

# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

## «BURNOUT» EN LA ENSEÑANZA: ANÁLISIS DE SU INCIDENCIA Y FACTORES DETERMINANTES

MARÍA ANTONIA MANASSERO MAS (\*)

JOANA FORNÉS VIVES (\*)

MARÍA DEL CARMEN FERNÁNDEZ BENNASSAR (\*\*)

ÁNGEL VÁZQUEZ ALONSO (\*\*)

VICTORIA A. FERRER PÉREZ (\*)

### INTRODUCCIÓN

La etiqueta «burnout» se debe a Herbert Freudenberger (1974), psicólogo clínico neoyorkino, que la empleó para describir un conjunto de síntomas físicos y psíquicos sufridos por personal sanitario. El síndrome de burnout según Freudenberger se caracteriza por un estado de agotamiento, como consecuencia de trabajar intensamente, hasta el límite de no tomar en consideración las propias necesidades personales, y «quemarse» por su abnegada dedicación al trabajo. Desde esta perspectiva, el burnout aparecería en los profesionales más comprometidos, y que trabajan más intensamente, ante la presión y demandas del trabajo que intentan satisfacer con desprendimiento y desinterés, poniendo en segundo término sus propios deseos. La presión sobre el profesional provendría de tres fuentes: de dentro de ellos mismos; de las necesidades de los clientes, que perciben como muy agudas; y de los compañeros y superiores en el trabajo.

A partir de esta primera propuesta, el síndrome de burnout o del «quemado» ha sido estudiado bajo diferentes perspectivas. La perspectiva psicosocial, planteada por Maslach y Pines (1977), pretende identificar las condiciones ambientales que originan el burnout, los factores que ayudan a mitigarlo (especialmente el apoyo social), y los síntomas específicos que caracterizarían el síndrome (fundamentalmente los de tipo emocional) a través de distintas profesiones. Asimismo, han desarrollado el instrumento de medida más ampliamente usado para evaluar burnout en las personas (Maslach & Jackson, 1981a, 1981b), el Maslach Burnout Inventory (MBI) centrado en la evaluación de tres dimensio-

---

(\*) Universidad de las Islas Baleares.

(\*\*) Servicio de Inspección T. de Educación. MEC Baleares.

nes denominadas: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.

La perspectiva organizativa se centra en el análisis de las causas que generan burnout, a tres niveles: individual, organizativo y social (Cherniss, 1980). Desde este punto de vista, el burnout induce en los profesionales tres patrones de respuesta al trabajo estresante, frustrante o monótono, que no tienen por qué aparecer ni siempre, ni juntos: pérdida del sentido de idealismo y optimismo respecto al cambio, carencia de simpatía y tolerancia para los clientes (se tiende a objetivarlos y culparlos de las dificultades propias) y búsqueda creciente de la realización personal, fuera del trabajo. Friedman (1991) ha aplicado este enfoque al ámbito de la enseñanza, distinguiendo entre escuelas de alto y bajo burnout, en función de sus características organizativas; las escuelas de alto burnout se caracterizarían por objetivos claros, roles definidos, actividades de perfeccionamiento y participación de los profesores en la toma de decisiones; características atribuidas también a las escuelas eficaces y nada intuitivas, y que se interpretan como una fuente continua de presiones sobre los profesores para mantener los estándares de calidad. Esta interpretación sobre la relación entre una organización educativa «de calidad» y el burnout, está en la misma línea que la explicación, a nivel individual, sugerida por Freudenberger, como un síndrome propio de los buenos profesionales.

La perspectiva histórica es un fruto directo de los estudios realizados por Sarason y sus colaboradores (1982) sobre las consecuencias de los rápidos cambios sociales en USA, después de la Segunda Guerra Mundial, en el trabajo y las condiciones laborales; aplicados al ámbito educativo por Farber (1983) considerando los cambios paralelos en las estructuras sociales y familiares. Estos planteamientos ponen el énfasis en los factores sociales que no permiten desarrollar adecuadamente la preocupación por las personas y, que como consecuencia, propician el distanciamiento en las relaciones de servicio y conducen al burnout. Dichas condiciones sociales y económicas ejercen una fuerte influencia sobre la percepción del trabajo y la propensión al burnout por los trabajadores.

Las diferentes perspectivas de análisis del síndrome de burnout, sucintamente expuestas en los párrafos anteriores, han aportado los elementos esenciales que configuran toda la problemática conceptual en torno al burnout.

El término «burnout» ha sido empleado en sentidos muy amplios para referirse a situaciones diversas en el trabajo; por ejemplo, Pines y Aronson (Pines, Aronson & Kafry, 1981) diferencian entre burnout y tedio, término que emplean para aludir a un síndrome de hastío laboral, general en todas las profesiones, sean o no, de servicios humanos. La denominación «malestar docente», otro de los conceptos utilizados habitualmente, hace referencia a trastornos o patologías (malestar) relacionadas con la docencia (Esteve, 1987, 1989), que eventualmente podrían identificarse con burnout, pero al ponerle el adjetivo «docente» parece que quiere subrayarse su carácter, específico de la citada profesión. Sin embargo, el burnout constituye un constructo que trasciende el mero ámbito docente,

pero incluyéndolo: el burnout se reconoce como una problemática característica, principalmente, de todas las profesiones de ayuda (la docencia, incluida), de modo que ante el mayor rango del concepto de burnout, parece superfluo (y posiblemente redundante) la referencia a un término más concreto, como el malestar docente, y ciertamente, menos elaborado conceptualmente que el burnout. Nominalmente, a falta de una denominación castellana más precisa, se mantendrá en este artículo el anglicismo «burnout» para denominar el síndrome objeto del estudio, a fin de evitar equívocos y como homologación internacional del concepto del cual se trata.

Existe un creciente acuerdo en que el burnout se refiere a un conjunto de sentimientos emocionales, síntomas físicos y conductas desarrolladas como consecuencia de las condiciones especiales de los trabajos de servicio, asistencia y ayuda a otras personas (docencia, enfermería, ayuda social, consejeros, medicina, profesionales clínicos, etc.). El burnout se caracteriza por una pérdida de interés por las personas para quienes se trabaja (los alumnos, en el caso de la enseñanza) y un distanciamiento psicológico respecto al trabajo: bajones significativos en el cumplimiento profesional, aumento del absentismo (incluso por enfermedades), temprano retiro o abandono de la profesión, desprecio por la preparación de las clases, tendencia a la rigidez e inflexibilidad, desesperanza de encontrar interés y esfuerzo en los alumnos, agotamiento físico y emocional, frustración profesional y pérdida general del compromiso profesional.

La génesis del síndrome también puede contribuir a perfilar algunas características del mismo. El burnout no es algo que aparece repentinamente como respuesta específica a un determinante concreto, sino que más bien es un estado que emerge gradualmente en un proceso de respuesta a la experiencia laboral cotidiana y a ciertos acontecimientos. Todo el proceso que rodea el burnout es, en cierta medida, idiosincrático, diferente de unos individuos a otros, en el inicio, en el desarrollo, en los síntomas físicos experimentados, en el tiempo, etc.

Las causas del burnout pueden ser analizadas según áreas estandarizadas del puesto laboral como: las circunstancias del entorno físico, los contenidos específicos del puesto de trabajo, la ambigüedad y el conflicto de roles laborales, estresores organizativos laborales y extralaborales, salario y expectativas laborales irrealistas. En los procesos de burnout, las expectativas personales sobre el trabajo tienen un papel central, y algunas de las más frecuentes en el ámbito de la enseñanza, serían las siguientes: la confianza absoluta e ilimitada en la capacidad profesional (idealismo narcisista), la creencia de que realizar servicios extraordinarios para los alumnos conllevará beneficios extraordinarios para ellos y para el propio profesor, la esperanza de que todos los estudiantes tendrán una respuesta positiva ante la intervención profesional, la impaciencia por ver los resultados del trabajo inmediatamente, o con un margen temporal demasiado urgente, confiar en que los alumnos se comporten según cierto papel preasignado por el profesor, de manera que sean fácilmente controlables y le permitan ejercer su autoridad, el profesor espera que su trabajo sea aprecia-

do y valorado por sus compañeros o los supervisores, y especialmente, por los estudiantes y sus padres, etc.

En general, el burnout en los profesores se manifiesta con reacciones intensas de ira, ansiedad, depresión, cansancio, aburrimiento, cinismo, culpabilidad, nerviosismo y diversos síntomas psicósomáticos (Cherniss, 1980; Farber, 1983; Maslach, 1982). Los síntomas del burnout son muy variados, y se suelen agrupar en tres grandes áreas: psico-emocionales, físicos y conductuales; frecuentemente se centran en sentimientos de irritación, frustración, desesperanza y baja autoestima, dolencias diversas y sin causa conocida (jaquecas, reumas, insomnio) y conductas de cinismo, dureza y falta de dedicación en el trabajo.

