbing, E., y Dietrich, G. (1982) *Lehrerurteile zu Aspekten ihrer Berufssituation*. Universität München: Institut für Empirische Pädagogik.

Emener, W.G., Luck, R.S. y Gohs, F.X. (1982) A theoretical investigation of the construct burnout. *Journal of Rehabilitation Administration*, 6, 188-196.

Engel, J.L. (1962) *Psychological development in health and disease*. Philadelphia: Saunders.

Enterline, P.E. (1979) Epidemiology: Nothing more than common sense?. *Occup Health Saf*, 48: 45-48

Esteve, J.M. (1984) *Profesores en conflicto*. Madrid. Ed. Narcea.

Esteve, J.M. (1989d) Educación, reforma y marginación. *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 70-73.

Esteve, J.M. (1994) (3ª Ed. Rev.) *El malestar docente*. Barcelona: Ed. Paidós.

Esteve, J.M. (1997) *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ed. Ariel.

Esteve, J.M., Franco, S., y Vera, J. (1995) *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Ed. Anthropos.

Evans, B.K. y Fischer, D.G. (1993) The nature of burnout: A study of the three factor model of burnout in human service and non-human service samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 29-38.

Evans, P., y Bartolomé, F. (1986) The dynamics of work-family relationship in managerial lives. *International Review of Applied Psychology*, 35, 371-395.

Evers, T.B. (1987) Factors affecting teacher job satisfaction in a number of high schools in Michigan. Comunicación presentada en *el American Educational Research Association Annual Meeting*, Washington.

Evers, W.J.G., Gerrichhauzen, J. y Tomic, W. (2000) *The prevention and mending of burnout among secondary school teachers*. Netherlands: Report Research.

Eysenck, H.J. (1967) *The biological basis of personality*. Springfield: Charles C. Thomas.

Eysenck, H.J. (1988) Personality and stress as causal factors in cancer and coronary heart disease. En M.P. Janisse (Ed), *Individual differences, stress, and health psychology*. Nueva York: Springer Verlag.

Farber, B.A. (1984) Stress and burnout in suburban teacher. *Journal of Educational Research*, 77, 325-331.

Farber, B.A. (1991a) *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Farber, B.A. (1991b) Teacher burnout: A psycho-educational perspective. *Teachers College Record*, 83, 235-243.

Farber, B.A. (1999) Inconsequentiality- the key to understanding teacher burnout. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman, *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 159-165). New York: Cambridge University Press.

Feij, J., Banks, M., Parkinson, B., y Whitely, W. (1992) Work socialization: in search of the person environment interaction. *International Review of Social Psychology*, 5, 137-150.

Feishut, J. (1985) *A longitudinal study of the origin and intensity of the job-related stress of elementary school teachers*. Ann Arbor: Temple University Press.

Feitler, F.C., y Tokar, E. (1982) Getting a handle on teacher stress: how bad is the problem? *Educational Leadership*, 39, 456-458.

Fender, L.K. (1989) Athlete burnout: Potential for research an intervention strategies. *Sport Psychologist*, 3, 63-71.

Fernández Ballesteros, R. (dir.) (1987) *El ambiente. Análisis psicológico*. Madrid: Pirámide.

Fernández, G. (2000) Burnout y trastornos psicósomáticos. *Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones*, 16, 229-235.

Fernández-Castro, J. , Duval, E., Edo, S. (1994) Efectos del estrés docente sobre los hábitos de salud. *Ansiedad y Estrés*, 0, 127-133.

Fernández-Ríos, J.A. (1989) Sobre el malestar de los profesores europeos. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 18-24.

Fernández-Seara, J.L. y Mielgo, N. (1992) *Escalas de Apreciación de Estrés (EAE)*. Madrid: TEA Ediciones.

Ferrando, J. (1991) *Fuentes, manifestaciones y variables relacionadas con el estrés laboral en una muestra de docentes de Barcelona*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Barcelona.

Fichter, G. (1984) Ohio's Network: the heart of it all. *Journal for the Education of the Gifted*, 7, 291-296.

Ficklin, J.R. (1983) Evaluation of a small-group support program for first-year medical student. *Journal of Medical Education*, 58, 817-819.

Fielding, M. (1982) *Personality and situational correlates of teacher stress and burnout*. Tesis doctoral Universidad de Oregon.

Fimian, M.J. (1984) Organizational variables related to stress and burnout in community based programs. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 19, 201-209.

Fimian, M.J. (1988) The alpha and split-half reliability of the teacher stress inventory. *Psychology in the Schools*, 25, 110-118.

Fisher, C.D. (1985) Social support and adjustment to work: a longitudinal study. *Journal of Management*, 11, 39-53.

Fletcher, B. (1988) The Epidemiology of Occupational Stress. En C.L.Cooper y R. Payne, *Causes, Coping and Consequences of Stress at Work*, (pp. 3-52). Chichester: John Wiley and Sons.



Fletcher, B., y Payne, R.L. (1982) Levels or reported stressors and strains amongst schoolteachers: Some UK data. *Educational Review*, 34, 267-277.

Flowers, J.V. Booraem, C.D. y Schwartz, B. (1992) Development of a measure of work-related distress: Psychometric properties. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 2, 123-129.

Ford, D.L. Murphy, C.J. y Edwards, K.L. (1983) Exploratory development and validation of a Perceptual Job Burnout Inventory. *Psychological Reports*, 52, 995-1006.

Fortener, R.G. (2000) Relationship between work setting, client prognosis, suicide ideation and burnout in psychologist and counselors. *Dissertation-Abstract International, Section B*, 60

Foxworth, M., Karner, F. y Leonard, R. (1984) The factorial validity of the Teacher Occupational Stress Factor Questionnaire for the teacher of the gifted. *Educational and Psychological Measurement*, 44, 527-532.

French, M. (1978) *Is science a possible career for you? A science career development program especially designed for deaf student. Teacher/Counselor Guide*. Philadelphia: Research for Better schools.

French, J.R., y Raven, B.H. (1958) Crono support, legitimate power and social influence. *Journal of Personality*, 26, 400-409.

Freedman, J.L. (1984) Effect of television violence on aggressiveness. *Psychological Bulletin*, 96, 227-246.

Freese, M. y Zapf, D. (1998) Methodological Issues in the Study of Wok Stress: Objective vs. Subjective Measurement of Work Stress and the Question of Longitudinal Studies. En Cooper, C.L. y Payne, R. *Causes, Coping and Consequences of Stress at Work*, (pp.375-412). Chichester: John Wiley and Sons.

French, J.R.P. y Kahn, R.L. (1962) A programmatic approach to studying the industrial environment and mental health. *The Journal of Social Issues*, 18, 1-47.

French, J.R.P. y Caplan, R.D. (1972) Organizational Stress and Individual Strain, en A.J. Marrow (comp.), *The Failure of Success*, (pp.30-67). Nueva York: Amacon.

Freudenberger, H.J. (1974) Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.

Freudenberger, H.J. (1983) Burnout: Contemporary issues, trends, and concerns. En B.A. Farber (Ed.), *Stress and burnout in the human service professions* (pp.23-28). New York: Pergamon.

Freudenberger, H.J., y Richelson, G. (1980) *Burnout: The high cost of high achievement*. New York: Anchor Press.

Friedman, I.A. (1999) Turning our school into a healthier workplace: bridging between professional self-efficacy and professional demands. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman, *Understanding and preventing teacher burnout*, (pp. 166-176). New York: Cambridge University Press.

Friedman, M., Rossenman, R.(1974) *Type A Behaviour and Your Heart*. New York: Knopf.

Friedman, I.A. y Lotan, I. (1987) Teacher's world as a predictor of burnout. *Megamot*, 30, 417-434.

Frierichs, R.R. y Neutra, R.E. (1979) Definition of epidemiology (Letter). *Am I Epidemiol*, 109, 617-618.

Friesen, D., Prokop, C.M., y Sarros, J.C. (1988) Why teachers burn out. *Educational Research Quarterly*, 12, 9-19.

Friesen, D., y Sarros, J.C. (1989) Sources of burnout among educators. *Journal of Organizational Behavior*, 10, 179-188.

Frone, M.R., Russell, M. & Cooper, M.L. (1995) Relationship of work and family stressors to psychological distress: the independent moderating influence of social support, mastery, active coping and self-focused attention. En R. Crandall, y P.L. Perrewe (Eds), *Occupational stress. A handbook*. Washington: Taylor y Francis.

Fry, P.S. (1995) Perfectionism, humor and optimism as moderators of health outcomes and determinants of coping styles of women executives. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 121, 211-245.

Gálvez, R. (1998) El método epidemiológico aplicado a los problemas de salud mental. En J.L. González de Rivera, F. Rodríguez y A. Sierra, *El método epidemiológico en salud mental*. Barcelona: Masson-Salvat Medicina.

Galloway, D., Panckhurst, F., Boswell, K., Boswell, C., y Green, K. (1986) Sources of stress for primary school headteachers in New Zealand. *British Educational Research Journal*, 12, 281-288.

Garcés de los Fayos, E.J. (1995) Burnout en deportistas. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 5, 5-15.

García Calleja, M. (1990) *Burnout en problemas y marginación social: diferencias en una muestra de profesores de centros educativos marginados y no marginados. Análisis e intervención social*. Congreso Nacional de Psicología Social. III. Santiago de Compostela, (pp. 345-351).

García Calleja, M (1991) Bajas por enfermedad. Una investigación crítica. *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 80-83.

García Calleja, M., y Velandrino, A.P. (1992) EPB: Una escala para la evaluación del burnout profesional de las organizaciones. *Anales de Psicología*, 8, 131-138.

García-Montalvo, C. y Garcés de los Fayos, E. J. (1996) Revisión teórica a cerca del burnout en entrenadores: aportaciones de un modelo teórico a la comprensión del síndrome en la profesión de entrenador. *Apuntes de Psicología*, 48, 83-93.

Garden, A.M. (1987) Depersonalization: A valid dimension of Burnout?. *Human Relations*, 40, 545-560.

Giblin, T.R. (1972) The effect of group systematic desensibilization treatment on the reported anxiety and self concepts of secondary teacher education student. *Dissertation Abstract International*, 32, 6265.

Gil, J. (1993) La posición del profesorado ante el cambio educativo. Un escalamiento multidimensional no métrico de los discursos sobre la reforma. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 67-82.

Gil-Monte, P.R. Peiro, J.M. Valcarcel, P. y Grau, R. (1996) La incidencia del síndrome del burnout sobre salud: un estudio correlacional con profesionales de enfermería. *Psiquis*, 17, 190-195.

Gil-Monte, P. (1993) *El síndrome de burnout: un modelo multicausal de antecedentes y consecuentes en profesionales de enfermería*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de La Laguna.

Gil-Monte, P. & Peiró, J.M. (1997) *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.

Gil-Monte, P.R., Peiró, J.M., y Valcarcel, P. (1995 abril) *A causal model of burnout process development: an alternative to Golembiewski and Leiter models*. Trabajo

presentado en el “Seven European Congress on Work and Organizational Psychology”. Győr, Hungría.

Gil-Monte, P., Peiró, J.M., Valcarcel, P. (1996) Influencia de las variables de carácter sociodemográfico sobre el síndrome de burnout: un estudio en una muestra de profesionales de enfermería. *Revista de psicología social aplicada*, 6, 43-63

Gil-Monte, P., Peiró, J.M., Valcarcel, P., Grau, R. ( La incidencia del síndrome de burnout sobre la salud: un estudio correlacional en profesionales de enfermería. *Psiquis*, 17(4): 37-42.

Gilbar, O. (1998) Relationship between burnout and sense of coherence in health social workers. *Social Work in Health Care*, 26, 39-49.

Glass, D.C. (1977) Behavior patterns, stress and coronary disease. Nueva York: John Wiley & Sons.

Glowinkowski, S.P. y Cooper, C.L. (1985) Current issues in organizational stress research. *Bulletin of the British Psychological Society*, 38, 212-216.

Gold, Y. (1984a) The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory in a sample of California elementary and Junior high school classroom teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 44, 1009.

Gold, Y. (1984b) Burnout: A major problem for the teaching profession. *Education*, 104, 271-274.

Gold, Y. (1989) Reducing stress and burnout through induction programs. *Action in teacher Education*, 11, 66-70.

Gold, Y. & Grant, R.A. (1993) *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. Londres: Falmer.

Golembiewski, R.T. y Kim, B.S. (1989) Self-esteem and phases of burnout. *Organization Development Journal*, 7, 51-58.

Golembiewski, R.T., Munzenrider, R.F., y Stevenson, J. (1986) *Stress in organizations*. New York: Praeger.

Gómez, L.A. y Serra, E. (1989) Sobre la salud mental de los profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, 175, 20-27.

Gomes, M.E. y Maslach, C. (1991) *Commiment and burnout among political activists: An in-depth-study*. Ponencia presentada en el 14<sup>th</sup> Annual Meeting of the International Society of Political Psychology, Helsinki, Finlandia.

González, J.L., Rodriguez F. y Sierra, A. (1993) *El método epidemiológico en salud mental*. Barcelona: Masson-Salvat.

Graves, D.H. (2001) *The energy to teach*. Westport: Heineman.