En el modelo de Maslach, los tres componentes que propone (agotamiento, despersonalización y falta de realización personal) constituyen otros tantos síntomas prioritarios y dominantes del burnout, y muy especialmente el agotamiento físico, mental y emocional, la sensación de estar vacío, de no tener nada que aportar a los demás son los rasgos más característicos y universales (Pines y Aronson, 1988). El agotamiento, puede ser físico (baja energía, cansancio crónico, debilidad general...), emocional (sentimientos de desamparo, desesperanza...) y mental (desarrollo de actitudes negativas hacia uno mismo, el trabajo y la vida en general). La despersonalización hace que se reaccione hacia los demás, especialmente en el trabajo, con deshumanización, inflexibilidad y cinismo; el trabajo se convierte en mera vigilancia, y se trata a los clientes como personas objetos, despersonalizadas, desprovistas de individualidad propia, derechos y emociones, y con frecuencia se desarrollan también, hacia los colegas, actitudes negativas similares. La falta de realización personal en el trabajo se caracteriza por una dolorosa desilusión y frustración al no poder dar sentido personal a la profesión; se experimentan sentimientos de fracaso personal (falta de competencia, de esfuerzo o conocimientos), de ausencia de expectativa y horizontes de trabajo y una insatisfacción generalizada. Como consecuencia, la desmotivación, la pérdida de paciencia que conduce a actitudes autoritarias, la falta de optimismo e interés por sus alumnos y, en general, un menor esfuerzo y dedicación en el trabajo (impuntualidad, abundancia de interrupciones, evitación de tareas, absentismo) y el abandono de la profesión son circunstancias habituales de toda esta problemática (Schwab, Jackson & Schuler, 1984).

En un intento de sistematizar todos estos rasgos del burnout en la enseñanza, Farber (1991) ha sugerido la existencia de tres prototipos principales de conducta profesional. Los profesores agotados son aquellos que reaccionan ante las excesivas demandas y los reveses en la enseñanza, trabajando cada vez menos y con más lentitud, puesto que no esperan ni alcanzar ningún objetivo, ni que trabajar más o mejor tenga para ellos ningún tipo de compensación. El segundo tipo de profesores lo ha denominado profesores frenéticos, que suelen ser profesores muy comprometidos con su trabajo, que reaccionan ante la adversidad y los fracasos sin reconocerlos y sin darse tregua, incrementando más y más sus esfuerzos ante las dificultades, en lugar de racionalizar y dosifi-

carce o modificar y atemperar sus objetivos. Por último, los profesores infracentivados serían profesores que no encuentran en su trabajo suficientes estímulos, aunque ni se sienten agotados, ni estresados, ni tampoco perjudicados en su autoestima; simplemente, no perciben en su labor nada que consideren una buena recompensa (principalmente de tipo psicológico) por hacerla y consideran que sus capacidades están infrautilizadas en la escuela; la enseñanza no les aporta estímulos que recompensen el esfuerzo que hacen y, en consecuencia, pierde el interés que pudo tener para ellos, y comienzan a considerar las posibilidades de cambiar de trabajo.

Estos prototipos descritos en esta categorización como si fueran homogéneos, probablemente no existen así de puros en la realidad, sino que el profesor quemado puede participar en diversos instantes de las características de uno u otro.

Debido a la naturaleza altamente idiosincrática del burnout, no es fácil integrar todos los componentes que lo constituyen (causas, síntomas y sus relaciones), pero a pesar de ello se han propuesto modelos que intentan describir las relaciones que establecen entre sí las diversas variables en el proceso de desarrollo del burnout, aunque por esa misma razón, ninguno resulta enteramente satisfactorio, todos ellos contribuyen a resaltar aspectos importantes de su evolución.

Según el modelo de Edelwich y Brodsky (1980) el proceso de desarrollo del burnout sería cíclico, a través de la repetición de varios estadios sucesivos (entusiasmo, estancamiento, frustración y apatía) que conducen a la desilusión generalizada, característica del burnout. Otro modelo cíclico ha sido sugerido por Pines y Aronson (1988), para los profesionales altamente motivados y buenos (similarmente a la propuesta inicial de Freudenberg), contraponiéndose el ciclo burnout (perjudicial) con el ciclo de ejecución alta (beneficioso), de modo que cuando estos profesionales altamente motivados trabajan en un entorno favorecedor y estimulante, pueden alcanzar resultados máximos.

Por otro lado, se han propuesto otros modelos de desarrollo más lineal. Según Spaniol y Caputo (1979) el burnout tendría tres niveles sucesivos de intensidad creciente: 1) irritación, preocupación y frustración (pasajeras y reversibles), 2) agotamiento, cinismo y fluctuaciones de humor (más duraderas y difíciles de superar), 3) problemas y dolores físicos (estómago, cabeza...), baja autoestima profesional y aislamiento (abandono de relaciones, cambio de trabajo). El modelo de Golembiewsky y Munzenrider (1984) se basa en el modelo trifactorial que se deriva del Inventario de Burnout de Maslach (MBI), proponiendo que la primera etapa consistiría en una despersonalización, seguida por una disminución de la realización personal en el trabajo; y alcanzando, por último, el agotamiento emocional.

Recientemente se han desarrollado modelos más complejos, aunque con los mismos componentes básicos. Así, Farber (1991) ha propuesto un modelo jerárquico compuesto por diversos estadios sucesivos en el que cada uno de

ellos desencadena el siguiente: Entusiasmo y dedicación. Frustración e ira. Inconsecuencialidad (percepción de falta de correspondencia entre la inversión en esfuerzo y recompensa en el trabajo). Abandono de compromiso e implicación en el trabajo. Vulnerabilidad personal. Agotamiento y descuido, que sería el estadio final en la escalada de los problemas anteriores, si no reciben un tratamiento adecuado. Starnaman y Miller (1992) han presentado un modelo causal de burnout en la enseñanza, entre comunicación, estresores organizativos y resultados educativos; la sobrecarga de trabajo y el apoyo del director influyen sobre el conflicto y la ambigüedad del rol, y a su vez, determinan las percepciones de burnout, la satisfacción en el trabajo y el compromiso profesional.

Este artículo pretende, en primer lugar, clarificar conceptualmente el estatus del burnout y las diferentes aportaciones que han contribuido a la configuración de este concepto, especialmente contextualizado en el ámbito de la educación. En segundo lugar, se exponen los resultados de una evaluación empírica de la incidencia del burnout, realizada en el contexto de los niveles no universitarios del sistema educativo español, aplicando el modelo de Maslach y Jackson basado en las tres dimensiones de Agotamiento emocional, Despersonalización y Realización personal. Asimismo, se pretende discernir la existencia de factores sociodemográficos y profesionales de la enseñanza que influyan sobre la intensidad del burnout; y por fin, a la luz de las propuestas actuales, sugerir algunas estrategias de afrontamiento que puedan resultar útiles para mitigar o evitar el burnout.

## MÉTODO

### *Muestra*

La muestra total estudiada está compuesta por 614 profesores de niveles no universitarios (de preescolar a bachillerato) de las Islas Baleares, incluyendo tanto personal en activo como personal que, en el momento de realizar el estudio, se hallaba de baja laboral transitoria. Los criterios de inclusión en dicha muestra fueron:

- a) Profesores no universitarios en ejercicio en las Islas Baleares al inicio del curso 1992-1993. La elección de centros donde se llevó a cabo el estudio se realizó mediante un muestreo aleatorio estratificado, tomando como criterios su ubicación (urbano, rural o suburbano), financiación (público o privado/concertado), tamaño y nivel.
- b) Por otra parte, se solicitó la colaboración de los profesores incluidos en el listado general de bajas y situaciones especiales, del Ministerio de Educación y Ciencia, en las Islas Baleares, cuya causa de baja fuese de tipo psiquiátrico, de los que contestaron 37 personas.

La muestra estudiada está compuesta predominantemente por mujeres (63 por 100), con una edad entre 31 y 40 años (47 por 100), casadas (67,6 por 100) y con uno o dos hijos (46,2 por 100). La muestra está formada mayoritariamente por maestros (52 por 100), aunque algunos de los profesores del 48 por 100 restante son también maestros con título de licenciatura que ejercen en alguna especialidad del ciclo superior, bien en escuelas públicas o en colegios privados.

Con respecto a las características del centro, cabe señalar que entre los entrevistados predominan aquellos que realizan su trabajo en centros públicos (69,5 por 100) de tamaño mediano (55,7 por 100) y cuya ubicación se distribuye casi por igual entre zona rural (35,6 por 100), urbana (35,1 por 100) y suburbial (29,3 por 100).