Gray-Toft, P. y Anderson, J.G. (1981) Stress among hospital nursing staff: its causes and affects. *Social Science and Medecine*, 15, 639-647.

Greenberg, S.F. (1984) *Stress and the teaching profession*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Griffin, R.W., y Bateman, T.S. (1986) Job Satisfaction and Organizational Commitment. En C.L. Cooper y I. Robertson (Eds.). *International Review Industrial and Organization Psychology*. Nueva York: John Wiley & Sons.

Groen, J.J. y Bastiaans, J. (1975) Psychosocial stress, interhuman communication and psychosomatic disease. En D.C. Spielberger e I.G. Sarason, *Stress and anxiety*, vol. 1, (pp. 27-49). Washington D.C.: Hemisphere.

- Guerrero, E. (1997) Estudio y análisis descriptivo de bajas laborales docentes. *Psicología educativa*, 3, 175-187.
- Guerrero, E. (1998) Un estudio sobre el absentismo laboral: análisis descriptivo, las bajas laborales docentes. *Campo abierto*, 15, 41-54.
- Guillén y Guil (Coords.)(2000) *Psicología del trabajo para relaciones laborales*. Barcelona: McGraw-Hill.
- Gunderson, E.K., y Arthur, R.J. (1969) A brief mental health index. *Journal of Abnormal Psychology*, 74, 100-104.
- Gustafson, K.L. (1969) Simulation of anxiety situations and its resultant effect on anxiety and classroom interaction of student. *Dissertation Abstract International*, 30, 2401.
- Häbler, H., y Kunz, A. (1985) *Qualität der Arbeit und Verkürzung der Arbeitszeit in Schule und Hochschule*. München: IMU-Institut.
- Hackman, J.R., y Lawler, E.E. (1971). Employee reactions to job characteristics. *Journal of Applied Psychology Monograph*, 55, 259-286.
- Hackman, J.R., y Oldham, G.R. (1975) Development of the job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.
- Hackman, J.R., y Oldham, G.R. (1980) *Work Redesign*. Reading: Mass. Addison-Wesley.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (2000) *Análisis multivariante* (5ª edición). Madrid: Prentice Hall.
- Hall, D.T. (1976) *Careers in organizations*. California: Goodyear Pacific Palisades.

Hammer, J.S. Jones, J.W. Lyons, J.S. Sixmith, J.S. y Afficiando, R.N. (1985) Measurement of occupational stress in hospital setting. *General Hospital Psychiatry*, 7, 156-162.

Hamon, H. y Rotman, P. (1984) *Tant qu'il y aura des profs*. París: Éditions du Seuil.

Handy, J.A. (1988) Theoretical and methodological problems within occupational stress and burnout research. *Human Relations*, 41, 351-369.

Harrison, R.V. (1978) Person-environment fit and job stress. En C.L. Cooper y R. Payne, *Stress at work* (pp.175-208). Chichester: John Wiley and Sons.

Harrison, W.D.(1983) A social competence model of burnout. In B.A. Farber (Ed.), *Stress and burnout in the human service professions*, (pp. 29-39). New York: Pergamon.

Hawkes, R.R. y Dedrick, C.V. (1983) Teacher stress: phase II of a descriptive study. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 67, 78-83.

Hembling, D.W., Gilliland, B. (1981) Is There an Identifiable Stress Cycle in the School Year?. *The Alberta Journal of Educational Research*. 27, 324-330

Henson, R.K. (2001) Perceived responsibility of prospective teachers for the moral development of their students. *Professional Educator*, 23, 47-53.

Hera, L. (1984) *Profesores en conflicto*. Investigación del diario Ideal de Granada, años 1982, 1983 y 1984, texto fotocopiado. Universidad de Málaga.

Herzberg, F., Mausner, B., y Snyderman, B.B. (1959) *The motivation to work*. Chichester: John Wiley and Sons.

Hiebert, B. (1985) *Stress and teacher: The Canadian scene*. Toronto: Canadian Education Association.



Hobfoll, S.E. y Freedy, J. (1993) Conservation of Resources: A General Stress Theory Applied to Burnout. En W.B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek, *Profesional Burnout: Recent Development in Theory and Research*, (pp. 115-129). UK: Taylor & Francis.

Hock, R.R. (1988) Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17, 167-189.

Hofer, M.A., Wolff, C.T., Friedman, S.B. y Mason, J. W. (1972) A psychoendocrine study of bereavement. Part. I. 17-hidroxicorticosteroid excretion rates of parents following death of their children from leukaemia. *Psychosomatic Medicine*, 34, 481-491.

Hogan, R., y Hogan, J.C. (1982) Subjective correlates of stress and human performance. En E.A. Alluisi y E.A. Fleishman (Eds.), *Human performance and productivity: stress and performance effectiveness*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hoiberg, A. (1982) *Longitudinal health risk among graduates and disenrollees from diving school*. US Naval Health Research Center.

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.

House, J.S. (1981) *Work stress and social support*. Reading: Addison-Wesley.

House, R.H., y Rizzo, J.R. (1972) Role conflict and ambiguity as critical variables in a model of organizational behavior. *Organizational Behavior and Human Decission Processes*, 7, 467-505.

Howard, P. (1975) *Brief amicus curiae for educational testing service*. North Carolina: Association of Educators.

Huberman, M. (1974) *Formation et cycle de vie*. Vevey (Suiza): Payot.

Huberman, M. (1985) What knowledge is of most worth to teacher?. A knowledge-use perspective. *Teaching and Teacher Education*, 1, 251-262.

Huberman, M (1986) Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 75, 5-16.

Huberman, M. (1988) Teacher careers and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 20, 119-132.

Huberman, M. (1990) Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, 2, 139-159.

Huberman, M. (1993) The model of the independent artisan inteachers' profesional relations. En J.W. Little y M.W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' works. Individuals, colleagues, and contexts*, (pp. 11-50). Nueva York: Teachers College Press.

Huberman, M., Thompson, C.L., y Weiland, S. (1997) Perspectives on the teaching career. En B.J. Biddle, T.L. Good y I.F. Goodson (Eds.), *International Handbook of Teacher and Teaching*, (pp.11-78). Dordrecht: Kluwer.

Hughes, C. (1990) Early retirement trend "inflaming teacher shortage". *The Independent*, 5 de noviembre.

Ianni, F.A., y Reuss-Ianni, E. (1983) "Take this job and shove it!": A comparison of organizational stress and burnout among teacher and police. En B.A. Farber (Ed.), *Stress and burnout in the human service profession*. New York: Pergamon.

Innes, J.M., y Kitto, S. (1989) Neuroticism, self-consciousness and coping strategies, and occupational stress in high school teacher. *Personality and Individual Differences*, 10, 303-312.

Ivancevich, J.M. (1977) Different goal setting treatments and their effects on performance and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 20, 406-419.

Ivancevich, J.M. y Matteson, M.T. (1980) *Stress and work: A managerial perspective*. Dallas: Foresman and Company.

Ivancevich, J.M. y Matteson, M.T. (1987) Medical technologist and laboratory technicians: sources of stress and coping strategies. En R. Payne (Ed.), *Stress in health professional*, (pp. 231-256). Nueva York: John Willey & Son.

Ivancevich, J.M., y Matteson, M.T. (1988) Promoting and individual's Health and Well-Being. En C.L. Cooper y R. Payne, *Causes, coping and consequences of stress at work*, (pp. 267-300). Chichester: John Wiley and Sons.

Iwanicki, E.F. (1983) Toward understanding and alleviating teacher burnout. *Theory into Practice*, 12, 27-32.

Iwanicki, E.F., y Schwab, R.L. (1981) A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1167-1174.

Jackson, S.E., Schwab, R.L. y Schuler, R.S. (1986) Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71, 630-640.

Jackson, T. (1983) *Violence in schools. Research in Brief*. Washington: Dept. of Justice.

Jacobson, S.A. (1984) *Central Yup'ik and the schools: A handbook for teachers*. Alaska: Alaska State Dept. of Education.

Jenicek, M. (1979) Stratégies et orientarion de l'épidemiologie contemporaine. *Le concours Médical*, 101, 1107-1117.

Jenkins, S., y Calhoun, J.F. (1991) Teacher stress: Issues and intervention. *Psychology in the Schools*, 28, 60-70.

Jianhong M., y Leiping, B. (1999) The relationships among job. Characteristics, personal control and occupational stress. *Psychological Science China*, 22, 77-78.

Jick, A., y Mitz, B.A. (1985) Sex differences in work stress. *Academy Management Review*, 10, 408-420.

Johannson, C.B. (1970) Strong vocational interest blank introversion extraversion and occupational membership. *Journal of Counseling Psychology*, 17, 451-455.

Jones, D.M. (1983) Noise. En G.R.J. Hockey. *Stress and fatigue in human performance*. Chichester: John Wiley & Sons.

Jones, J.W. (1980) *Preliminary manual: The Staff Burnout Scale for health professionals*. Park Ridge, IL: London House Press.

Junquera (1986) La función pública en la Europa de los doce.

Kahn, H., y Cooper, C.L. (1992) Anxiety associated with money market dealers: sex and cultural differences. *An International Journal of Anxiety, Stress and Coping*, 5, 21-40.

Kahn, R.L. (1974) Conflict, ambiguity and overload: three elements in job stress. En A. McLean (Ed.), *Occupational stress*, (pp. 47-61). Springfield. IL: Thomas.

Kahn, R.L., Wolfe, D.M., Quinn, R.P., Snoek, J.D., y Rosenthal, R.A. (1964) *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. Nueva York: John Wiley & Sons.

Kalker, P. (1984) Teacher stress and burnout: causes and coping strategies. *Contemporary Education*, 56, 16-19.

Kallen, D. y Colton, S. (1980) *Educational developments in Europe and North America since 1960*. París: Unesco.

Kanfer, F.H., Saslow, G. (1969) *Behavioural Diagnosis in Behaviour Therapy: Appraisal and Status*. New York: McGraw-Hill.

Karasek, R.A. (1979) Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.

Karpenko, A.V. (1975) Excretion of 17-oxycorticosteroids and their relationships to the catecholamines over one year and over one day among middle school-teachers. *Medical Field*, 9, 124-127.

Katz, D. y Kahn, R.L. (1978) *The Social Psychology of Organizations* (2nd ed. Rev.), Nueva York: John Wiley & Sons.

Keavney, G. y Sinclair, K.E. (1978) Teacher concerns and teacher anxiety: a neglected topic of classroom research. *Review of Educational Research*, 48, 273-290.

Kelchtermans, G. (1999) Teaching career: between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman, *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 176-191). New York: Cambridge University Press.

Kelly, J.A. (1981) Sex roles and social skills consideration for interpersonal adjustment. *Psychology of Women Quarterly*, 5, 758-766.

Kenny, D.T. (2000) *Occupational stress: Reflections on theory and practice*. Amsterdam, Netherlands: Haswood Academic Publishers.

Kinnunen, U. (1989) *Teacher stress over a school year*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Kirsch, G.G. (2001 Diciembre) The impact of spirituality and life satisfaction on burnout in the diocesan priest. *Dissertation Abstract International, Section B*, 62, 2525.

Klarreist, S.H. (1990) *Work without stress. A practical guide to emotional and pshysical well-being on the job*. New York: Brunner/Mazel Publischer.

Klas, L., Kendall, W. y Kennedy, L. (1985) Levels and specific causes of stress perceived by regular classroom teachers. *Canadian Counsellor*, 19, 115-127.

Kleiber, D., y Enzmann, D. (1990) *Burnout: 15 years of research: An international bibliography*. Göttingen: Hogrefe.

Kline, P., Frank, A. y Cooper, C. (1987) Five new personality scales: their location in the factors space of personality measures. *Journal of Clinical Psychology*, 43, 328-336.

Kloska, A., y Ramasut, A. (1985) Teacher stress. *Maladjustment and therapeutic Education*, 3, 19-26.

Knight-Wegenstein, A.G. (1973) *Die arbeitszeit der Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland*. Zürich: Antor.

Knothe, M, Scheuch, K, Misterek, M., Meyer, G., y Thümmeler, D. (1991) EinfluBfaktoren auf die psychische Beanspruchung von Lehrern im Unterricht. En K. Scheuch (Ed.), *EinfluBfaktoren auf den Gesundheitszustand von Pädagogen* (pp. 34-44). Berlin: VWB.

Kobasa, S.C. (1979) Stressful life events, personality and heath: An inquirí into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.

Kobasa, S.C. (1982) Commitment and coping in stress resistance among lawyers. *Journal of personality and social psychology*, 42, 707-717.

Kobasa, S.C., Maddi, S., Puccetti, M., y Zola, M.A.(1985) Effectiveness of hardiness, exercise and social support as resources against illness. *Journal of Psychosomatic Research*, 29, 525-533.

Kohlman, C.W. (1993) Development of the repression-sensitization construct: With special reference to the discrepancy between subjective and physiological stress reactions. En H. Hentschel, G. Smith, W. Ehlers y J.G. Draguns (Eds.), *The concept of defense mechanisms in contemporary psychology*, (pp. 184-204). Nueva York: Springer Verlag.

Kohnen, R. Y Barth, A.R. (1990) Burnout bei Grund-und-Hauptschullehrern-ein gesundheitliches Risiko? *Lehrerjournal. Grundschulmagazin*, 10, 41-44.

Korman, A.K. (1978) *Psicología de la industria y de las organizaciones*. Madrid: Marova.

Korunga, C, Weiss, A, Huemer, K., y Karetta, B. (1995) The effect of new technologies on job satisfaction and psychosomatic complaints. *International Review of Applied Psychology*, 44, 123-142.

Kosten, T.R. (1984) Psychological correlates of growth hormone response to stress. *Psychosomatic Medicine*, 46, 49-58.

Krantz, A., Glass, C., y Zinder, M. (1974) Helplessness, stress level and the coronary prone behavior pattern. *Journal of Experimental Social Psychology*, 10, 284-300.

Kremer, L., y Hofman, J.E. (1985) Teachers' professional identity and burnout. *Research in Education*, 34, 89-95.

Krieger, R. (1976) Erlebte Belastung des Lehrers durch verhaltensauffällige. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 8, 245-251.

Kuzsman, F.J., y Schnall, H. (1987) Managing teachers' stress: Improving discipline. *The Canadian School Executive*, 6, 3-10.

Kyriacou, C. (1980) Stress, health and schoolteachers: a comparison with other professions. *Cambridge Journal of Education*, 10, 154-158.

Kyriacou, C. (1981) Social support and occupational stress among schoolteachers. *Educational Studies*, 7, 55-60.

Kyriacou, C. (1987) Teacher stress and burnout: An international review. *Educational research*, 29, 146-152.

Kyriacou, C., y Pratt, J. (1985) Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146-152.

Kyriacou, C y Sutcliffe, J. (1977a) Teacher stress: a review. *Educational Review*, 29, 299-306.

Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1978a) A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1-6.

Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1978b) Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.

Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1979) Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21, 89-96.

Labrador, F.J. (1992) *El estrés. Nuevas técnicas para su control*. Madrid: Temas de Hoy.

Laing, R.D. (1971) *The politics of the family and other essays*. Nueva York: Pantheon.

Lang, D. (1985) Preconditions of three types of alienation in young managers and professionals. *Journal of Occupational Behavior*, 6, 171-182.



Latack, J.C. (1984) Career transitions within organizations: an exploratory study of work, nonwork, and coping strategies. *Organizational Behavior and Human Performance*, 34, 296-322.

Laughlin, A. (1984) Teacher stress in an Australian setting: the role of biographical mediators. *Educational Studies*, 10, 7-22.

Lawler, E.E. (1973) *Motivation in work organizations*. Monterrey: Brooks/cole.

Lazarus, R.S. (1966) *Psychological Stress and the Coping Process*. Nueva York: McGraw Hill.

Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984a) Coping and adaptation. En W.D. Gentry. *The Handbook of Behavioral Medicine* (pp. 282-325). Nueva York: Guildford.

Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984b) *Stress, Coping, and Adaptation*. Nueva York: Springer.

Leiter, M.P. y Maslach, C. (1988) The impact of interpersonal environment on burnout and organizational. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308.

Leiter, M.P. (1990) The impact of family resources, control coping, and skill utilization on the development of burnout: A longitudinal study. *Human Relations*, 43, 1067-1083.

Leiter, M.P. (1991) The dream denied: Professional burnout and the constraints of service organizations. *Canadian Psychology*, 32, 547-558.

Leiter, M.P. (1993) Burnout as a developmental process: Consideration of models. En W.B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Profesional burnout: Recent developments in theory and research*, (pp.237-250). Washington, DC: Taylor & Francis.

Leithwood, K.A., Menzies, T., Jantzi, D. Y Leithwood, J. (1999) Teacher burnout: a critical challenge for leaders of restructuring schools. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman, *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 85-114). New York: Cambridge University Press.

Leithwood, K.A., y Jantzi, D. (1990) Transformational leadership: How principals can help reform school culture. *School Effectiveness and School Improvement*, 1, 249-280.

Leithwood, K.A., Jantzi, D., y Steinbach, R. (2001) Maintaining emotional balance. *Educational Horizons*, 79, 73-82.

Lens, W., y Schops, L. (1991) *Motivatie en demotivatie van leerkrachten in het secundair onderwijs: een exploratief onderzoek*. Leuven, Belgium: University of Leuven, Center for Research on Motivation and Time Perspective.

Lerner, S. (1980) Teaching environmentalism in United States History. *Indiana Social Studies Quarterly*, 33, 38-52.

Leuschner, G. (1979) Belastungsbedingungen im Lehrerberuf. *Zeitschrift für die Gesamte Hygiene*, 25, 18-21.

Levi, A. (1965) The urinary output of adrenalin and noradrenalin during pleasant and unpleasant emotional states. *Psychosomatic Medicine* 27, 80-85.

Levine, A. (1978) *The life and death of innovation in higher education occasional paper n° two*. New York: Dept. of Higher Education.

Levinson, H. (1973) A psychoanalytic view of occupational stress. *Occupational Mental Health*, 3, 2-13.

Levinson, H. (1978) Problems that worry our executive. En A.J. Marrow. *The Future of Success*. Nueva York: AMACOM.

Lewin, K. (1939) Experiments in social space. *Harvard Educational Review*, 9, 21-32.

Lewin, K., Lippit, R., y White, R.K. (1939) Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10 271-299.

Lewy, A. (1981) Timeliness and efficiency in serial evaluation activities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 3, 55-65.

Likert, R. (1961) *New patterns of management*. New York: McCraw-Hill.

Likert, R. y Likert, J.G. (1978) A method for coping with conflict in problem-solving groups. *Groups and Organization Studies*, 3, 427-434.

Lindsley, O.R. (1964) Direct measurement and prosthesis of retarded behavior. *Journal of Education*, 147, 62-81.

Lipowski, Z.J. (1975) Physical illness, the patient, and his environmet: psychosocial foundations in medicine. En M.F. Reiser, *Organic Disorders and Psychosomatic Medicine. Vol. 4. American Hand-book of Psychiatry*, (pp. 3-42). Nueva York: Basic Book.

Litt, M.D., y Turk, D.C. (1985) Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teacher. *Journal of Educational Research*, 78, 178-185.

Locke, E.A. (1976) The nature and causes of job satisfaction. En M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Nueva York: John Wiley & Sons.

Locke, E.A. (1984) Job satisfaction. En M. Gruneberg y T. Wall (Eds.), *Social Psychology and Organizational Behavior*, (pp. 93-117). Nueva York: John Wiley & Sons.

López, J. J. (1995) El desgaste ocupacional en el personal sanitario que trabaja con enfermos afectados por el virus de la inmunodeficiencia humana. *Folia Neuropsiquiátrica del Sur y Este de España*, 31, 39-55.

Loscocco, K.A., y Spitze, G. (1990) Working conditions, social support and the well-being of female and male factory workers. *Journal of Health and Social Behaviour*, 31, 313-327.

Louis, M.R. (1980) Career transitions: varieties and commonalities. *Academy of Management Review*, 5, 329-340.

Luh, W., Olejnik, S., Greenwood, G. y Parkay, F. (1991) Psychometric properties of the Wilson Stress Profile for Teacher. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 255-270.

Lutz, F.W., y Maddirala, J. (1990) Stress, burnout in Texas teachers' and reform mandated accountability. *Educational Research Quarterly*, 14, 10-21.

Macy, B.A., y Mirvis, P.H. (1982) Organizational change efforts: Methodologies for assessing organizational effectiveness and program cost versus benefits. *Evaluation Review*, 6, 301-372.

Mage, D.T. y Gammage, R.B. (1985) Evaluation of changes in indoor air quality occurring over the past several decades. En R.B. Gammage y C.J. Kaye (Eds.), *Indoor air and human health*, (pp 5-36). Chelsea: Lewis.

Mäkinen, R., y Kinnunen, U. (1986) Teacher stress over a school year. *Scandinavian Journal of Education Research*, 30, 55-70.

Malik, J.L., Mueller, R.O., y Meinke, D.L. (1991) The effects of teaching experience and grade level taught on teacher stress: A LISREL analysis. *Teaching & Teacher Education*, 7, 57-62.

Manasero, M.A., García, E., Vázquez, A., Ferrer, V., Ramis, C. y Gili, M. (2000) Análisis causal del burnout en la enseñanza. *Psicología del trabajo y organizaciones*, 16, 173-195.

Manasero, M.A., Vázquez, A., Ferrer, V., Fprnes, J., Fernández, M.C. Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y las consecuencias para el desarrollo profesional. *Pissarra. Revista D'ensenyament de les illes*, 96, 6-10.

Mandra, R. (1977) Au-delà du malaise. *L'Éducation*, 1003-1977.

Manzano, G. (2000) Organizaciones magnéticas: Solución al síndrome de burnout. *Capital humano*, 13, 50-58.

Manzano, G. (2001) Estrés crónico laboral asistencial (burnout) en las administraciones públicas. *Revista de Dirección, Organización y Administración de empresas*, 25, 148-159.

Manzano, G. Y Ramos, F. (2000) Enfermería hospitalaria y síndrome de burnout. *Psicología del trabajo y organizaciones*, 16, 197-213.

Manzano, V. (1995) *Inferencia estadística. Aplicaciones con SPSS/PC+*. Madrid: Rama.

Manzano, V. (1997) Evaluación de la intervención orientadora. *Comunidad Educativa*, 240, 18-23.

Marchant, M.P., Smith, R.S. y Birch, N. (1984) The library professional: An improved model if library school provide, it will libraries use it or abuse it?. *Journal of Academic Librarian Ship*, 10, 192-203.

Marcilla, A. (1991) *Salud mental y función docente: perfil personal y clínico de los maestros en la provincia de Cádiz*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Cádiz.

Marcilla, A., González, D. y González, C. (1994) La salud mental de los maestros. *Tavira*, 11, 33-42.

Margolis, B.L., Kroes, W.H., y Quinn, R. (1974) Job stress: an unlisted occupational hazard. *Journal of Occupational Medicine*, 16, 654-661.

Martinez-Abascal, M.A. (1994) Las variables cognitivas en el estudio del malestar docente. *Revista española de pedagogía*, 197.

Martinez-Abascal, M.A. (1997) Influencia de los factores cognitivos en el malestar docente. *Revista de psicología general y aplicada*, 50, 137-144.

Martinez-Abascal, M.A. y Bornas, X. (1992) Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional. *Revista Española de Pedagogía*, 193.

Maslach, C. (1977) *Burnout: A Social Psychosomatic Análisis*. Paper Presented at the Meeting of American Psychological Association. San Francisco.

Maslach, C. (1982a) *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Maslach, C. (1982b) Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. En W.S. Paine (Ed.), *Job stress and burnout*, (pp. 29-40). Beverly Hills, CA: Sage.

Maslach, C. (1993) Burnout: A multidimensional perspective. En W.B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Profesional burnout: Recent developments in theory and research*, (pp. 19-32). Washington, DC: Taylor & Francis.

Maslach, C. (1999) Progress in understanding teacher burnout. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman, *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 211-222). New York: Cambridge University Press.

Maslach, C. y Jackson, S.E. (1981) The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.

Maslach, C., y Jackson, S.E. (1982) Burnout in health professions: a social psychological analysis. En G.S. Sanders y J. Suls (Eds.), *Social psychology of health and illness*, (pp. 227-251). Hillsdale: LEA.

Maslach, C. y Jackson, S.E. (1984) Burnout in organizational settings. En Oskamp (Ed.), *Applied social psychology annual: Vol. 5. Applications in organizational settings*, (pp.133-153). Beverly Hills, CA: Sage.

Maslach, C. y Jackson, S.E. (1986) *Maslach Burnout Inventory* (2nd.ed.). Palo Alto, CA.: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Jackson, S.E., y Leiter, M.P. (1996) *The Maslach Burnout Inventory* (3<sup>rd</sup> ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Maslach, C., Jackson, S.E., y Schwab, R.L. (1986) The MBI-Educators Survey (Form Ed.). En C. Maslach & E. Jackson, *The Maslach Burnout Inventory* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Maslach, C. y Leiter, M.P. (1999) Teacher burnout: A research agenda. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman, *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 295-303). New York: Cambridge University Press.

Maslach, C. & Pines, A. (1977) The burn-out syndrome in the day care setting. *Child Care Quarterly*, 6, 100-113.

Maslach, C., y Schaufeli, W.B. (1993) Historical and conceptual development of burnout. En W.B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Profesional burnout: Recent developments in theory and research*, (pp. 1-18). Washington, DC: Taylor & Francis.

Maslow, A.H. (1943) A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.

Matteson, M.T. y Ivancevich, J.M. (1987) *Controlling Work Stress. Effective Human Resource and Management Strategies*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Matthews, D.B. (1990) A comparison of burnout in selected occupational fields. *Career Development Quarterly*, 38, 230-239.

Matthews, K. A. (1988) Coronary heart disease and Type A behaviors: Update on and alternative to Booth-Kewley and Friedman quantitative review. *Psychological Bulletin*, 104, 373-380.

Mazur, P., Lynch, M. (1989) Differential impact of administrative, organizational, and personality factors on teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 5, 337-353.