En cuanto a circunstancias profesionales, prevalecen los profesores que imparten enseñanza en niveles secundarios (45,2 por 100), que no han ejercido cargos en su centro de trabajo (58,9 por 100), que a lo largo del último año han tenido en clase menos de 30 alumnos (52,3 por 100), con una antigüedad de 11 o menos años (48,6 por 100) y, para las especialidades de secundaria, que imparten clase de lenguas (31,4 por 100) y ciencias naturales (30,8 por 100). Por último, de entre aquellos profesores que han sufrido alguna baja laboral en los últimos cinco años, son mayoría los que han tenido baja no psiquiátrica (85,9 por 100) frente a quienes han tenido alguna baja catalogada como psiquiátrica (14,1 por 100). No obstante, una mejor y más completa información sobre las características de la muestra está recogida en la memoria completa del trabajo original (Manasse-ro et al., 1994).

### *Instrumentos*

El instrumento de evaluación empleado para la realización del estudio es un cuestionario del cual forman parte una parrilla de elaboración propia para los datos sociodemográficos y profesionales y una versión particular del Maslach Burnout Inventory (MBI) para medir la incidencia del burnout (Maslach y Jackson, 1981); para no confundir la versión del MBI aplicada, con la original inglesa, se la ha denominado Inventario de Burnout para Profesores (IBP) y en ella se ha eliminado la doble escala de valoración de los ítems (frecuencias e intensidad) dejándola reducida a frecuencias.

Este inventario fue escogido por dos razones principales. Por una parte, el MBI fue elaborado a partir de la conceptualización del burnout de Maslach y Jackson (1985), siendo una de las definiciones operativas más aceptadas hoy en día del término (García, 1990); según este modelo, el burnout consiste en cansancio emocional, que lleva a una pérdida de motivación, que suele progresar hacia sentimientos de inadecuación y fracaso y que se manifiesta por agotamiento emocional, despersonalización y dificultades en la realización personal. Por otra parte, se trata de un instrumento que ha sido repetidamente empleado, habiendo demostrado niveles de validez y fiabilidad aceptables en todos los colectivos

profesionales propensos a padecer el síndrome de burnout (Gil Monte, 1991; Moreno, Oliver y Aragonese, 1991). Además, ha sido traducido y adaptado para su aplicación en población española, en diferentes ocasiones (Fornés, 1992; Moreno et al., 1991), con buenos resultados.

La versión del MBI consta de 22 ítems que valoran sobre una escala de 9 puntos (de 1 Nunca a 9 Siempre) en qué medida el contenido de cada uno es aplicable al trabajo que desempeña la persona. Estos ítems se organizan en tres subescalas, derivadas de su factorización, y que evalúan cada uno de los tres síntomas del burnout: la escala de Agotamiento emocional (9 ítems), la escala de Despersonalización (5 ítems) y la escala de Realización personal (8 ítems).

En cuanto a la significación de las puntuaciones obtenidas en el MBI, una puntuación elevada en Agotamiento emocional implica que la persona está soportando una tensión más allá de sus límites, presentando falta de recursos emocionales y sentimientos de que no tiene nada que ofrecer. Una puntuación alta en Despersonalización indica que la persona tiende a distanciarse de los demás y a pensar en ellos como objetos, desarrollando actitudes negativas e insensibles hacia los destinatarios de los servicios prestados (pacientes, alumnos, etc.). Y una puntuación alta en Realización personal indicará que la persona está haciendo adecuadamente su trabajo y que considera que vale la pena realizarlo. Se desaconseja la utilización de una puntuación global de burnout como suma de las puntuaciones de las subescalas, excepto que pueda fundamentarse teóricamente, siendo más partidarios de un análisis de los patrones asociados con cada una de las subescalas; los autores usan una categorización de 3 niveles por tercios (alto, medio y bajo) en cada subescala, mientras Golembiewsky y Munzenrider (1984) aplican una codificación de dos niveles (alto y bajo) a partir de la mediana.

### *Procedimiento*

El estudio del burnout que se ofrece aquí, forma parte de una investigación más amplia sobre estrés y burnout en la enseñanza (Manassero et al., 1994), de modo que se sometió al procedimiento general diseñado para dicha investigación. Se confeccionó un cuestionario de evaluación que contenía, además, una explicación sobre los fines de la investigación planteada, la confidencialidad de los resultados, e instrucciones detalladas para la correcta cumplimentación de los diferentes instrumentos. Después de un contacto personal y explicativo con los directores de los centros seleccionados en el muestreo, y en algunos casos, con los claustros completos, a quienes se solicitó su participación, se envió al director de cada uno de los centros escolares colaboradores un número de cuestionarios de evaluación igual al número de profesores adscritos a dicho centro, cada uno, dentro de un sobre, reiterándoseles la voluntariedad y el anonimato de la participación en el estudio, así como instrucciones precisas sobre la forma de retornar los cuestionarios, ya completados, al equipo investigador. A los profesores extraídos del listado general de bajas del Ministerio de Educación y Ciencia se

les remitió el cuestionario de evaluación por correo. Para resolver las posibles dudas que pudieran surgir tanto en cuanto a los fines de la investigación como en cuanto a la utilización de los resultados o a la cumplimentación de los instrumentos, se adjuntaba un número de teléfono donde podían realizarse las consultas necesarias con los miembros del equipo investigador.

Cabe señalar que el sistema de recolección de la muestra (envío de cuestionarios) implica una considerable pérdida muestral derivada de una posible falta de interés en colaborar, dificultades en la cumplimentación de los instrumentos, errores en el censo, extravíos en el correo, etc. De hecho, aunque se enviaron unos 1.600 cuestionarios, la muestra quedó finalmente compuesta por 614 personas, como se indicó anteriormente.

Además de las variables sociodemográficas y profesionales recogidas, que contribuyen a configurar distintas condiciones organizativas y laborales de la enseñanza, así como diferentes contextos personales de los profesores, el Inventario de Burnout para Profesores (IBP) operacionaliza tres dimensiones básicas del burnout a través de sus tres subescalas (Agotamiento emocional, Despersonalización y Realización personal), cada una de las cuales se define como la suma de las puntuaciones directas asignadas a los ítems correspondientes a esa subescala, según la definición de la versión original (Maslach & Jackson, 1986).

### *Resultados*

El IBP evalúa la frecuencia de la incidencia de 22 ítems, distribuidos en tres dimensiones (Agotamiento emocional, Despersonalización y Realización personal), en la enseñanza, sobre una escala de 1 (nunca) a 9 (siempre) puntos. Las puntuaciones medias más altas acontecen en los ítems 4, 9, 18 y 19, todos de la dimensión de Realización, y suponen una visión de la docencia en donde se percibe un grado moderado de realización profesional. Las puntuaciones medias más bajas se han obtenido de los ítems 5, 6, 10, 13 y 22, todos ellos pertenecientes a Agotamiento y Despersonalización, y cuyas puntuaciones medias indican que tampoco en estas dimensiones la situación es muy mala.

Las puntuaciones de la variable Agotamiento, cuya escala tiene un rango entre 9 y 81, cuyo valor medio sería la puntuación 45, tiene una puntuación media de 32,89, por debajo del valor medio de la escala. Si hallamos los percentiles, de la misma, observaremos que su media corresponde aproximadamente a un percentil 55, en tanto que el percentil 50 corresponde a 31 puntos, y los niveles más elevados de Agotamiento estarían en puntuaciones por encima de 53 puntos. Los ítems con puntuaciones más bajas son el 6 (trabajar con gente es una carga) y el 13 (frustración en el trabajo) y el que las tiene más altas es el 14 (creo que me esfuerzo demasiado).

TABLA 1

*Casos, puntuaciones medias y desviaciones típicas de cada uno de los ítems del cuestionario Inventario de Burnout para Profesores (IBP)*

Ítems	Media	Desviación típica
B 1	3.60299	2.09988
B 2	5.16172	2.22909
B 3	3.22351	2.16746
B 4	6.39439	1.80392
B 5	1.97181	1.58508
B 6	2.65455	2.07029
B 7	5.81758	1.77933
B 8	3.26036	2.23016
B 9	6.77612	1.86717
B10	2.99834	2.31048
B11	3.62023	2.65015
B12	5.43284	2.00499
B13	2.80496	2.09422
B14	5.47517	2.18491
B15	3.51020	2.93743
B16	3.50662	2.28593
B17	5.86281	1.92475
B18	6.49670	1.98152
B19	6.25207	1.88087
B20	3.20033	2.26399
B21	6.14545	1.88722
B22	2.57781	1.90545

Las puntuaciones de la variable Despersonalización, cuya escala tiene un rango entre 5 y 45, cuyo valor medio sería la puntuación 25, tiene una puntuación media de 14,66, por debajo del valor medio de la escala. Calculando los percentiles de la misma, comprobamos que su media corresponde aproximadamente a un percentil 50 y los niveles más elevados de Despersonalización estarían en puntuaciones por encima de 24 puntos. Los ítems con puntuaciones más altas son el 11 (insensibilidad) y el 15 (dureza) y el más bajo es el 5 (tratar como objetivos a los alumnos).