McCarty, D.J., y Reyes, P. (1985) *Models of institutional governance*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education. Chicago.

McCraine, E.W., Lambert, V.A., y Lambert, C.E. (1987) Work stress hardiness, and burnout among hospital staff nurses. *Nursing Research*, 36, 374-378.

McDermott, R.P. (1984) When school goes home: some problems in the organization of homework. *Teacher College Record*, 85, 391-409.

McGoldrick, A.F., y Cooper, C.L. (1985) Stress at the decline of one's career: the act of retirement. En T.A. Beehr y R.S. Bhagat, *Human stress and Cognition in Organization*, (pp. 177-201). Nueva York, :John Wiley and Sons.

McGrath, J.E. (1970) A conceptual formulation for research on stress. En J.E. McGrath, *Social and Psychological Factor in Stress*, (pp. 10-21). Nueva York: Holt Rinehart y Winston.

McGrath, J.E. (1976) Stress and Behavior in Organization. En M.D. Dunnette, *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, (pp.1351-1396). Chicago: Rand McNally.

McGrath, C. (Ed.) (1983) Education and work. *IFG-Policy-Notes*, 4, nº 3.

McIntyre, T.C. (1981) Faculty development for prior learning programs: the essential ingredients. *New Directions for Experiential Learning*, 14, 121-132.



McIntyre, T.C. (1983) The effect of class size on perceptions of burnout by special education teachers. *Mental Retardation and Learning Disability Bulletin*, 11, 142-145.

McLaughlin, M.W., Pfeifer, R.S., Swanson-Owens, D., y Yee, S. (1986). Why teachers won't teach. *Phi Delta Kappan*, 67, 420-426.

McLaughlin, M.W., y Talbert, J. (1993) *Contexts that matter for teaching and learning*. Palo Alto: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching.

McLean (1979) *Work Stress*. Palo Alto, California: Addison-Wesley.

McMurray, R.N. (1973) The executive neurosis. En R.L. Nolan, *The Failure of Success*. Nueva York: AMACON.

Meadow, K.P. (1981) Burnout in professionals working with deaf children. *American Annals of the Deaf*, 126, 13-22.

Meier, S.T. (1983) Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36, 899-910.

Melamed, S., Ben-Avi, I., Luz, J., y Green, M.S. (1995) Objective and subjective work monotony. Effects on job satisfaction, psychological distress and absenteeism in blue-collar workers. *Journal of Applied Psychology*, 80, 29-42.

Menaghan, E.G. (1991) Work experiences and family interaction processes: the long reach of the job?. *Annual Review of Sociology*, 17, 419-444.

Menzies, T.V. (1995) *Teacher commitment in colleges of applied arts and technology: Sources, objects, practices and influences*. Documento no publicado. Universidad de Toronto.

Merz, J. (1979) Wo drückt der Schuh am meisten? Empirische Befunde zur subjektiven Berufsbelastung von Lehrern. *Bayerische Schule*, 32, 13-16.

Mestre, J.M., Guil, R. y Guillén, C. (2000) Liderazgo y estilo de dirección. En C. Guillén y R. Guil (coord.), *Psicología del trabajo para relaciones laborales*. Madrid: McGraw-Hill.

Miller, D., y Fraser, E. (2000) Stress associated with being a student teacher: opening out the perspective. *Scottish Educational Review*, 32, 142-154.

Miller, S. (1987) Monitoring and blunting: Validation of a questionnaire to assess styles of information-seeking under threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 345-353.

Milstein, M. et al. (1984) Organizationally based stress: what bother teachers. *Journal of Educational Research*, 77, 293-297.

Monk, T.H. y Folkard, S. (1983) Circadian rhythms and shiftwork. En R. Hockey. *Stress and Fatigue in Human Performance*. Chichester: John Wiley & Sons.

Montalbán, F.M. y Durán, M<sup>a</sup>. A. y Bravo, M. (2000) Autorreferencialidad y síndrome de burnout. *Apuntes de Psicología*, 18, 77-95.

Moos, R.H. (1987) Person-environment congruence in work, school and health care setting. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 231-247.

Moos, R.H., y Engel, A. (1962) Psychophysiological reactions in hypertensive and arthritic patients. *Journal of Psychosomatic Research*, 6, 227-241.

Moracco, J.C., D'Arienzo, R.V., y Danford, D. (1983) Comparison of perceived occupational stress between teachers who are constructed and discontented in their career choices. *The vocational Guidance Quarterly*, 1, 44-51.

Moreno, B., Garrosa, E. Y Gonzalez, J.L. (2000) La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del trabajo y organizaciones*, 16, 151-171.

Moreno-Jimenez, B., Gonzalez, J.L., Garrosa, E. (1999) Burnout docente, sentido de la coherencia y salud percibida. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 4, 163-180.

Moreno-Jiménez, B., Oliver, C. y Aragoneses, A. (1993) *Configuración específica del estrés laboral asistencial en el profesorado de educación media*. Centro Nacional de Investigación Educativa (CIDE).

Moriarty, V., Edmonds, S., Martin, C., Blatchford, P. (2001) Teaching Young Children: Perceived Satisfaction and Stress. *Educational-Research*, 43, 33-46.

Moser, G. (1992) *Les stress urbains*. Paris: Armand Colin.

Motowidlo, S.J., Packard, J.S., y Manning, M.R. (1986) Occupational stress: Its causes and consequences for job performance. *Journal of Applied Psychology*, 71, 618-629.

Mott, T.R. (1973) Perceptions of the high school counsellor role in Alberta. *Canadian Counsellor*, 7, 49-57.

Muchinsky, P.M. (1993) *Psychology applied to work* (4º ed.). California: Pacific Grove Publishing Company.

Müller-Limmroth, W. (1980) *Arbeitszeit-Arbeitsbelastung im Lehrerberuf*. Frankfurt/M.: GEW.

Murphy, L.R., y Schoenborn, T.F. (1989) *Stress management in work setting*. New York: Praeger Publishers.

Mykletun, R.J. (1984) Teacher Stress: Perceived and objective Sources and Quality of life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 28, 17-45.

Natale, J.A. (1993) Why teacher leave. *The Executive Educator*, 15, 14-18.

National Education Association (1967) Teacher's problems. *Research Bulletin*, 45, 116-117.

National Education Association (1980) Teacher's problems. *Today's education*, 1, 5-21.

National Education Association (1992) *Status of the American public school teacher, 1990-1991*. Washington, DC: Author.

Nagy, S. y Davis, L. (1985) Burnout: A comparative analysis of personality and environmental variables. *Psychological Reports*, 57, 1319-1326.

Nagy, S., y Nix, C.L. (1989) Relations between preventive health behavior and hardiness. *Psychological Report*, 65, 339-345.

Nandram, S.S., y Klandermans, B. (1993) Stress experienced by active members of trade unions. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 415-431.

Naumann, H.J., Rummel, U., Misterck, M., Scheuch, K., Naumann, W., y Meyer, G. (1985) Psychophysiologische Beanspruchungsuntersuchungen bei Heuisschullehrern. En W. Kessel, K. Scheuch & B. Rudow, (Eds.), *Lehrertätigkeit, Lehrerpersönlichkeit, Lehrergesundheit (II)*, (pp. 27-38). Leipzig: Universität.

Naylor, J.C., Pritchard, R.D., e Ilgen, D.R. (1980) *A theory of behavior in organizations*. Nueva York: Academic Press.

Needle, R.H., Griffin, T., Svendsen, R., y Berney, C. (1980) Teacher stress: sources and consequences. *Journal of School Health*, 50, 96-99.

Neves de Jesús, S. Y Esteve, J.M. (2000) Programa de formación para la prevención del malestar docente. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación*, 5, 43-54.

Newman B. y Beehr, A. (1979) Personal and organizational strategies for handling job stress. A review of research and opinion. *Personnel Psychology*, 32, 1-43.

Nicholl, V. (1975) *The effect of practice teaching experience upon the anxiety levels, educational attitudes and teaching behaviour of student teachers*. Bachelor's thesis: University of Sydney.

Niemann, H.J. (1970) *Der Lehrer und sein Beruf*. Weinheim: Beltz.

Novaco, R. (1975) *Anger Control: The development and evaluation of an experimental Treatment*. Lexington: Heath.

Nowak, K.M. (1986) Type A hardiness, an psychological distress. *Journal of Behavioral Medicine*, 9, 537-548.

Numeroff, R. y Abrams, M.N. (1984) Sources of stress among nurses. An empirical investigation. *Journal of Human Stress*, 10, 88-100.

NYSUT (1980) *Disruptive students cause stress*. New York: Information Bulletin New York State United Teachers.

Nytro, K., y Saksvik, P.O., Mikkelsen, A., Bohle, P., y Quinlan, M. (2000) An appraisal of key factors in the implementation of occupational stress interventions. *Work and Stress*, 14, 213-225.

O'Connor, P.R., y Clarke, V.A. (1990) Determinants of teacher stress. *Australian Journal of Education*, 34, 41-51.

Ogus, E.D., Greenglass, E.R., y Burke, R.J. (1990) Gender-role differences, work stress and depersonalization. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 387-398.

OIT. (1981) *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Ginebra: Bureau Internationale du Travail.

OIT. (1987) *Introducción a las condiciones y medio ambiente de trabajo*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.

Ojanen, S. (1982) *Opettajien Stressi*. Informes del Departamento de Educación, serie A: 23, Finlandia:Universidad de Tampere.

Okebukola, P.A., y Jegede, o.J. (1989) Determinants of occupational stress among teachers in Nigeria. *Educational Studies*, 15, 23-36.

Oldhman, G.R., y Rotchford, N.L. (1983) Relationships between office characteristics and employee reactions: a study of the physical environment. *Administrative Science Quarterly*, 28, 542-556.

Oliver, C. (1993) *Análisis de la problemática de estrés en el profesorado de enseñanza media: el burnout como síndrome específico*. Tesis doctoral no publicada, 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, 11-23.

Olmedo, E. (1996) *Personalidad y afrontamiento. Determinante del síndrome de estar quemado en profesiones de enfermería*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de La Laguna.

Olza, I. (1998) *Estudio de la satisfacción laboral y el síndrome de burnout entre los profesionales sanitarios de un hospital general*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Zaragoza.

OMS (1992) *Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10)*.

Ornstein, S. (1990) Linking environmental and industrial/organizational psychology. En C.L. Cooper e I.T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, (pp.195-228). Nueva York: John Wiley & Sons.

Orpen, C., y King, G. (1987) Job stress, personality and individual strain. *Psychological Research Journal*, 11, 33-44.

Ortiz, V. M. (1993) *El malestar docente: la enseñanza media como unidad de referencia empírica*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Salamanca.

Ortiz, V.M. (1995) *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca: Ed. Amarú.

Osipow, S.H., Doty y Spokane (1985) Occupational stress, strain, and coping across the life span. *Journal of Vocational Behaviour*, 27, 98-108.

Overholser, J.C. (1992) Sense of humor When coping with life stress. *Personality and Individual Differences*, 13, 799-804.

Palsson, M.B., Hallberg, I.R., Norberg, A., Bjoervell, H. (1996) Burnout, empathy and sense of coherence among Swedish district nurses before and after systematic clinical supervision. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 10: 19-26.

Paterson, R.J., y Neufeld, R.W.J. (1989) The stress response and parameters of stressful situations. En R.W.J. Neufeld (Ed.), *Advances in the investigation of psychological stress*. New York: John Wiley & Sons.

Patterson, M. (1999) Questioning techniques. *Teacherlink*, 8, 14-16.

Payne, B.D. y Manning, B.H. (1990) The effect of cognitive self-instructions on preservice teachers anxiety about teaching. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 261-267.

Payne, M.A., y Furnham, A. (1987) Dimensions of occupational stress in West Indian secondary school teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 141-150.

Peiró, J.M., Luque, O., Meliá, J.L., y Loscertales, F. (1991) *El estrés de enseñar*. Sevilla: Ed. Alfar.

Peiró, J.M., Ramos, J., González-Roma, V., y Rodríguez, I. (1992c) Incidencia de los patrones de distribución de tareas en los profesionales de los Equipos de Atención Primaria de Salud (EAP) sobre la satisfacción laboral y el estrés de rol. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 1, 2-3.

Peiró, J.M. y Salvador, A. (1993) *Estrés laboral y su control*. Madrid: Eudema.

Peiró, J.M. (1999) *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Ed. Pirámide.

Pelsma, D.M., Richard, G., Harrington, R. y Burry, J. (1989) The Quality of Teacher Work Life Survey: A measure for teacher stress and job satisfaction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 21, 165-176.

Pelsma, D.M., Roland, B., Tollefson, N., y Wiginton, H. (1989) Parent burnout validation of the Maslach Burnout Inventory with a sample of mother. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 22, 81-87.

Pérez, C. (2001) *Técnicas estadísticas con SPSS*. Madrid: Prentice Hall.

Pérez, M. (1999) La escuela como organización que aprende: una tensión entre cultura escolar y las creencias profesionales de los profesores. *Enseñanza. Anuario interuniversitario de didáctica*, 17, 201-216.

Perlman, B. y Hartman, E.A. (1982) *Meer over coördinatie en management*. Nijmegen: ITS..