Las puntuaciones de la variable Realización personal, cuya escala tiene un rango entre 8 y 72, cuyo valor medio sería la puntuación 40, tiene una puntuación media de 49,20, por encima del valor medio de la escala. El cálculo de los percentiles de la misma, nos indica que su media corresponde aproximadamente a un percentil 55, en tanto que el percentil 50 corresponde a 50 puntos, y los niveles más bajos de Realización personal estarían en puntuaciones por debajo de 36 puntos. Los ítems individuales con peor puntuación son el 7 (eficacia para

**TABLA 2**

*Casos, puntuaciones medias y desviaciones típicas en puntuaciones directas y percentiles de las escalas de medida de las dimensiones de burnout*

Agotamiento		Despersonalización		Realización personal	
Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
1	11.00	1	5.00	1	17.00
10	17.00	10	6.00	10	36.00
20	20.00	20	8.00	20	42.00
30	24.00	30	10.00	30	45.00
40	28.00	40	12.00	40	48.00
50	31.00	50	14.00	50	50.00
60	34.00	60	16.00	60	53.00
70	39.00	70	18.00	70	55.00
80	44.00	80	21.00	80	57.80
90	53.00	90	24.00	90	61.00
99	72.04	99	32.00	99	69.04
<b>PUNTOS DE CORTE: PERCENTILES 33 Y 66</b>					
Bajo . . . . .	< 26		< 11		< 47
Medio . . . . .	26-37		11-17		47-54
Alto . . . . .	> 37		> 17		> 54
<b>PARÁMETROS CENTRALIZADORES</b>					
Casos . . . . .	595		595		595
Media . . . . .	32.89		14.66		49.20
Desviación típica . . . . .	13.74		6.71		10.27
Mediana . . . . .	31		14		50
<b>MUESTRA DE BAREMACIÓN (Maslach &amp; Jackson, 1986)</b>					
Bajo . . . . .	< 24		< 13		< 42
Medio . . . . .	24-36		13-18		42-49
Alto . . . . .	> 36		> 18		> 49
Casos . . . . .	4163		4163		4163
Media . . . . .	29.33		15.67		45.72
Desviación típica . . . . .	15.68		9.25		10.19

tratar los problemas de los alumnos), 12 (dinamismo) y 17 (ambiente relajado en clase) y el que tiene mejor puntuación es el 9 (la enseñanza influye positivamente en la vida de las personas).

Las puntuaciones directas globales medias de las variables del IBP indican la existencia de niveles de burnout no excesivamente preocupantes, desde el punto de vista estadístico, en la muestra de profesores examinada. Para cada uno de los factores del MBI estudiados, los valores de las medias, en términos absolutos, en la referencia de la escala, enmarcan la posición del grupo de profesores examinado, en niveles de burnout o estrés laboral, en la parte relativamente baja de las escalas. Ahora bien, aunque estadísticamente no sea excesiva la intensidad de estos fenómenos, teniendo en cuenta que la enseñanza es un servicio realizado por personas para otras personas, aunque una sola de éstas tuviera problemas, ya sería importante por la repercusión que puede tener en su propia vida y en la de sus alumnos; por tanto, desde esta perspectiva, interesa delimitar la intensidad del burnout detectado y la amplitud de las personas afectadas.

Para valorar mejor el nivel real de burnout de la muestra es necesario interpretar estas puntuaciones comparativamente con la muestra de baremación empleada por los autores del MBI. Comparando las medias de este estudio con las puntuaciones medias obtenidas por la muestra de profesores no universitarios de los autores del MBI (Maslach & Jackson, 1986), en cada una de las tres dimensiones, previa conversión de las puntuaciones para hacer equivalentes las distintas escalas empleadas ( $IBP = 1 + MBI \cdot 8/6$ ), se observan algunas diferencias (tabla 3). Así, para la muestra de baremación de profesores, la puntuación equivalente de Agotamiento emocional es de 29,33 (DS 15,68), inferior en casi cuatro puntos a la obtenida aquí; la puntuación de Despersonalización equivalente es 15,67 (DS 9,25), en este caso, ligeramente superior a la alcanzada por nuestra muestra; la puntuación de Realización personal equivalente es de 45,72, muy superior a la obtenida por los profesores españoles (38,96). Por tanto, los datos comparativos de burnout indican que la muestra de profesores españoles de este estudio resulta notablemente más agotada y con menor realización personal, y muy poco menos despersonalizada, que la muestra normativa de referencia de la baremación del cuestionario MBI.

Análogamente, comparando los puntos de corte de los niveles bajo, medio y alto (percentiles 33 y 66) de cada dimensión del burnout, entre la muestra de este estudio y la del grupo normativo, se observa una diferencia de dos puntos en las puntuaciones de corte del grupo bajo y de un punto en las del grupo de puntuación alta. Aunque las puntuaciones medias brutas obtenidas en las tres escalas corresponden a valoraciones moderadas de burnout, la categorización combinada de las tres dimensiones y la comparación con los resultados de la muestra normativa de profesores americanos utilizada por los autores (Maslach & Jackson, 1986) nos ha permitido concluir que la muestra de profesores españoles examinada en este estudio, en conjunto, muestra un estado de burnout mayor que la de los profesores americanos, especialmente en las dimensiones de Agotamiento (mayor) y Realización personal (menor), aunque la Despersonalización es mayor en los americanos, si bien las diferencias son menores que

en las otras dimensiones. Por tanto, a pesar de que las medias de las puntuaciones brutas están en zonas aparentemente favorables de las escalas (inferiores al punto central en Agotamiento y Despersonalización y superiores en Realización personal), la interpretación de estas puntuaciones por comparación con el grupo normativo de referencia, indica que los profesores españoles de este estudio tienen un burnout más alto.

Ya se ha dicho que los autores del MBI no consideran adecuado sumar las puntuaciones de las tres dimensiones del burnout para obtener una puntuación única de burnout, por carecer de base teórica para realizar esta operación, sugiriendo, en su lugar, un análisis por patrones, en cada una de dichas dimensiones. El patrón básico de burnout consiste en puntuaciones altas en Agotamiento y Despersonalización y bajas en Realización; este patrón se ha analizado considerando tres grupos en cada subescala correspondientes al tercio inferior (1), tercio medio (2) y tercio superior (3) de puntuaciones, tomando como puntos de corte las puntuaciones de los percentiles 33 y 66. Para representar el patrón de burnout se ha tomado una escala de cinco categorías: las categorías más baja/más alta de burnout (Nada/Total) corresponderían a los profesores con puntuaciones de burnout situadas en el tercio inferior/superior en las tres dimensiones, o en dos de ellas y la tercera en el tercio medio; la categoría central (burnout medio) correspondería a profesores con las tres puntuaciones en el tercio medio de las tres dimensiones o una puntuación en cada uno de los tres tercios; las dos categorías intermedias entre el punto central y los extremos (poco/bastante) corresponden a profesores cuyas puntuaciones están dos en dos tercios extremos (inferior/superior) y la restante en el otro extremo (superior/inferior), o bien, dos en tercio medio y la restante en el extremo (inferior/superior).

Los resultados de esta clasificación están explicitados en la tabla 3, donde se observa una distribución aproximadamente homogénea entre las cinco categorías. En términos globales se puede observar cómo un 40,3 por 100 de profesores se encuentra en niveles de bastante (16,2 por 100) o extremo (24,1 por 100) burnout, lo cual indica que estos profesores podrían estar sufriendo algunos de los síntomas propios del síndrome, y por tanto, su situación sería preocupante desde el punto de vista profesional y laboral. En suma, el análisis de los patrones de burnout categorizados en distintas intensidades según la combinación de puntuaciones de las tres dimensiones del burnout muestra que la distribución de los profesores entre los grupos de intensidad del burnout tiene una tendencia homogénea, y no normal, lo que resulta ser signo de una mayor afectación, extensión y profundidad de este fenómeno entre el profesorado. El estado general del profesorado en relación con el burnout, caracterizado por puntuaciones altas en Agotamiento emocional y Despersonalización y bajas en Realización personal, en la muestra de profesores españoles, parece ser un poco más alto que el de la muestra normativa de profesores americanos empleada para su comparación, y configurado en las tres dimensiones, por un mayor Agotamiento y una menor Realización personal, aunque también por un, ligeramente, mejor nivel de Despersonalización.

En otro nivel de resultados, las correlaciones de las variables de burnout entre sí, son todas ellas significativas: Agotamiento emocional con Despersonalización (.4538;  $p = .0000$ ) y Realización personal (-.3183;  $p = .0000$ ), y entre estas dos últimas (-.2690;  $p = .0000$ ). Este patrón de correlaciones esboza una relación más intensa entre Agotamiento emocional y Despersonalización, siendo menores y negativas, aunque también significativas, las correlaciones de estas dos dimensiones con la Realización personal. El signo negativo de las correlaciones de la dimensión de Realización personal es lógico y plausible, en tanto en cuanto significa que una mayor/menor Realización personal se corresponde con un menor/mayor Agotamiento y Despersonalización.

Las correlaciones entre las dimensiones del burnout y las variables sociodemográficas y profesionales consideradas en este estudio no resultan significativas en su mayoría, por lo que sólo se citarán las que sí lo son; destacando la dimensión de Realización personal como la más relacionada con estas variables. La Realización personal correlaciona negativamente con el tamaño del centro (-.1134;  $p = .006$ ), lo que indica que un mayor tamaño del centro provoca una menor Realización y hace suponer que el número total de alumnos puede alterar las tareas habituales del profesor y afectar negativamente su Realización en el trabajo; la Realización personal también correlaciona negativamente con el nivel educativo (-.1157;  $p = .006$ ), lo que indica que los profesores de los niveles educativos más altos (bachillerato y formación profesional) se sienten menos realizados en la docencia que los de niveles más bajos (primaria e infantil). Sin embargo, como han demostrado otros estudios, se observa también en nuestros datos, que la edad del profesorado (.0888;  $p = .034$ ) y el número de hijos (.0937;  $p = .022$ ) pueden ser variables que afecten positivamente a esta Realización; el profesorado de mayor edad y el que tiene mayor número de hijos tiende a tener una mayor Realización personal en la enseñanza; y la interpretación de este resultado seguramente tendría que ver más con elementos socio-biológicos que con aspectos puramente laborales o docentes. Por fin, la Realización personal correlaciona también positivamente con la cantidad de años ocupando cargos en la enseñanza, tales como direcciones, jefatura de estudios, secretarías, etc. (.1811;  $p = .004$ ), de modo que cuantos más años se desempeña un cargo directivo se manifiesta una mayor Realización personal, lo cual viene a ser un respaldo inesperado para el desempeño de estas tareas, ya que este resultado demuestra que los cargos en la enseñanza son percibidos por quienes los han desempeñado, como una fuente importante de Realización personal, y no tanto como una carga, que es el significado etimológico y primario del vocablo «cargo».

Por último, la dimensión de Despersonalización correlaciona negativamente con el número de bajas laborales (-.1959;  $p = -.012$ ), lo cual significa que los profesores que tienen o han tenido bajas laborales muestran una menor Despersonalización cuanto mayor ha sido la duración de la baja; por tanto, podría interpretarse que las bajas laborales, cuanto mayores son, producen una especie de vacuna contra la Despersonalización en la enseñanza. Ciertamente, la mayoría de las bajas son por motivos de enfermedades, dolencias o partos, y parece que el profesorado que ha tenido los períodos más largos de baja ha adquirido una especial resistencia ante la Despersonalización.

TABLA 3

*Frecuencias y porcentajes de profesores según las categorías de nivel de burnout*

GRUPOS DE NIVEL DE BURNOUT					
Nada	Poco	Medio	Bastante	Extremo	Total
118 21.2	109 19.6	106 19.0	90 16.2	134 24.1	557 100.0

Considerando las variables sociodemográficas y profesionales como variables independientes o factores grupales, se han realizado análisis de la varianza (ANOVA) para detectar diferencias, en las puntuaciones de las tres dimensiones del burnout entre los grupos, generadas por los diversos valores en cada uno de los factores. La tabla 4 resume las puntuaciones, en cada grupo, de cada una de las variables sociodemográficas y profesionales y seguidamente se comentan las diferencias que han resultado estadísticamente significativas (se indica entre paréntesis el valor de la F de Snedecor y el grado de significación  $-p-$  de las diferencias, asociado).

La variable edad (GEDAD) muestra diferencias significativas para el Agotamiento Emocional entre los grupos 1/2, es decir, entre los grupos más jóvenes, de menos de 31 años y de 31 a 41 años [ $F(3, 569) = 2.9011$ ;  $p = .0344$ ]. El grupo de 31 a 41 años muestra claramente un pico pronunciado en Agotamiento respecto a los otros grupos, de modo que en esta edad intermedia es donde parece que tiene una mayor incidencia el cansancio y el agotamiento.

La antigüedad profesional (GANTIC) muestra diferencias significativas en Realización personal [ $F(3,523) = 3.4127$ ;  $p = .0173$ ], siendo el grupo de antigüedad comprendida entre 21 y 30 años el que muestra un nivel más alto de Realización personal, en tanto que en el siguiente tramo de edad se produce una brusca caída.

El tamaño del centro (GTAMACTO) muestra diferencias significativas en Realización personal [ $F(2,580) = 5.0105$ ;  $p = .0070$ ], y las diferencias se encuentran entre los grupos 3/2 cuyos tamaños se sitúan entre 10-20 grupos y más de 20 grupos de alumnos. Las puntuaciones de los tres grupos de tamaño de centro evidencian que el profesorado de los centros medianos y pequeños tiene las puntuaciones más altas en Realización personal.

El grado o nivel educativo (GNEDVO) en el que se imparte la enseñanza muestra diferencias significativas también en Realización personal [ $F(2,569) = 3.8615$ ;  $p = .0216$ ]; los profesores que ejercen su docencia en los niveles inferior-

res de enseñanza (Preescolar-primaria y Ciclo Superior EGB) tienen puntuaciones en Realización personal similares entre sí y más altas que los profesores de Secundaria.

Profesores y profesoras (GÉNERO) difieren significativamente en Despersonalización [ $F(1,570) = 6.4631$ ;  $p = .0113$ ]; los profesores varones tienen puntuaciones de Despersonalización más altas que las mujeres.

TABLA 4

*Casos, puntuaciones medias y desviaciones típicas de síntomas y las dimensiones de burnout, según los grupos de diversas variables independientes*

	Casos	Agotamiento		Despersonal.		Realización	
		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
<i>Género</i>							
Hombre . . . . .	223	32.1	13.8	15.5	6.8	48.4	10.8
Mujer . . . . .	379	33.4	13.5	14.1	6.5	49.7	9.9
<i>Grupo de edad</i>							
Menos 31 . . . . .	131	30.5	12.8	14.2	6.9	47.9	10.5
31 a 40 . . . . .	277	34.6	13.9	15.0	7.0	48.9	10.4
41 a 50 . . . . .	128	32.7	13.6	13.9	6.0	51.1	9.3
Más de 50 . . . . .	53	32.3	13.5	16.1	6.1	48.8	10.5
<i>Grupo antigüedad</i>							
Menos 11 . . . . .	263	32.2	13.4	14.9	6.9	48.6	10.4
11 a 20 . . . . .	182	35.0	13.6	14.6	6.8	48.7	10.2
21 a 30 . . . . .	78	31.8	14.0	14.5	6.2	52.3	9.5
Más de 30 . . . . .	18	31.1	12.3	17.9	6.9	45.8	11.7
<i>Nivel educativo</i>							
Preesc.-Primaria . . . . .	201	33.3	14.3	14.3	6.8	50.1	10.5
Ciclo Superior . . . . .	122	34.7	13.0	15.9	6.9	50.3	10.5
Secundaria . . . . .	266	31.7	13.6	14.6	6.6	47.8	10.0
<i>Tamaño centro</i>							
Pequeño . . . . .	70	30.6	14.2	14.1	6.6	50.5	9.2
Medio . . . . .	335	32.3	12.9	14.3	6.6	50.1	9.5
Grande . . . . .	196	34.5	14.9	15.7	7.0	47.3	11.7

TABLA 4 (Continuación)

Casos, puntuaciones medias y desviaciones típicas de síntomas y las dimensiones de burnout, según los grupos de diversas variables independientes

	Casos	Agotamiento		Despersonal.		Realización	
		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
<i>Materia</i>							
Lenguas . . . . .	113	34.9	13.3	14.6	6.4	48.1	10.0
Sociales . . . . .	68	31.7	12.4	14.1	6.4	51.2	9.5
Ciencias . . . . .	111	30.6	14.7	15.6	7.6	48.3	10.6
Artes-EF . . . . .	32	30.4	11.0	14.6	6.0	50.3	10.3
Tecnología . . . . .	24	32.3	13.2	13.8	6.7	47.0	10.4
Prácticas . . . . .	12	24.7	8.4	13.3	3.5	49.1	12.8
<i>Tipo de baja</i>							
Psiquiátrica . . . . .	30	44.0	12.9	14.0	7.9	49.1	10.8
No psiquiátrica . . . . .	214	33.7	13.7	14.8	6.9	49.9	9.9

El estado civil (ESTCIV) muestra diferencias significativas en Realización personal (RE) [ $F(5, 567) = 3.9844; p = .0015$ ] entre los grupos 1/2 (solteros y con pareja).