Petrie, L.M. (2001) The relationship between teacher stress and counseling referrals in elementary schools. *Dissertation Abstract International, Section A: Humanities and Social Sciences*, 62, 467.

Pettegrew, L.S., y Wolf, G.E. (1982) Validating measures of teacher stress. *American Educational Research Journal*, 19, 373-396.

Phillips, A. (1980) *Survey of teacher stress in secondary schools in the local authority. Tesis doctoral no publicada*. Universidad de Aston.

Phillips, B.N., y Lee, M. (1980) The changing role of the American teacher: Current and future sources of stress. En C.L. Cooper & J. Marshall (Eds.), *White collar and professional stress*, (pp.93-111). New York: Wiley.

Pierce, M.B., y Molloy, G.N. (1990) Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37-51.

Pines, A.M. (1988) Coping with burnout in genetic counseling. En S. Ball (Ed.), *Strategies in genetic counseling* (vol. 1). New York: National Society of Genetic Counselors.

Pines, A.M. (1993) Burnout: "An existential perspective". En W.B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Profesional burnout: Recent development in theory and research*. Londres: Taylor & Francis.

Pines, A.M. (1994) The Palestinian intifada and Israelis' burnout. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 25, 438-451.

Pines, A.M., y Aronson, E. (1981) *Burnout*. Nueva York: Free Press.

Pines, A.M., Aroson, E., y Kafry, D.(1981) *Burnout: From tedium to personal growth*. New York: Free Press.

Pines, A.M., Arosón, E., y Kafry, D. (1983, 1991) *Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Pines, A.M., y Kafry, D. (1978) Occupational tedium in the social services. *Social Work*, 23, 499-507.

Podsakoff, P.M., Todor, W.D., y Grover, R.A. (1984) Situational moderators of leader reward and punishment behavior. Factor or fiction?. *Organizational Behavior and Human Performance*, 34, 21-63.

Polaino-Lorente, A. (1982) El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. *Revista Española de Pedagogía*, 157, 17-44.

Pont, H., y Reid, G. (1985) Stress in special education: The need for transactional data. *Scottish Educational Review*, 17, 107-115.

Poulton, E.C. (1978) Blue collar stressors. En C.L. Cooper y R. Payne. *Stress at Work*. Chichester: John Wiley & Sons.

Powell, T.J., y Enright, S.J. (1990) *Anxiety and stress management*. Florence Taylor and Francis.

Pozo, A. Del (2000) Repercusiones de la depresión de los docentes en el ámbito escolar. *Revista Complutense de Educación*, 11, 85-103.

Prados, A. (1999) Estrés laboral en docentes. *Aula de encuentro*, 3, 91-100

Price, J.L., y Mueller, C.W. (1986) *Absenteeism and turnover among hospital employees*. Greenwich: Jail Press Inc.

Price, M.S. (1957) The susceptibility to distortion of the Minnesota Teacher Attitude Inventory. *Dissertation Abstract*, 17, 1267.

Prieto, C. (1994) *Trabajadores y condiciones de trabajo*. Madrid: Hoac.

Proctor, J.L., y Alexander, D.A. (1992) Stress among primary teachers: Individuals in organizations. *Stress Medicine*, 8, 233-236.

Punch, K.F. y Tuettemann, E. (1990) Correlates of psychological distress among secondary school teachers. *British Educational Research Journal*, 16, 369-382.

Quarstein, V.A., McAfee, R.B., y Glassman, M. (1992) The situational occurrences theory of job satisfaction. *Human Relations*, 42, 859-873.

Quevedo-Aguado, M.P., Delgado, C., Fuentes, J.M., Salgado, A., Sánchez, T., Sánchez J.F., 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.

Quick, J.C. y Quick, J.D. (1984) *Organizational Stress and Preventive Management*. New York: McGraw-Hill.

Ranjard, P.(1984) *Les enseignants persécutés*. Paris : Robert Jauze.

Rapoport, R. y Rapoport, R.N. (1971) *Dual career families*. Londres: Penguin.

Raschke, D.B. (1985) Teacher stress: The elementary teacher's perspective. *Elementary School Journal*, 85, 559.

Rathus, S.A. (1972) An experimental investigation of assertive training in a group setting. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 3, 81-86.

Repetti, R.L. (1989) Effects of daily workload on subsequent behaviour during marital interaction: the roles of social withdrawal and spouse support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 651-659.

Ronan, W.W. (1981) Job dimensions and multiple performance criteria. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 11, 2269-2341.

Rosenberg, M. (1965) *Society and the adolescent self image*. Princeton: Princeton University Press.

Rosen, L.N. y Moghadam, L.Z. (1991) Predictors of general well being among Army wives. *Military Medicine*, 156, 357-361.

Roskies, A. (1991) Stress management. A new approach to treatment. En A Monat (Ed.), *Stress and coping: An anthology* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Columbia University Press.

Rotter, J.B. (1966) Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, n° 609.

Rowney, J.I., y Cahoon, A.R. (1984) The challenge of organizational stress. *Organization Development Journal*, 2, 25-32.

Rudow, B. (1986) *Konzepte, Probleme und Ergebnisse psychologischer Belastungs- und Beanspruchungsforschung-dargestellt am Beispiel der Lehrertätigkeit und Lehrergesundheit*. Leipzig: Universität Leipzig.

Rudow, B. (1990a) Kozepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4, 1-12.

Rudow, B. (1990b) Empirische Untersuchungen zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4, 75-85.

Rudow, B., y Buhr, J. (1986) Beziehungen zwischen Tätigkeitsmerkmalen, personalen Eigenschaften und dem Belastungserleben sowie neurotisch-funktionellen Störungen bei Lehrern. En H. Schröder & K. Reschke (Eds.), *Beiträge zur Theorie und Praxis der Medizinischen Psychologie*, (Vol. 3, pp. 43-54). Leipzig: Universität Leipzig.

Ruff, G.E. y Korchin, S.J. (1967) Adaptive stress behavior. En M.H. Appley y R. Trumbull, *Psychological Stress*, (pp.297-306). Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

Russell, D. W., Altmaier, E., y Van Velzen, D. (1987) Job-related stress, social support and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72, 269-274.

Saéz, M<sup>a</sup>.C. (1997) *Burnout en equipos de atención primaria de salud: relaciones con clima, satisfacción y compromiso organizacional en el marco de la calidad asistencial*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Murcia.

Salancik, G., y Pfeffer, J. (1978) A social information processing approach to job attitudes and task desing. *Administrative Sciences Quarterly*, 23, 224-253.

Saleebey, D., y Shannon, C. (1980) Training child welfare workers to cope with burnout. *Child Welfare*, 59, 463-468.

Sandín, B. (1995) El estrés. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (eds.) *Manual de psicopatología* (pp. 3-52). Madrid: McGraw-Hill.

Saranson, S.B. (1983) School psychology: An autobiographical fragment. *Journal of School Psychology*, 21, 285-295.

Sarros, J.C., y Sarros, A.M. (1992) Social support and teacher burnout. *Journal of Educational Administration*, 30, 55-69.

Saupe, R., y Möller, H. (1981) *Psychomentale Belastungen im Lehrerberuf*. Berlín: GEW.

Schäfer, E. (1990) *Analyse der Arbeitszeiten von Lehrerinnen und Lehrern an Gymnasialabteilungen Bremer Schulen*. Bremen: Hausarbeit für Lehramt, Universität Bremen.

Schaufeli, W.B. (1990) *Opgebrand. Achtergronden van werkstress bij contactuele beroepen: het burnout-syndroom*. Rotterdam: Donker.

Schaufeli, W.B., Maslach, C., y Marek, T. (Eds) (1993) *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington, DC: Taylor & Francis.

Scheier, M.F. y Carver, C.S. (1987) Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality*, 55, 169-210.

Scheuch, K., Navakatikjan, A.O., Tomashevskaja, L.I., Karpenko, A.V., Michael, K., Rudow, B. Schreinicke, G., & Hüber, B. (1982) Neurotische Tendenzen und während eines Schuljahres auftretenden Herz-Kreislauf-Veränderung bei Lehrern. *Zeitschrift für Ärztliche Fortbildung*, 76, 610-615.

Scheuch, K., Schreinicke, G., Leipnitz, B., y Rudow, B. (1978) Psychophysiologische Untersuchungen zur Beanspruchung von Lehrern. *Deutsches Gesundheitswesen*, 33, 2252-2256.

Schuh, E. (1962) *Der Volksschullehrer. Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkung auf die Einstellung im Beruf*. Hannover: Schroedel.

Schutz, R. y Long, B. (1988) Confirmatory factors analysis, validation and revision of a Teacher Stress Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 497-511.

Schwab, R.L., e Iwanicki, E.F. (1982a) Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7, 5-16.

Schwab, R.L., e Iwanicki, E.F. (1982b) Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 60-74.

- Schwab, R.L., Jackson, S.E., y Schuler, R.A. (1986) Educator burnout: sources and consequences. *Educational Research Journal*, 20, 14-30.
- Seidman, S.A., & Zager, J. (1991) A study of coping behaviours and teacher burnout. *Work & Stress*, 5, 205-216.
- Sells, S.B. (1970) On the nature of stress. En J.E. Mc Grath, *Social and Psychological Factors in Stress*, (pp. 134-139). Nueva York: Holt Rinehart y Winston.
- Seltzer, J. y Numerof, R.E. (1988) Supervisory Leadership and Subordinate Burnout. *Academy of Management Journal*, 31, 439-446.
- Selye, H. (1936) A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 32.
- Selye, H. (1956) *The Stress of Life*. Nueva York: Mc Graw Hill.
- Selye, H. (1980) The stress concept today. En C. Kutash (Ed.), *Handbook on stress and anxiety*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Shinn, M. & Morch, H. (1984) A tripartite model of coping with burnout. En B.A. Farber (Ed.), *Stress and burnout in human service professionals*, 210-227.
- Shirom, A. (1986) On the cross-environment generality of the relational view of stress. *Journal of Environmental Psychology*, 6, 121-134.
- Shirom, A. (1989) Burnout in work organization. En C.L. Cooper & I.T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology*, (pp.25-48). Chischester: Wiley.
- Shostrom, E. (1996) *Personal orientation inventory*. San Diego: Educational and Industrial testing service.

Sikes, P.J., Measor, L., y Woods, P. (1985) *Teacher careers: Crises and continuities*. Londres: The Falmer Press.

Silbert, C.S. (1982) The effect of small cooperative task-oriented groups upon student attitude and learning in a college classroom. *Dissertation Abstract International*, 42, 5071.

Silva, D.A. (1998) *Estudio del síndrome de burnout entre los profesionales sanitarios de un hospital general*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Salamanca.

Silva, J.M. (1990) An analysis of the training stress syndrome in competitive athletics. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2, 5-20.

Silva, M. (1994) Intervenciones sobre el clima organizacional. En J.M., Peiró, y J.Ramos, (Eds), *Intervención psicosocial en las organizaciones*. Barcelona: PPU.

Singer, R.D.(1984) The function of television in childhood aggression. En V.J. Kaplan, y cols. (Eds.), *Agresion in children and youth*, (pp.263-280). Hague: Martinus Nijhoff.

Singh, J., Goolsby, J.R., y Rhoads, G.K. (1994) Behavioral and psychological consequences of boundary spanning burnout for customer service representatives. *Journal of Marketing Research*, 31, 558-569.

Smith, P.E. (2001) Collaborative teaching. *ADE Bulletin*, 1, 60-65.

Smith, M, y Bourke, S. (1992) Teacher stress: Examining a model based on context, workload, and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 8, 31-46.

Solheim, J. (1988) Coming home to work: men, women and marriage in the Norwegian offshore oil industry. En J. Lewis, M. Porter, y M. Shrimpton (Eds.), *Women, work and family in the British, Canadian and Norwegian offshore oilfields*. Londres: Macmillan Press.



- Solis, M.L. y Abidin, R.R. (1991) The spanish version parenting stress index: a psychometric study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20, 372-378.
- Sonnetag, S., Brodbeck, F.C., Heinboker, T., y Stolte, W. (1994) Stressor burnout relationship in software development teams. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67, 327-341.
- Spector, B.S. (1984) Case study of an innovation requiring teachers to change roles. *Journal of Research in Science Teaching*, 21, 563-574.
- Spielberger, S. (1968) *STAI*. Palo Alto (CA): Consulting Psychologist Press.
- Starnaman, S.M., y Miller, K.I. (1992) A test of a casual model of communication and burnout in the teaching profesión. *Communication Education*, 41, 40-53.
- Steele, J. (1973) From the ashes of the riots. *Community Education Journal*, 3, 18-23.
- Stewart, D.A., y Maleil, A. (1988) A model professional development school marging special education and general education in the work place. *Journal of Special Education*, 12, 215-226.
- Stone, C.R. (1982) Counseling “unhappy people” can ruin you in the ratings. *Journal of Employment Counseling*, 19, 158-162.
- Student, K. (1968) Supervisory influence and work group performance. *Journal of Applied Psychology*, 52, 188-194.
- Suls, J., y Sanders, G.S. (1988) Type A behaviour as a general risk factor for physical disorder. *Journal of Behavioural Medicine*, 11, 201-226.