En lo que se refiere a la materia o asignatura impartida por los profesores y al tipo de baja laboral, como fuentes potenciales de diferencias en burnout, los resultados del ANOVA no indican diferencias significativas globales, a pesar de que las puntuaciones medias en algunos grupos son marcadamente diferentes de las de otros; ello es debido a que la significación de las diferencias depende no sólo del valor medio sino también de la desviación y del número de sujetos en cada grupo (circunstancias a tener presente en los comentarios siguientes, sobre todo, el escaso número de sujetos en algunos de los grupos en relación con los otros), de modo que en estos casos no se puede hablar de diferencias sino tan sólo de tendencias. Antes de comentar las más relevantes, también debe tenerse en cuenta que estas dos variables sociodemográficas concretas no afectan a toda la muestra, como se puede comprobar por el número de casos reseñados en la tabla; en efecto, sólo los profesores de secundaria y del ciclo superior de EGB tienen una especialidad de materias a impartir; y en el caso de las bajas laborales, como es obvio, únicamente se incluyen los profesores que han tenido una baja laboral, que no son todos.

Las tendencias evidenciadas en las puntuaciones de mayor burnout, según las diferentes materias, apuntan a los profesores de lenguas (máximo Agotamiento, gran Despersonalización y baja Realización) y ciencias (máxima Despersonalización y baja Realización) mientras que los profesores de sociales exhiben la más alta Realización personal y los profesores de prácticas de taller tienen el perfil más alejado del burnout con una puntuación de Agotamiento excepcionalmente baja, mínima Despersonalización y alta Realización personal.

Desde la perspectiva del grupo de profesores que ha tenido bajas de tipo psiquiátrico, respecto a los demás, aparece una nítida tendencia en estos profesores a un alto Agotamiento, mientras que no existe tanta diferencia en las otras dimensiones. A la luz de esta tendencia, resulta evidente el papel de las enfermedades mentales en el profesorado agotando las energías disponibles para ejercer la profesión, o desde otro planteamiento, la gran cantidad de energía que requiere el ejercicio de la docencia.

En resumen, las diferencias significativas generadas en las puntuaciones de las dimensiones del IBP entre los grupos de las distintas variables sociodemográficas y profesionales no resultan muy amplias ni sistemáticas, ni tampoco muy relevantes; parece claro que la dimensión de Realización personal es la que genera un mayor número de diferencias entre los grupos de las diferentes variables, mientras que las distintas puntuaciones de Agotamiento y Despersonalización sólo se hacen significativas en un caso cada una.

## DISCUSIÓN

El burnout, como síndrome global, resulta difícil de valorar en el modelo adoptado de tres dimensiones independientes sugerido por Maslach y Jackson, debido a la dificultad metodológica, inherente a la escala IBP, de no sumar las puntuaciones de las tres dimensiones, de modo que se caracteriza el estado de burnout como una combinación de puntuaciones altas en Agotamiento y Despersonalización y bajas en Realización. Aunque las puntuaciones medias brutas obtenidas en las tres escalas corresponden a valoraciones moderadas de burnout, la categorización combinada de las tres dimensiones y la comparación con los resultados de la muestra normativa de profesores americanos utilizada por los autores (Maslach & Jackson, 1986) nos ha permitido determinar que la muestra de profesores españoles examinada en este estudio, en conjunto, muestra un estado de burnout un poco mayor que la de los profesores americanos, basado en las dimensiones de Agotamiento (mayor) y Realización personal (menor), aunque la Despersonalización es mayor en los americanos, las diferencias en ésta, son menores que en las otras dimensiones.

No obstante, el problema fundamental para valorar correctamente el alcance patológico o nocivo del burnout pasa por situar y cuantificar la bolsa de profesorado de riesgo que está sometido a los niveles más altos de incidencia; se evalúa en un 40,3 por 100 la proporción del profesorado afectado por niveles de burnout elevados (categorías de bastante y extremo burnout).

El análisis de las puntuaciones de las tres dimensiones del burnout frente a las variables sociodemográficas y profesionales y las correlaciones con estas variables, que son de tipo cuasi-continuo, ha aportado algunos resultados importantes que contribuyen a precisar la dependencia del síndrome de burnout y determinadas situaciones y características personales y organizativas en la enseñanza.

En primer lugar, la consideración global de los resultados correlacionales y del ANOVA para las tres dimensiones del burnout indica que la influencia de los factores socio-demográficos y profesionales es muy diferente según la dimensión de que se trate. La Realización personal aparece como la dimensión más influenciada por todos estos factores, pues es la que exhibe el mayor número de correlaciones y de diferencias significativas entre los grupos de los factores, en tanto que las otras dos dimensiones de Agotamiento y Despersonalización apenas muestran variaciones relevantes con los factores sociodemográficos y profesionales. Por tanto, la conclusión que parece debe extraerse de este resultado es que los factores sociodemográficos y profesionales determinan principalmente el nivel de Realización personal, pero apenas influyen sobre el Agotamiento emocional y la Despersonalización. Esto puede tener importancia para la práctica de la enseñanza, pues si los factores contextuales y organizativos sólo influyen directamente sobre la Realización personal en el trabajo, pero no sobre el Agotamiento y la Despersonalización, las soluciones para atajar el burnout deberían ser planificadas diferentemente, en concreto, la manipulación de estos factores sólo permitiría esperar una mejora de la Realización personal, mientras que la solución para las otras dos dimensiones debería venir por otras vías como la prevención o las estrategias de afrontamiento adecuadas.

En segundo lugar, parece interesante enfatizar e interpretar algunos de los resultados obtenidos para los diferentes grupos sociodemográficos y profesionales a través de las correlaciones y los análisis de varianza realizados.

Las correlaciones más significativas de la Realización personal son negativas con el tamaño del centro (mayor tamaño del centro implica menor Realización, y menor tamaño, más Realización) y con el nivel educativo (mayor Realización en los niveles más bajos de la enseñanza, como preescolar y primaria, y menor Realización en los niveles de secundaria). En el primer caso, la interpretación resulta casi obvia, pues parece de sentido común que las colectividades laborales cuanto más grandes son, resultan más frías, impersonales y distantes de las personas, dificultando la sensación de calidez, el acogimiento y la realización personal en el trabajo. En el segundo caso, la interpretación del hecho de que los profesores de secundaria se sientan menos realizados en su trabajo que los profesores de primaria puede resultar más difícil; no obstante, se podría aventurar que la diferencia está ya latente en la distinta orientación de la formación inicial de ambos colectivos. En efecto, es bien conocido que los profesores de los niveles inferiores (profesores de EGB o maestros) reciben una formación específica dirigida y orientada, exclusivamente, para ser docentes; la decisión inicial de

elegir esta carrera se podría sobreentender como una cierta decisión vocacional hacia la docencia, y por tanto, como una cierta expectativa en este colectivo «ab initio» de realización personal en la carrera/profesión elegida. Por el contrario, los profesores de secundaria se reclutan entre titulados superiores en diversas carreras (matemáticas, físicas, filosofía, historia...), cuya elección, en general, no presupone ninguna expectativa de Realización personal en la docencia sino más bien de ser un buen matemático, físico, filósofo o historiador, la elección de la docencia no viene precedida por una formación específica inicial suficiente para este colectivo y puede entenderse simplemente como un «modus vivendi», para ellos, la Realización personal estará en función de que esta tarea docente les permita seguir sintiéndose buenos matemáticos, físicos, filósofos o historiadores. Desde estos planteamientos tan dispares, parecen obvias las diferentes dificultades en uno y otro grupo para alcanzar la realización personal en la docencia: en tanto que la elección de carrera en los maestros incluye explícitamente su elección de profesión, y por tanto, presumiblemente, una expectativa firme y directa de encontrar en ella, su realización personal, los licenciados profesores de secundaria optan por la docencia después de acabar su carrera, y probablemente, en muchos casos, después de no haber podido emprender otros caminos profesionales, de modo que la elección de profesión no está tan explícitamente dirigida por las expectativas de realización; el resultado obtenido en el estudio sería así coherente con esta explicación.

Un aspecto un tanto novedoso en las correlaciones es la relación positiva y significativa entre Realización personal y el número de años desempeñando un cargo docente (director, jefe de estudios, secretario, etc.), de modo que un mayor número de años en el cargo indica una más significativa Realización personal. En otras palabras más llanas, cuantos más años se ejerce un cargo directivo en la enseñanza, los profesores sienten una mayor Realización personal. Este resultado iría en contra de una cierta visión pesimista del desempeño de los cargos, que aconsejaría una huida de los mismos porque son fuente de más trabajo, problemas y complicaciones; de acuerdo con esta interpretación, los profesores que los desempeñan tenderían más bien a estar insatisfechos y amargados después de una experiencia presumiblemente tan cargada de problemas y negativa; por el contrario, el resultado obtenido (que va en la dirección opuesta) sugiere que cuantos más años se ejerce un cargo directivo, el profesor se siente más realizado, de tal forma que parece desprenderse de esta conclusión, una visión del cargo antitética de la anterior: los cargos docentes favorecen los sentimientos de realización personal. Ciertamente, aunque un puesto de responsabilidad es una carga, comporta unas obligaciones y requiere afrontar una serie de problemas, muchos de ellos imprevistos, también es cierto que conlleva un lado positivo, como puede ser la posibilidad de ejercer una cuota de poder y el ejercicio de toma de decisiones, servir a la comunidad de profesores, padres y alumnos, conocer más gente, ampliar las cerradas relaciones de un profesor individual, etc.; es decir, aporta una serie de retos y desafíos personales, cuya solución positiva es evidentemente, una fuente de satisfacción y realización muy importante. El resultado obtenido entre los profesores encuestados que han desempeñado cargos parece que confirma esta vi-

sión positiva y personalmente enriquecedora del cargo docente frente a su contrapartida negativa.

No obstante, debe tenerse presente que las correlaciones constituyen una medida excesivamente sintética de la concomitancia en la variación de las dos variables comparadas, y que no permite afinar las posibles desviaciones en los valores intermedios que puedan producirse. Por esta razón, especialmente para las variables con un número muy reducido de valores, el ANOVA resulta una técnica mucho más ilustrativa de las variaciones sobre los distintos grupos.

Como en el caso de las correlaciones, la dimensión de Realización personal es la que genera la práctica totalidad de las diferencias observadas entre los grupos de variables sociodemográficas y profesionales, de modo que se puede aplicar la misma reflexión efectuada en un párrafo anterior.

La Despersonalización sólo muestra diferencias según el género: los profesores hombres manifiestan puntuaciones significativamente más despersonalizadas que las profesoras, por tanto se puede decir que los hombres tienen una mayor tendencia a la impersonalidad, la dureza, la insensibilidad y el cinismo, respecto al trato con los alumnos, que las profesoras; aunque siempre muy soportada, la recurrencia al manido estereotipo femenino caracterizado por una mayor tendencia a la ternura, la sensibilidad por los demás, flexibilidad y adaptabilidad y la capacidad para expresar y percibir afectos, parece la interpretación más adecuada de esta menor Despersonalización exhibida por las profesoras en el trabajo docente.

La variable Agotamiento sólo muestra diferencias significativas según la edad, teniendo el segundo grupo de edad (profesores entre 31 y 40 años) el Agotamiento más alto que los demás, de modo que el patrón reflejado según la edad (y también la antigüedad) es que tras un periodo inicial de ejercicio de la profesión, el agotamiento se incrementa en un segundo tramo, para decrecer en los años posteriores. La interpretación de este patrón observado parece de acuerdo con los recientes modelos propuestos para el desarrollo del burnout (Farber, 1991; Starnaman y Miller, 1992): tras un periodo inicial de bisonñez en la docencia, que seguramente se desempeña con entusiasmo y dedicación desinteresada, y en los profesores más comprometidos, incluso con un grado extremo de frenesí y sin darse tregua, la experiencia de fracasos, reveses e inconsecuencia, provocaría, al cabo de unos años (en un segundo periodo) el punto álgido del burnout; la necesidad de superar esta situación negativa y dolorosa de burnout, pone en marcha diversas estrategias de afrontamiento (trabajar menos, con menos intensidad o compromiso, despersonalizadamente, desmotivadamente, o simplemente adaptándose a la situación) que disminuyen la tensión y la inversión de energía necesaria para realizar el trabajo, y por tanto, mitigan el agotamiento en los años y periodos posteriores.

La dependencia de la Realización personal respecto a los grupos de nivel educativo y tamaño del centro ya ha sido resaltada en el análisis de las correlaciones, y coincide básicamente con los resultados del ANOVA, en estos grupos,

que asigna a los centros de tamaño grande y a los niveles de enseñanza secundaria las puntuaciones significativamente más bajas de Realización personal; asimismo su interpretación coincide con las pautas comentadas en los párrafos anteriores.

La dimensión de Realización personal exhibe un patrón evolutivo con la antigüedad (y paralelamente con la edad) que indica cómo entre los 21 y 30 años de antigüedad (y para la edad entre 41 y 50 años) es cuando se alcanza una Realización personal significativamente mayor que en los demás tramos. Desde el punto de vista de la Realización personal, este patrón configura la docencia como una profesión de madurez para poder alcanzar la Realización dado que se necesita un periodo amplio, de unos 15 ó 20 años, para lograr este máximo de la Realización personal en la profesión.

Conectando esta interpretación con la evolución obtenida para el Agotamiento, según la cual el máximo agotamiento se produce en el segundo periodo de edad y antigüedad, desde la perspectiva del burnout, aparece meridianamente claro un perfil de la docencia como una profesión relativamente dura, que tras afrontar un período inicial (hasta los 10 años de ejercicio) seguramente de entrega y compromiso alto, se llega a un segundo período caracterizado por un nivel máximo en la tensión y el agotamiento, cuya superación da paso a un tercer período de madurez, donde se alcanza un punto máximo en la realización personal en la profesión, presumiblemente después de dominar, superar o haberse adaptado a las tensiones y los conflictos propios de la docencia. Este perfil es muy diferente de la versión excesivamente idílica y reducida que a veces aparece de la profesión docente, sobre todo en los medios de comunicación, y pone de relieve una dinámica propia centrada en las dificultades y malestares que caracterizan el ejercicio docente.

Numerosos estudios (Willings, 1992; Greer y Greer, 1992; McCarthy, 1993; Wrobel, 1993...) coinciden en reclamar una atención general al problema del burnout, de manera que los profesores tengan información suficiente sobre su naturaleza y causas que les permita prevenir su incidencia y mejorar el afrontamiento. Esto nos lleva, para cerrar este artículo, y aunque sea muy sintéticamente, ya que no es un objetivo central del mismo, a abordar el tema del afrontamiento del burnout, es decir, las estrategias que pueden servir de pauta al profesorado para hacer frente, mitigar o evitar los efectos negativos del burnout. Específicamente, el afrontamiento se refiere al conjunto de esfuerzos realizados para dominar el daño, la amenaza o el desafío de las situaciones de burnout. La taxonomía propuesta por Lazarus y Folkman (1984) puntualiza dos grados de afrontamiento: directo, cuando la persona realiza algo cuyo efecto es llegar a controlar la situación e indirecto, cuando la persona pone en marcha algo que sólo indirectamente actuará sobre la situación (cuando la acción directa es imposible o demasiado costosa). Pines & Aronson (1988) han añadido la dimensión activa/inactiva al afrontamiento, según que el afrontamiento se dirija a la fuente o bien a evitarla/negarla. El producto de estas dos dimensiones genera una clasificación del afrontamiento en cuatro categorías: directa/activa (cambiar la fuente, luchar contra la fuente, buscar aspectos posi-

tivos), directa/inactiva (ignorar la fuente, evitar la fuente, huir de la situación), indirecta/activa (hablar sobre el problema, cambiar uno mismo para adaptarse a la situación, buscar otras actividades) e indirecta/inactiva (uso de drogas -alcohol, tabaco, etc.-, enfermar, hundirse). En general, las conductas de afrontamiento indirectas e inactivas son menos efectivas que las formas activas y directas (Etzion & Pines, 1986).

Las diversas soluciones generales propuestas en la literatura para mejorar el burnout podrían agruparse en dos niveles: el nivel individual (psicoterapias) y el nivel laboral (organización del trabajo escolar y trabajo en grupo). En el nivel individual, un primer grupo de técnicas más habituales serían actividades como relajación, meditación y ejercicio físico (correr, nadar, aeróbico, etc.) o entretenimientos fuera de la escuela tales como hobbies, aprender algo nuevo, relaciones sociales, etc., así como las técnicas de manejo del tiempo (organizar y distribuir el tiempo, priorizar o limitar los objetivos, proponerse programas y logros realistas, dejar tiempo diario para sí mismos, etc.). Otro tipo de estrategias individuales, de orientación más terapéutica, serían las técnicas de reestructuración cognitiva que pretenden eliminar las cogniciones negativas o excesivas (por ejemplo, desear ser perfecto, trabajar siempre duro, apreciar desigualmente a todos los estudiantes, recriminarse excesivamente los fallos...) y potenciar las cogniciones más positivas y favorables (por ejemplo, valorar el trabajo propio, satisfacerse con el trabajo bien hecho, establecer objetivos realistas y flexibles para la clase, no considerarse responsable de todo, equilibrar las apreciaciones...). Un aspecto cognitivo que se ha enfatizado mucho es intentar fundar las actividades profesionales en una ideología o creencia que pueda servir de ayuda en los momentos en que se necesita justificar o fundamentar una conducta o un resultado profesional.