Sundstrom, E. (1987) Work environments. Offices and factories. En D. Stokols e I. Altman (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology*, (Vol.1, pp. 733-782). Nueva York: John Wiley & Sons.

Susskind, E.C. (1969) *Questioning and curiosity in the elementary school classroom*. Yale: Yale University.

Swanson, J. (1992) Vocational behaviour, 1989-1991: Life-span career development and reciprocal interaction of work and nonwork. *Journal of Vocational Behaviour*, 41, 101-161.

Tattersall, A.J. (1992) Visual display units. En A.P. Smith y D.M. Jones (Eds.), *Handbook of human performance*, (pp. 297-324). Nueva York: Academic Press.

Tausch, R. y Tausch, A.M. (1981) *Psicología de la Educación*. Barcelona: Herder.

Taylor, G.L. (1984) Alexitymia: Concept, measurement, and implications for treatment. *American Journal of Psychiatry*, 141, 725-732.

Thacker, J.R. (1984) Using psychodrama to reduce burnout or role fatigue in the helping professions. *J. Group Psychother Psychodram Sociometr*, 37, 14-26.

Thompson, M.S., Page, S.L. y Cooper, C.L. (1993) A Test of Caver and Scheier's Self-Control Model of Stress in Exploring Burnout among Mental Health Nurses. *Stress Medicine*, 9, 221-235.

Tellenbeck, S., Brenner, S.O. y Lofgren, H. (1983) Teacher stress: exploratory model building. *Journal of Occupational Psychology*, 56, 19-33.

Temml, Ch. (1994) *StreB im Lehrberuf. Eine österreichweite studie 1993*. Wien: GÖD.

Tobal, M. y Vindel, C. (1999) Evaluación de la ansiedad desde un enfoque interactivo y multidimensional: El inventario de situaciones y respuestas de ansiedad (ISRA). *Psicología Contemporánea*, 6, 14-21.

Toffler, A. (1970) *Future Shock*. Londres: Pan.

Tomashevskaja, L.I. (1978) *Influence of the working environment and scope of work on the heart-blood circulation system*. Kiew: Health.

Toro, J. (1983) *Estrés y enfermedad. Psicobiología e interrelación de aspectos experimentales*. Barcelona Herder.

Torres Gómez de Cádiz y otros (1997) Artículo de burnout

Tout, L.R. y Shama, D.D. (1990) A burnout instrument for hospice. *Hospice Journal*, 6, 31-38.

Travers, C.T. y Cooper, C.L. (1997) *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Turcotte, P.A. (1997) The assertion of cultural identity and integration into the modern world in secondary education in Quebec. *McGill Journal of Education*, 32, 7-34.

Turk, D.C., Meeks, S., Turk, L.M. (1982) Factors contributing to teacher stress: Implications for research, prevention and remediation. *Behavioral Counseling Quarterly*, 2, 3-25.

Turner, A.N., y Lawrence, P.R. (1965) *Industrial jobs and the worker. An investigation of response to task attributes*. Boston: Harvard University Graduate School.

Tuyns, G. (1984) Crítica de un método propuesto para la investigación de la personalidad del enseñante. En J.M. Esteve, *Profesores en conflicto*, (pp. 51-67). Madrid: Narcea.

Urban, W. (1985) *Berufszufriedenheit und Berufsbelastung bei österreichischen Hauptschullehrern*. Forschungsbericht: Pädagogische Akademie Wien.

Ursin, H., Mykletun, R., Tonder, O., Vaernes, R., Relling, G., y Murison, R. (1984) Psychological stress-factors and concentrations of immunoglobulins and complement components in humans. *Scandinavian Journal of Psychology*, 25, 340-347.

Valero, L. (1997) Comportamientos bajo presión: El burnout en los educadores. En M<sup>a</sup>.I. Hombrados (comp.), *Estrés y Salud*, (pp. 213-237). Valencia: Promolibro.

Valero, L. y Amores, J. (1996) *Factores educativos implicados en problemas de burnout en maestros*. (En prensa).

Vandenberghe, R. y Huberman, A.M. (1999) *Understanding and preventing teacher burnout*. New York: Cambridge University Press.

Van Horn, J.E., Schaufeli, W.B. (1997) A canadian-dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 81, 371-382.

Van Ginkel, A.J.H. (1987) *Demotivatie bij leraren*. Lisse: Swets y Zeitlinger.

Van Sell, M., Brief, A.P., y Schuler, R.S. (1981) Role conflict and role ambiguity: integration of the literature and directions for future research. *Human Relation*, 34, 43-71.

Vempati, R.P., y Telles, S. (2000) Base line occupational stress levels and physiological responses to a two days stress management. *Journal of Indian Psychology*, 18, 33-37.

Venturi, P., Dell'erba, G., y Rizzo, F. (1994) Disagio mentale, uso di psicofarmaci e malattie psicosomatiche in due gruppi di soggetti a rischio per la síndrome del burnout. *Minerva Psichiatrica*, 35, 155-167.

Visauta, B. (1997) *Análisis estadístico con SPSS para Windows. Estadística Básica*. Madrid: McGraw Hill.

Visauta, B (1998) *Análisis estadístico con SPSS para Window. Estadística Multivariante*. Madrid: McGraw Hill.

Vogel, H., Scheuch, K., Nauman, W., & Koch, R. (1988) *Einflußfaktoren auf den Gesundheitszustand von Pädagogen. Zeitschrift für die gesamte hygiene*, 34, 642-643.

Wadeson, R.W., y Mason, J.W., Hamburg, D.A., y Handlon, J.M. (1963) Plasma and urinary 17-OHCS responses to motion pictures. *Archives of General Psychiatry*, 9, 146-156.

Wagner, J.A. (1994) Participation's effects on performance and satisfaction. A reconsideration of research evidence. *Academy of Management Review*, 19, 312-330.

Wakeford, M.E. (1988 Abril) *The incremental predictive validity of NTE. Communication skills and general knowledge test used for admission to teacher education and implications for policy*. Comunicación presentada al Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Wan, T. (1971) Status stress and morbidity: a sociological investigation of selected categories of work-limiting chronic conditions. *J. Chron. Dis.*, 24, 453-468.

Wanberg, E.G. (1984) The complex issue of teacher stress and job dissatisfaction. *Contemporary Education*, 56, 11-15.

Warr, P. (1987) *Work, unemployment, and Mental Health*. Oxford: Clarendon Press.

Warr, P., Cook, J. y Wall, T. (1979) Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *The Journal of Occupational Psychology*, 52, 129-148.

Weiskopf, P.E. (1980) Burnout Among Teachers of Exceptional Children. *Exceptional Children*, 47, 18-23.

Weinberger, Schwartz, y Davidson (1979) Low-anxious, hig-anxious, and repressive coping styles: Psychosomatic patterns and behavioural and physiological responses to stress. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 369-380.

Weinert, A.B. (1985) *Manual de psicología de la organización: la conducta humana en las organizaciones*. Barcelona: Herder.

Welbourne, T.M., y Cable, D.M. (1995) Group incentives and pay satisfaction. Understanding the relationship through an identity theory perspective. *Human Relations*, 48, 711-726.

Williams, C.A. (1989) Empathy and burnout in male and female helping professionals. *Research in Nursing & Health*, 12, 169-178.

Wilson, D., y Mutero, C. (1989) Personality concomitants of teacher stress in Zimbabwe. *Personality & Individual Differences*, 10, 1195-1198.

Whitehead, J.T. (1986) Job burnout and job satisfaction among probation managers. *Journal of Criminal Justice*, 14, 25-35.

Whitehead, J.T. (1989) *Burnout in probation and corrections*. New York: Praeger Publishers.

Wollman, N., y Wexler, M. (1992) A workshop for activist: giving psychology away to peace and justice workers. *Journal of Humanistic Psychology*, 32, 147-156.

Wolpin, J., Burke, R.J., y Greenglass, E.R. (1991) Is job satisfaction an antecedent or a consequence of psychological burnout?. *Human Relations*, 44, 193-209.

Worral, N., & May, D. (1989) Towards a person-situation model of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 174-186.

Wulk, J. (1988) *Qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern. Eine arbeitspsychologische Untersuchung an Lehrern beruflicher Schulen*. Frankfurt: Lang.

Wylie, C. (1987) *The self-concept. A review of methodological considerations and measuring instruments*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Yagil, D. (1998) If anything can go wrong it will: occupational stress among inexperienced teachers. *International Journal of Stress Management*, 5, 179-188.

Zabel, R. y Zabel, M.K. (1982) Factors in burnout among teachers of exceptional children. *Exceptional children*, 49, 261-263.

Zastrow, C. (1984) Understanding and preventing burnout. *British Journal of Social Work*, 44, 365-375.

Zingle, H.W. y Anderson, S.C. (1990) Irrational beliefs and teacher stress. *Canadian Journal of Education*, 15, 445-449.

Zuckerman, M. (1966) Comparison of stress effects of perceptual and social isolation. *Archives of General Psychiatry*, 14, 356-365.

## **ANEXO**

El propósito de este cuestionario es recoger información sobre algunos aspectos de la profesión docente, con objeto de analizar todas aquellos factores que influyan negativa o positivamente en la realización de sus funciones correspondientes.

Todos los datos consignados a continuación son de carácter confidencial y serán utilizados tan sólo para fines científicos.

Rogamos que sean sinceros en sus contestaciones ya que no se trata de evaluar su función o persona sino recoger información que pueda servir para intentar mejorar sus condiciones de trabajo actual.





## PARTE C: HISTORIA LABORAL

1. ¿Cuánto tiempo lleva dedicado a la enseñanza? ..... años
2. ¿Desempeña usted alguna función o cargo además de la docencia? (director, jefe de estudios). SI  NO   
Especificar:.....  
¿Cuánto tiempo lleva desempeñando este cargo?.....años
3. ¿En qué localidad trabaja? ..... Provincia de .....
- ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en esta localidad?.....años
4. ¿En qué tipo de área incluiría a su centro? .....
- Urbana  Suburbana  Rural
5. ¿Cuál es el número de personal docente de su centro?.....
6. ¿Cuántos alumnos asisten a su centro? .....
7. ¿Cuál es el promedio de alumnos en sus clases? .....
8. ¿Cuál es la media de edad en sus clases? .....
9. ¿Cuántas horas reales de clase imparte cada semana? .....
10. ¿Qué promedio de horas dedica semanalmente a otras actividades que no sean la impartición de clases dentro de su centro? .....
11. ¿Qué promedio de horas dedica cada semana en su casa a los siguientes temas?  
Corregir ..... Trabajos del alumnado ..... Preparar clases ..... Evaluar .....
12. ¿Cuál es el numero de personal auxiliar en su centro? .....
13. ¿Cuántos días, aproximadamente, ha faltado al trabajo durante el último año? .....
- Menos de 5 días  De 5 a 15 días  De 15 a 30 días  Más de 30 días
14. ¿Cuántas de esas ausencias cree usted que estuvieron relacionadas con el estrés?  
.....
15. ¿Ha pasado por alguna/s enfermedad/es importante/s durante los últimos doce meses? Sí  No   
Si la respuesta es Sí. ¿cuál/es? .....
16. ¿Está involucrado en actividades extracurriculares con sus alumnos? Sí  No   
Si la respuesta es Sí, ¿cuántas horas dedica a esto por semana? .....
17. ¿Qué asignaturas imparte usted este año y en qué cursos?.....  
.....  
.....
18. ¿Ha pensado seriamente abandonar la profesión en algún momento durante los cinco últimos años?  
Sí  No  Si la respuesta a la pregunta anterior es Sí. ¿podría explicarnos brevemente sus motivos? ...  
.....  
.....
19. Es usted: Funcionario  Interino
20. ¿Cuánto tiempo lleva usted trabajando como funcionario o interino? .....años
21. A lo largo de su carrera como docente, ¿Ha tenido alguna baja laboral debida a problemas psicológicos o psiquiátricos? Si  No

22. Si su contestación en la pregunta anterior fue positiva, ¿puede indicarnos el número total de bajas laborales por problemas psicológicos o psiquiátricos y el tiempo que estuvo de baja a lo largo de su carrera como maestro?. Si no recuerda exactamente el/los año/s o fecha/s indíquelo aproximadamente y adviértanos en el apartado de observaciones que no lo recuerda con exactitud.

Año	Fecha	Tiempo de baja

Observaciones:.....  
 .....  
 .....  
 .....

23. En el caso de haber especificado baja/s laboral/es ¿podría darnos el diagnóstico/s concreto/s que recibió con motivo de esta/s?

.....  
 .....

24. En el caso de no haber tenido ninguna baja laboral de tipo psiquiátrico. Durante su carrera como docente, incluido el período actual, ¿ha tenido o tiene algún problema psicológico o psiquiátrico. aunque no haya motivado una baja laboral? Sí  No , ¿Puede especificarnos su diagnóstico?

.....  
 .....

25. ¿Se encuentra usted en la plaza que desea o deseaba (en la ciudad, provincia, centro, etc. de preferencia)? Sí  No

26. Podría determinar a lo largo del curso escolar cuando se encuentra más tenso, preocupado. nervioso... (Puede indicar tantas opciones como proceda). En el apartado de observaciones intente reflejar las razones que usted piensa que están relacionadas con que en los períodos señalados se encuentra más tenso, preocupado, etc.