Dado que muchas veces el burnout es consecuencia de un excesivo celo y dedicación a la enseñanza, algunos autores (Farber, 1991; Lowenstein, 1991) han coincidido en proponer como meta general y específica, no sólo para el afrontamiento del burnout sino para su prevención, desarrollar una actitud que se ha denominado la «preocupación despegada» (*detached concern*). La preocupación despegada sería un punto intermedio entre la preocupación excesiva del profesor, que le lleva a identificarse con los problemas de sus alumnos y su aula, lo cual conduce al agotamiento y la frustración ante los fracasos, y el excesivo desapego, que podría llevar a actitudes de frialdad, distanciamiento, cinismo o dureza en el tratamiento a los alumnos, características de la dimensión de Despersonalización del burnout. La preocupación despegada sería un estado, en cierto modo contradictorio, en el cual el profesor está a disposición completa e implicado profesionalmente con sus alumnos, pero emocionalmente despegado de su progreso y de sus problemas.

Algunas de las formas de trabajar contra el burnout en un primer nivel semi institucional son los talleres y la socialización. El taller trata de hacer autoconscientes a los profesores de sus problemas y ofrece métodos de trabajo en grupo para mejorar el conocimiento y las soluciones preventivas, en una atmósfera de

compartir los problemas y de confianza; sin embargo, los efectos reales de los talleres suelen ser de muy corto alcance, y sólo la conciencia de compartir los problemas con un buen número de otros profesionales puede considerarse un importante logro. La socialización trataría de facilitar lugares y fechas de encuentro, y promover la convivencia y comunicación de los profesores para estimular y potenciar el contacto entre ellos y discutir sus problemas comunes, obtener apoyo entre iguales y mejorar sus destrezas profesionales. En este sentido va la propuesta de Fennick (1992), que estudia el abandono de la docencia por los profesores más jóvenes por el choque que suponen sus planteamientos idealizados con la realidad de la enseñanza, sugiriendo el desarrollo de una actitud proactiva (en lugar de reactiva) respecto a la victimización, aislamiento y frustración de los primeros años. Para desarrollar esta actitud propone el apoyo oficial a una formación previa al servicio que potencie el desarrollo de redes de asistencia a los nuevos profesores, que el autor ha plasmado en un programa que facilita la transición de la universidad a la enseñanza.

En un segundo nivel de soluciones al burnout estarían las estrategias organizativas que afectan a los elementos del sistema. El principio director de este tipo de soluciones debería contemplar la escuela como un lugar donde además de atender las necesidades de los alumnos también se atiendan las necesidades de los profesores. El número de posibilidades concretas para desarrollar este principio podría ser muy extenso, aunque algunas de las más obvias pueden ser: reducir el número de alumnos por aula, disponer de tiempos muertos para el descanso, limitar(se) las horas de los trabajos estresantes, aumentar la flexibilidad organizativa, ofrecer formación de afrontamiento adecuada, y, en general, mejorar las condiciones de trabajo. Por ejemplo, Sarros y Sarros (1992), que estudian el burnout en 491 profesores de secundaria, basados en la tipología de House, determinan que el grado de apoyo del director es un predictor significativo del burnout, junto con ciertos tipos de apoyo social o de los compañeros.

## BIBLIOGRAFÍA

- CHERNISS, C. (1980): *Professional Burnout in human service organizations*. Nueva York, Praeger.
- EDELWICH, J. y BRODSKY, A. (1980): *Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. New York, Human Sciences Press.
- ESTEVE, J. (1987): *El malestar docente*. Barcelona, Laia.
- (1990): «Teacher burnout and teacher stress», en M. Cole y S. Walker (eds.), *Teaching and stress*. Philadelphia, Open University Press, pp. 4-25.
- ETZION, D. y PINES, A. (1986): «Sex and culture in burnout and coping among human service professionals», *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17, pp. 191-209.
- FARBER, B. A. (1983): *Stress and burnout in the Human Service Professions*. Elmsford, N. Y., Pergamon Press.

- (1991): *Crisis in Education. Stress and Burnout in the American Teacher*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- FENNICK, R. (1992): «Combating New Teacher Burnout: Providing Support Networks for Personal and Professional Growth». Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the Conference on, College Composition and Communication*, 43rd, Cincinnati, OH, March pp. 19-21.
- FORNÉS, J.; GONZÁLEZ, R.; MANASSERO, M. A.; FERRER, V. A. y VÁZQUEZ, A. (1991): «Influencia del entorno laboral sanitario en el síndrome de burnout», en R. de Castro (comp.), *Psicología ambiental: Intervención y evaluación del entorno*. Sevilla, Arquetipo Ediciones, pp. 293-298.
- FREUDENBERGER, H. J. (1974): «Staff-Burnout», *Journal of Social Issues*, 30, pp. 159-165.
- FRIEDMAN, I. A. (1991): «High- and low-burnout schools: Schools culture aspects of teacher burnout», *Journal of Educational Research*, 84, pp. 325-333.
- GARCÍA, M. (1990): «Burnout profesional en organizaciones», *Boletín de Psicología*, 29, pp. 7-27.
- GIL MONTE, P. R. (1991): «Una nota sobre el concepto de «burnout», sus dimensiones y estrategias de afrontamiento», *Informació Psicológica*, 46, pp. 4-7.
- GOLEMBIEWSKY, R. T. y MUNZENRIDER, R. (1984): «Active and passive reactions to psychological burn-out? Toward Greater Specificity in a Phase Model», *Journal of Health and Human Resources Administration*, 7, pp. 264-289.
- GREER, J. G. y GREER, B. B. (1992): «Stopping Burnout before It Starts: Prevention Measures at the Preservice Level», *Teacher Education and Special Education*, 15, (3), pp. 168-174.
- LAZARUS, R. S. y FOLKMAN, S. (1984): *Stress, coping and adaptation*. New York, Springer.
- LOWENSTEIN, L. (1991): «Teacher Stress Leading to Burnout - Its Prevention and Cure», *Education Today*, 41, pp. 13-16.
- MANASSERO, M. A.; VÁZQUEZ, A.; FERRER, M. V.; FORNÉS, J. y FERNÁNDEZ, M. C. (1994): *Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional*. Memoria final de investigación. Madrid, MEC-CIDE.
- MASLACH, C. (1982): *Burnout: The cost of caring*. New York, Prentice-Hall.
- MASLACH, C. y JACKSON, S. E. (1981a, 1986): *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA, Consulting Psychologist Press.
- (1981b): «The measurement of experienced Burnout», *Journal of Occupational Behavior*, 2, pp. 1-15.
- (1985): «The role of sex and family variables in Burnout», *Sex Roles*, 12, pp. 837-851.
- MASLACH, C. y PINES, A. (1977): «The burn-out syndrome in day care settings», *Child Care Quarterly*, 6, (2), pp. 100-113.

- MCCARTY, H. (1993): «From Deadwood to Greenwood: Working with Burned Out Staff», *Journal of Staff Development*, 14, (1), pp. 42-46.
- MORENO, B.; OLIVER, C. y ARAGONESSES, A. (1991): «El "burnout", una forma específica de estrés laboral», en G. Buela-Casal y V. E. Caballo (comp.), *Manual de psicología clínica aplicada*. Madrid, S. XXI, pp. 271-279.
- PINES, A. y ARONSON, E. (1988): *Career Burnout. Causes and Cures*. New York, The Free Press.
- PINES, A.; ARONSON, E. y KAFRY, D. (1981): *Burnout: from tedium to personal growth*. New York, The Free Press.
- SARASON, S. B. (1982): *The Culture of School and the Problem of Change*. Boston, Allyn & Bacon (2.ª ed.).
- SARROS, J. C. y SARROS, A. M. (1992): «Social Support and Teacher Burnout», *Journal of Educational Administration*, 30, (1), pp. 55-69.
- SCHWAB, R. L.; JACKSON, S. E. y SCHULER, R. S. (1986): «Educator burnout: sources and consequences», *Educational Research Quarterly*, 10, pp. 14-30.
- SPANIOL, L. y CAPUTTO, J. (1979): *Professional Burn-Out: A Personal Survival Kit*. Lexington, Mass, Human Services Associates.
- STARNAMAN, S. M. y MILLER, K. I. (1992): «A Test of a Causal Model of Communication and Burnout in the Teaching Profession», *Communication Education*, 41, (1), pp. 40-53.
- WILLINGS, D. (1992): «Burnout among Teachers of the Gifted and Gifted Adults», *Gifted Education International*, 8, (2), pp. 107-113.
- WROBEL, G. (1993): «Preventing School Failure for Teachers: Training for a Lifelong Career in EBD», *Preventing School Failure*, 37, (2), pp. 16-20.