- Inicio del curso
- Previo a periodos de exámenes
- Antes de las vacaciones de Navidad
- Antes de las vacaciones de Semana Santa
- Antes de las vacaciones de verano
- Aproximadamente igual en todos los meses del año escolar
- En un mes concreto .....(especificar que mes/es)

Observaciones:.....  
 .....

27. Respecto a la LOGSE y a su implantación

Ha dotado a los centros de infraestructura personal y material necesaria      Sí  No

Ha reciclado y preparado al profesorado para adaptarse a ella      Sí  No

Mi valoración general es positiva

Mi valoración general es negativa

Si quiere añadir algún comentario respecto a la LOGSE:

.....

**PARTE D: SUS HÁBITOS.**

1. ¿Usted fuma? Sí  No

Si la respuesta es Sí. Menos de 20 cigarrillos  Más de 20 cigarrillos

2. ¿Ha notado algún cambio en su consumo de tabaco en los últimos tres meses?

Fumo más de lo habitual  Menos de lo normal  Como siempre

3. ¿Consume alcohol? Sí  No

Si la respuesta es Sí, ¿Cuánto suele beber por semana?.....

Menos de 5 litros a la semana  Más de 5 litros a la semana

4. ¿Ha sentido alguna vez la necesidad de reducir su consumo de alcohol?

Sí  No  Cuando.....

5. Durante los tres últimos meses, ¿Ha notado algún cambio en su consumo de bebidas alcohólicas?

Bebo más de lo habitual  Menos de lo habitual  Como siempre

6. ¿Hasta qué punto cree que tiene que ver el estrés con su consumo de tabaco o alcohol?

Tabaco.....%      Alcohol.....%

7. ¿Actualmente está usted tomando alguna medicación? Sí  No

Si la respuesta es Sí, especifique de qué tipo:

Antidepresivos      regularmente  de forma ocasional

Ansiolíticos      regularmente  de forma ocasional

Facilitadores del sueño      regularmente  de forma ocasional

Otros (especificar.....)      regularmente  de forma ocasional

8. En el caso de consumir estos productos indique de forma aproximada la frecuencia con la que los consume:

Café    número de cafés al día .....

Hachís/marihuana:

A diario  Una o alguna vez en semana  Esporádicamente

Otras drogas ilegales:

A diario  Una o alguna vez en semana  Esporádicamente

Cocaína/heroína:

A diario  Una o alguna vez en semana  Esporádicamente

Pastillas anfetamínicas u otros estimulantes:

A diario  Una o alguna vez en semana  Esporádicamente

## **SECCIÓN 2: SU SALUD FÍSICA.**

Señale, por favor, la casilla que refleje mejor su estado de salud.

1. ¿Se siente a veces inquieto sin razón aparente? Sí  NO
2. ¿Se mareo o le cuesta trabajo respirar? Nunca  A menudo  A veces
3. ¿Es capaz de pensar tan rápido como antes? Sí  NO
4. ¿Se ha sentido a punto de desmayarse?  
Con Frecuencia  A veces  Nunca
5. ¿Se siente mal a menudo o sufre indigestión? Sí  NO
6. ¿Siente que la vida le exige demasiado?  
A veces  A menudo  Nunca
7. ¿Se siente intranquilo o inquieto? Con frecuencia  A veces  Nunca
8. ¿Tiene alguna vez sensación de temblor u hormigueo en su cuerpo, brazos o piernas?  
Apenas  Frecuentemente  Nunca
9. ¿Se lamenta de buena parte de su conducta anterior? Sí  NO
10. ¿Siente a veces ataques de pánico? Sí  NO
11. ¿Ha disminuido su apetito recientemente? Sí  NO
12. ¿Se despierta anormalmente pronto por las mañanas? Sí  NO
13. ¿Diría que es usted una persona que tiende a preocuparse?  
Mucho  Bastante  En absoluto
14. ¿Se siente anormalmente cansado o exhausto?  
A menudo  A veces  Nunca
15. ¿Pasa por largos períodos de tristeza?  
Nunca  A menudo  A veces
16. ¿Siente síntomas físicos de nerviosismo (gastrointestinales, taquicardia)? Sí  NO
17. En estos momentos, ¿duerme sin problemas por las noches? Sí  NO
18. ¿Ha tenido que hacer un esfuerzo especial para enfrentarse a una crisis o dificultad?  
Muchas veces  A veces  No más que cualquier otra persona
19. ¿Ha tenido alguna vez la sensación de estar desmoronándose? Sí  NO
20. ¿Suda excesivamente a menudo, o se le acelera el ritmo cardíaco? Sí  NO
21. ¿Siente la necesidad de llorar?  
Frecuentemente  A veces  Nunca
22. ¿Tiene pesadillas que le inquietan cuando despierta?  
Nunca  A veces  Frecuentemente
23. ¿Se ha alterado su apetito sexual?  
Es menor  Es igual o mayor que antes
24. ¿Ha perdido su capacidad de sentir compasión por otras personas? Sí  NO

### **SECCION 3: SU CONDUCTA**

A continuación se presentan una serie de frases que la gente utiliza para describirse. Lea cada frase y trace un círculo alrededor del número en la escala de la derecha, indicando el grado en que cada frase le es aplicable y le describe en términos generales. No hay contestaciones buenas ni malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor indique el grado en que cada frase describe su modo habitual de comportarse, reaccionar y/o sentir.

	<i>No en absoluto</i>	<i>Total acuerdo</i>
1. Con frecuencia soy impaciente	1	6
2. En los grupos a los que pertenezco, con frecuencia soy considerado el líder	1	6
3. Con frecuencia me adelanto a indicar a mi interlocutor lo que supongo va a decir, con la intención de abreviar la conversación y ganar tiempo	1	6
4. Cuando estoy trabajando me irrita bastante que me interrumpen	1	6
5. La mayoría de la gente me considera competitivo y luchador	1	6
6. Siempre llego puntual a las citas	1	6
7. Con frecuencia me noto impaciente cuando estoy trabajando	1	6
8. Suelo participar en una gama amplia de actividades sociales, culturales o deportivas	1	6
9. Pierdo fácilmente la paciencia con aquellos que no escuchan o no comprenden	1	6
10. Mi vida diaria está en gran parte ocupada en problemas que exigen solución inmediata	1	6
11. Tiendo a sobrecargarme de trabajo	1	6
12. Suelo mostrarme impaciente cuando hay visitas en casa	1	6
13. Las personas que me conocen bien, suelen considerarme competitivo y luchador	1	6
14. Soy una persona fácilmente irritable	1	6
15. Con frecuencia, procuro realizar más de una tarea al mismo tiempo	1	6
16. Soy mucho más responsable que la gente de mi edad	1	6
17. Las personas que me conocen bien, suelen decir que soy una persona muy activa, que está ocupada gran parte del tiempo	1	6
18. Me ponen nervioso las personas que se toman todo con demasiada calma. que trabajan lentamente	1	6
19. Con frecuencia me han dicho que como demasiado rápido	1	6
20. A veces, llego a perder totalmente los estribos	1	6
21. Suelo ser competitivo	1	6
22. Con frecuencia, siento que me falta tiempo para hacer todo lo que deseo	1	6
23. Habitualmente, trabajo con metas y plazos fijos	1	6
24. Tiendo a ser agresivo	1	6
25. Habitualmente procuro destacar en cualquier tipo de actividad en la que participo	1	6
25. Tiendo a reaccionar agresivamente, si se me interrumpe cuando estoy haciendo algo	1	6
26. Me definiría como una persona muy ocupada	1	6
27. Con frecuencia, llego a sentirme agobiado por el trabajo	1	6

No en absoluto  
Total acuerdo

28. Actualmente, me considero claramente competitivo y luchador	1	2	3	4	5	6
29. Habitualmente. domino en la conversación con otras personas	1	2	3	4	5	6
30. Cuando estoy bajo presión o estrés, tiendo a actuar de modo impulsivo, sin pensármelo mucho	1	2	3	4	5	6
31. Mantengo mi ritmo habitual de trabajo, incluso durante los fines de semana o vacaciones cortas, como Navidad o Semana Santa	1	2	3	4	5	6

**SECCION 4: SU SATISFACCION LABORAL**

Este conjunto de frases trata los diversos aspectos de la profesión docente, indíquenos si se encuentras satisfecho o no de los siguientes aspectos de su trabajo actual. Use la escala adjunta para indicar sus opiniones. Responda, por favor, usando el número de la respuesta adecuada en cada caso, tal y como le indicamos a continuación:

- Estoy extremadamente insatisfecho      1
- Estoy muy insatisfecho                      2
- Estoy bastante insatisfecho                3
- No estoy seguro                                4
- Estoy bastante satisfecho                    5
- Estoy satisfecho                                6
- Estoy extremadamente satisfecho        7

Recuerde: No hay respuestas correctas o incorrectas. Dé la primera respuesta que le resulte natural, contestando rápida pero concienzudamente a las preguntas, y respóndalas todas.

extr. insea.  
muy insat.  
bast. insea.  
estoy seg.  
bast. sati.  
satisfecho  
extr. sati.

1. El entorno laboral físico	1	2	3	4	5	6	7
2. La libertad para elegir su método de trabajo	1	2	3	4	5	6	7
3. Sus colegas	1	2	3	4	5	6	7
4. El reconocimiento que obtiene por su trabajo	1	2	3	4	5	6	7
5. Su jefe inmediatamente superior	1	2	3	4	5	6	7
6. La cantidad de responsabilidad que ostenta	1	2	3	4	5	6	7
7. Su sueldo	1	2	3	4	5	6	7
8. La oportunidad de usar sus habilidades	1	2	3	4	5	6	7
9. Las relaciones laborales entre la dirección y el claustro en su escuela	1	2	3	4	5	6	7
10. Las oportunidades de ascender	1	2	3	4	5	6	7
11. La forma en que se dirige su centro	1	2	3	4	5	6	7
12. La atención prestada a sus sugerencias	1	2	3	4	5	6	7
13. Sus horas de trabajo	1	2	3	4	5	6	7
14. La diversidad de su trabajo	1	2	3	4	5	6	7
15. Su seguridad laboral	1	2	3	4	5	6	7

## **SECCION 5: LAS PRESIONES A QUE SE ENFRENTA EN SU TRABAJO**

Casi cualquier cosa puede convertirse en una fuente de presión para toda persona en un momento dado, y los individuos perciben esas fuentes potenciales de presión de formas distintas. La persona que dice "ahora mismo estamos sometidos a una enorme cantidad de trabajo", por lo general quiere decir que tienen demasiadas cosas que hacer. Pero esto es sólo una parte del problema.

Las frases expuestas más abajo son las que los docentes han identificado como fuentes de presión en su trabajo.

Le rogamos que los valore en términos del grado de presión que cree que cada uno de ellos puede ejercer sobre usted y su trabajo.

Dé una respuesta encerrando en un círculo el número que le corresponda, según esta escala:

No estoy en absoluto de acuerdo en que sea una fuente de presión	1
No estoy de acuerdo en que sea una fuente de presión	2
No estoy muy de acuerdo en que sea una fuente de presión	3
Estoy algo de acuerdo en que sea una fuente de presión	4
Estoy de acuerdo en que es una fuente de presión	5
Estoy completamente de acuerdo en que es una fuente de presión	6

	1	2	3	4	5	6
1. Crear y mantener relaciones con los alumnos	1	2	3	4	5	6
2. La falta general de recursos	1	2	3	4	5	6
3. La relación con los padres y madres de los alumnos	1	2	3	4	5	6
4. Involucrarse excesivamente con los alumnos en un plano emocional	1	2	3	4	5	6
5. Tener que solventar problemas básicos de conducta	1	2	3	4	5	6
6. Tener que hacer "suplencias" en áreas curriculares desconocidas	1	2	3	4	5	6
7. La impredecibilidad de los periodos en que hace de "sustituto"	1	2	3	4	5	6
8. Cuando el hecho de "suplir" a un colega implica clases más grandes	1	2	3	4	5	6
9. La incapacidad de planificar nada, debido a los cambios constantes	1	2	3	4	5	6
10. El saber que mi ausencia causará problemas a otros colegas	1	2	3	4	5	6
11. La necesidad constante de tomar decisiones en el aula	1	2	3	4	5	6
12. La probable introducción de la "evaluación del profesorado"	1	2	3	4	5	6
13. Las horas que paso corrigiendo trabajos de los alumnos en casa	1	2	3	4	5	6
14. Falta de tiempo para "desconectar"	1	2	3	4	5	6

No abs. acuer.  
No acuerdo  
No muy acuer.  
Algo acuerdo  
Acuerdo  
Comple. acuer.



No abs. acuer.  
 No acuerdo  
 No muy acuer.  
 Algo acuerdo  
 Acuerdo  
 Comple. acuer.

15. Las tareas administrativas	1 2 3 4 5 6
16. Tener que formular "evaluaciones" de los alumnos	1 2 3 4 5 6
17. Tener que convocar reuniones con los padres y las madres de los alumnos	1 2 3 4 5 6
18. Por lo general, los docentes tienen poca influencia en las decisiones del centro	1 2 3 4 5 6
19. Los conflictos entre mi departamento y otros en la obtención de los recursos	1 2 3 4 5 6
20. La falta de participación en la toma de decisiones en el centro	1 2 3 4 5 6
21. La naturaleza "jerárquica" del sistema de mi escuela	1 2 3 4 5 6
22. La "falta de apoyo social" por parte de mis colegas docentes	1 2 3 4 5 6
23. Los conflictos entre las necesidades de mi departamento/clase y los puntos de vista del cuerpo directivo	1 2 3 4 5 6
24. La falta de apoyo por parte de mi sindicato	1 2 3 4 5 6
25. La falta de claridad respecto a mi papel en la escuela	1 2 3 4 5 6
26. La falta de valor que actualmente se concede a la enseñanza	1 2 3 4 5 6
27. La falta de apoyo gubernamental	1 2 3 4 5 6
28. Las agresiones orales por parte de los alumnos	1 2 3 4 5 6
29. La agresión física por parte de los alumnos	1 2 3 4 5 6
30. La falta de apoyo familiar en el tema de la disciplina	1 2 3 4 5 6
31. La falta de respaldo por parte de la Autoridad Local	1 2 3 4 5 6
32. Ser testigo de las crecientes agresiones entre alumnos	1 2 3 4 5 6
33. No poder recurrir las sanciones de la escuela	1 2 3 4 5 6
34. La falta de apoyo en la escuela por parte de los jefes	1 2 3 4 5 6
35. La duración de las vacaciones estivales	1 2 3 4 5 6
36. El decreciente respeto de la sociedad hacia mi profesión	1 2 3 4 5 6
37. El número de confrontaciones diarias en el aula	1 2 3 4 5 6
38. El volumen de las clases a las que enseño	1 2 3 4 5 6
39. Los cambios constantes que tienen lugar dentro de la profesión	1 2 3 4 5 6
40. La tendencia hacia un currículum nacional	1 2 3 4 5 6
41. La falta de información sobre como poner en práctica los cambios	1 2 3 4 5 6
42. Tener que "abarcar mucho y apretar poco"	1 2 3 4 5 6
43. La rivalidad entre miembros del personal en el centro	1 2 3 4 5 6
44. La presión académica dentro de la escuela	1 2 3 4 5 6
45. Tener que involucrarse en tutorías cada vez más	1 2 3 4 5 6
46. Las grandes exigencias de los padres que piden buenos resultados	1 2 3 4 5 6
47. La falta de apoyo por parte de la dirección	1 2 3 4 5 6
48. Sentir que mi formación no es la adecuada	1 2 3 4 5 6

No abs. acuer.  
 No acuerdo  
 No muy acuer.  
 Algo acuerdo  
 Acuerdo  
 Comple. acuer.

49. Cuando otros evalúan mi actuación	1	2	3	4	5	6
50. La inseguridad dentro de la profesión	1	2	3	4	5	6
51. Enseñar a quienes no valoran la enseñanza	1	2	3	4	5	6
52. Enseñar a quienes dan las cosas por hecho	1	2	3	4	5	6
53. Tratar con alumnos que exigen una atención inmediata	1	2	3	4	5	6
54. Tener que establecer constantemente nuevas relaciones	1	2	3	4	5	6
55. Mantener la disciplina	1	2	3	4	5	6
56. Cuando los alumnos intentan "probar" a cada instante	1	2	3	4	5	6
57. Un sueldo bajo respecto al volumen de trabajo	1	2	3	4	5	6
58. No tengo suficientes ocasiones de tomar decisiones propias	1	2	3	4	5	6
59. Reaccionar demasiado personalmente ante las "críticas" de los alumnos	1	2	3	4	5	6
60. Mi escuela es demasiado "tradicional", le cuesta evolucionar con el tiempo	1	2	3	4	5	6
61. El uso de los timbres en la escuela	1	2	3	4	5	6
62. Tener que trabajar durante las comidas y las pausas	1	2	3	4	5	6
63. La cantidad de ruido que hay en mi escuela	1	2	3	4	5	6
64. Tener que enseñar en aulas saturadas	1	2	3	4	5	6
65. El número de interrupciones en clase	1	2	3	4	5	6
66. Cuando los alumnos no paran de replicar	1	2	3	4	5	6
67. La amenaza que supone un cambio de puesto	1	2	3	4	5	6
68. El vecindario en que está situada mi escuela	1	2	3	4	5	6
69. Enseñar sólo para alcanzar un nivel estándar	1	2	3	4	5	6
70. Mala ratio docentes/discentes	1	2	3	4	5	6
71. Esquemas de trabajo mal definidos	1	2	3	4	5	6
72. Las crecientes presiones en el centro por parte de los jefes	1	2	3	4	5	6
73. La falta de tiempo para resolver los problemas particulares de ciertos alumnos	1	2	3	4	5	6
74. La falta de consenso entre el personal sobre asuntos disciplinarios	1	2	3	4	5	6
75. Malas condiciones laborales	1	2	3	4	5	6
76. Tener que administrar una escuela teniendo un presupuesto ajustado	1	2	3	4	5	6
77. La mala comunicación entre el personal	1	2	3	4	5	6
78. La falta de posibilidades de promoción	1	2	3	4	5	6
79. Una responsabilidad demasiado reducida dentro de la escuela	1	2	3	4	5	6
80. Llevarme trabajo a casa interfiere con mi vida familiar	1	2	3	4	5	6
81. Soy consciente de la desprotección social y económica de mis alumnos	1	2	3	4	5	6
82. Mi poca familiaridad con las exigencias que se me formulan	1	2	3	4	5	6
83. La mala introducción de los cambios en mi escuela	1	2	3	4	5	6
84. Mi personal no entiende las presiones a las que me somete mi puesto de director	1	2	3	4	5	6
85. El número de actividades supervisorias que he de realizar en mi escuela	1	2	3	4	5	6
86. Los demás esperan demasiado de mí	1	2	3	4	5	6

No abs. acuer.  
 No acuerdo  
 No muy acuer.  
 Algo acuerdo  
 Acuerdo  
 Comple. acuer.

87. No estoy seguro del grado o el área de mi responsabilidad	1 2 3 4 5 6
88. Siento que no tengo más capacidades que para dedicarme a la enseñanza	1 2 3 4 5 6
89. La actitud de los padres respecto a mi adhesión a las políticas sindicales como las huelgas	1 2 3 4 5 6
90. La falta de asistencia administrativa/oficinista	1 2 3 4 5 6
91. El vandalismo en las instalaciones de la escuela	1 2 3 4 5 6
92. La falta de apoyo auxiliar	1 2 3 4 5 6
93. La integración de alumnos con necesidades educativas especiales	1 2 3 4 5 6
94. La falta de asistencia a clase	1 2 3 4 5 6
95. Las tensiones raciales dentro de la escuela	1 2 3 4 5 6

## **SECCIÓN 6: CÓMO SE ENFRENTA AL ESTRÉS QUE PADECE**

Si bien existen muchas diferencias en el modo en que los individuos reaccionan a las fuentes de presión y a los efectos del estrés, por lo general todos intentamos de algún modo sobreponernos a esas dificultades, consciente o inconscientemente. Esta sección final presenta una lista de posibles estrategias de superación, que le pedimos que valore en relación al grado en que las usa usted como forma de superar el estrés.

Le rogamos conteste trazando un círculo en torno al número de su respuesta, según la siguiente escala:

La uso muchísimo	6
La uso bastante	5
Pensándolo bien, si la uso	4
Pensándolo bien, no la uso	3
Apenas la uso	2
No la uso nunca	1

Uso mucho  
 Uso bast.  
 Si uso  
 No uso  
 Apenas uso  
 Nunca uso

1. Abordar los problemas en cuanto aparecen	6 5 4 3 2 1
2. Intentar reconocer mis propias limitaciones	6 5 4 3 2 1
3. "Ganar tiempo" y aplazar el tema	6 5 4 3 2 1
4. Buscar maneras de hacer más interesante el trabajo	6 5 4 3 2 1

	Uso mucho Uso bast. Si uso No uso Apenas uso Nunca uso
5. Reorganizar mi trabajo	6 5 4 3 2 1
6. Buscar apoyo y consejo en mis superiores	6 5 4 3 2 1
7. Recurrir a aficiones y pasatiempos	6 5 4 3 2 1
8. Intentar solventar la situación de forma objetiva, sin implicar los sentimientos	6 5 4 3 2 1
9. Administrar bien el tiempo	6 5 4 3 2 1
10. Suprimir las emociones y no evidenciar el estrés	6 5 4 3 2 1
11. Tener un hogar-refugio	6 5 4 3 2 1
12. Hablar con amigos comprensivos	6 5 4 3 2 1
13. Separar deliberadamente la casa y el trabajo	6 5 4 3 2 1
14. Mantenerme ocupado	6 5 4 3 2 1
15. Planificar con antelación	6 5 4 3 2 1
16. No "acumular cosas" ser capaz de dispersar energía	6 5 4 3 2 1
17. Ampliar mis intereses y actividades fuera del trabajo	6 5 4 3 2 1
18. Mantener relaciones estables	6 5 4 3 2 1
19. Utilizar la atención selectiva (concentrándome en problemas específicos)	6 5 4 3 2 1
20. Utilizar distracciones (para apartar mi pensamiento de otras cosas)	6 5 4 3 2 1
21. Establecer prioridades y tratar los problemas en base a ellas	6 5 4 3 2 1
22. Intentar "despegarme" y pensar en la situación	6 5 4 3 2 1
23. Recurrir a reglas y normativas	6 5 4 3 2 1
24. Delegar tareas	6 5 4 3 2 1
25. Forzarme a frenar mi conducta y estilo de vida	6 5 4 3 2 1
26. Aceptar la situación y procurar vivir con ella	6 5 4 3 2 1
27. Intentar evitar la situación	6 5 4 3 2 1
28. Buscar todo el apoyo social que sea posible	6 5 4 3 2 1

El estrés puede ser el resultado de presiones personales o laborales, o una combinación de ambas. Si ha experimentado recientemente una presión excesiva, díganos con qué personas, de entre las siguientes, comentó la situación.

Le rogamos que marque la casilla pertinente

- ESPOSO/A/PAREJA
- FAMILIAR
- DIRECTOR/A
- COLEGA LABORAL AMIGO (AJENO A SU TRABAJO)
- OTROS (ESPECIFICAR)

El propósito de las siguientes preguntas es conocer cómo consideran los profesores su trabajo y a las personas a quienes dan servicio. A continuación le presentamos la escala con la que valorar las distintas frases.

Escala de frecuencia de los sentimientos

Nunca	0
Pocas veces al año o menos	1
Una vez al mes o menos	2
Unas pocas veces al mes	3
Una vez a la semana	4
Pocas veces a la semana	5
Todos los días	6

Conteste a las siguientes frases indicando la frecuencia con que usted ha experimentado ese sentimiento.

Nunca  
Pocas veces  
Una vez al mes  
Pocas veces m.  
Una vez sem.  
Pocas veces se.  
Todos los días

1. Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo	0 1 2 3 4 5 6
2. Me siento cansado al final de la jornada de trabajo	0 1 2 3 4 5 6
3. Me siento fatigado cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme con otro día de trabajo	0 1 2 3 4 5 6
4. Fácilmente comprendo cómo se sienten los <b>estudiantes</b>	0 1 2 3 4 5 6
5. Creo que trato a algunos <b>estudiantes</b> como si fuesen objetos impersonales	0 1 2 3 4 5 6
6. Trabajar todo el día con <b>estudiantes</b> es un esfuerzo	0 1 2 3 4 5 6
7. Trato muy eficazmente los problemas de los <b>estudiantes</b>	0 1 2 3 4 5 6
8. Me siento "quemado" por mi trabajo	0 1 2 3 4 5 6
9. Creo que estoy influyendo positivamente con mi trabajo en la vida de los demás	0 1 2 3 4 5 6
10. Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión	0 1 2 3 4 5 6
11. Me preocupa el hecho de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	0 1 2 3 4 5 6
12. Me siento muy activo	0 1 2 3 4 5 6
13. Me siento frustrado en mi trabajo	0 1 2 3 4 5 6
14. Creo que estoy trabajando demasiado	0 1 2 3 4 5 6
15. No me preocupa realmente lo que le ocurre a algunos <b>estudiantes</b> a los que doy servicio	0 1 2 3 4 5 6
16. Trabajar directamente con <b>estudiantes</b> me produce estrés	0 1 2 3 4 5 6
17. Fácilmente puedo crear una atmósfera relajada con los <b>estudiantes</b> a las que doy servicio	0 1 2 3 4 5 6
18. Me siento estimulado después de trabajar en contacto con <b>estudiantes</b>	0 1 2 3 4 5 6
19. He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión	0 1 2 3 4 5 6
20. Me siento acabado	0 1 2 3 4 5 6
21. En mi trabajo trato los problemas emocionalmente con mucha calma	0 1 2 3 4 5 6
22. Creo que los <b>estudiantes</b> que trato me culpan de algunos de sus problemas	0 1 2 3 4 5 6