

# Fuentes de estrés y Síndrome de «Burnout» en orientadores de institutos de Enseñanza Secundaria

## Sources of stress and burnout syndrome in secondary school counsellors

Eloísa Guerrero Barona

*Universidad de Extremadura.Facultad de Educación.Departamento de Psicología. Badajoz, España*

Jesús Carlos Rubio Jiménez

*Departamento de Orientación del IES Sierra de San Pedro. Roca de la Sierra, Cáceres, España*

### Resumen

En este trabajo nos proponemos como objetivos conocer las causas más frecuentes de estrés laboral entre los orientadores de Institutos de Enseñanza Secundaria (IES), recoger la valoración que realizan del desempeño de su profesión, y evaluar la incidencia del Síndrome de Burnout y analizar su relación con variables socio-demográficas, laborales y relacionadas con la motivación. La muestra está formada por orientadores de IES de Extremadura y se han empleado como instrumentos de evaluación varios cuestionarios ad hoc y la adaptación española del Inventario de «Burnout» de Maslach.

Los resultados indican que el origen del estrés está relacionado con la sobrecarga de funciones y la ambigüedad de éstas, la formación, la escasa concienciación del profesorado acerca de asumir las necesidades educativas especiales, la resistencia de los profesores a la hora de colaborar, etc. Sin embargo, el 69,23% de los participantes está satisfecho con su trabajo.

En relación al Síndrome de Burnout, hay que señalar que se obtienen puntuaciones bajas en despersonalización, y altas en cansancio emocional y realización personal. El 24,6% de los orientadores presenta un nivel medio de Burnout y sólo las variables motivacionales influyen significativamente en la vulnerabilidad a padecer Burnout.

**Agradecimientos a la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Junta de Extremadura y Fondos Feder por la financiación de Proyecto de Investigación *Diseño y evaluación de un programa de prevención y control de estrés en personal docente*, cuyo número de expediente es PR03A054.**

*Palabras clave:* Fuentes de estrés, estrés laboral, Síndrome de «Burnout», orientadores de Institutos de Enseñanza Secundaria.

### **Abstract**

The objectives of this work were to determine the sources of workplace stress that most affect counsellors in secondary schools, to record their own assessment of their performance of their professional role, and to evaluate «burnout syndrome» and analyze its relationship with sociodemographic, workplace, and motivational variables. The sample constituted of the secondary education counsellors in Extremadura. The evaluation instruments used were various ad hoc questionnaires and the Spanish adaptation of Maslach's Burnout Inventory.

The main sources of stress were found to be related to overload and ambiguity of function, professional training, the teaching staff's lack of awareness of the need to satisfy special educational requirements and their resistance vis-à-vis collaboration, etc. Nevertheless, 69.23% of the participants expressed satisfaction with their work.

With respect to burnout syndrome, there were low scores in depersonalization and high scores in emotional fatigue and personal accomplishment. The proportion of participants showing a medium level of burnout was 24.6%. Only the motivational variables presented any significant influence on vulnerability to burnout.

**Thanks to the Ministry of Education, Science and Technology, the Government of Extremadura and Feder Funds for financing the Research Project *Design and evaluation of a prevention program and stress control for teachers*, whose case number is PR03A054**

*Key Words:* Sources of workplace stress, Burnout Syndrome, counsellors in secondary schools.

## Introducción

Uno de los temas que más comentarios, críticas y polémicas ha suscitado en los ambientes docentes ha sido el estrés y desgaste laboral («burnout» o síndrome del quemado) al que se ven sometidos los profesores en su labor diaria. En la actualidad, el síndrome del quemado es considerado como un proceso resultante de un estrés crónico laboral al que se ve sometido el profesional, y una de las principales fuentes potenciales de problemas, a nivel fisiológico, cognitivo, emocional y conductual (Peiró y Salvador, 1993, Gil-Monte y Peiró, 1996, 1997a). El estrés crónico laboral puede ser antesala del Síndrome.

«Burnout» es un término anglosajón que significa coloquialmente «quemado», desgastado, exhausto, y que se emplea para referirse a quienes han perdido la ilusión por el trabajo. Técnicamente, partimos de la definición de «burnout» propuesta por Maslach y Jackson (1981, 1982). Según estas autoras, se configura como un síndrome tridimensional caracterizado por cansancio emocional, la despersonalización y una reducida realización personal. El cansancio emocional hace referencia a la sensación de sobreesfuerzo físico y disminución o pérdida de recursos emocionales. La despersonalización implica el desarrollo de actitudes negativas, de insensibilidad y de respuestas cínicas hacia los receptores del servicio prestado. Finalmente, la baja realización personal se caracteriza por la tendencia a evaluar el propio trabajo de forma negativa. Los afectados se reprochan no haber alcanzado los objetivos propuestos, lo que conlleva vivencias de insuficiencia personal y una baja autoestima profesional.

Han sido varios los instrumentos desarrollados para evaluar los distintos aspectos relacionados con el síndrome de «burnout». Garcés, López y García (1997) analizaron quince instrumentos para medir el «burnout» en una revisión centrada en las propiedades psico-métricas. Remitimos al lector interesado en profundizar en el tema al trabajo de Rubio (2003). De los citados trabajos se desprende que el «Maslach Burnout Inventory» (MBI) (Maslach y Jackson, 1981) sigue siendo, hasta ahora, el instrumento de medida del «burnout» más aplicado.

Las organizaciones educativas están viendo cómo se ha producido, en los últimos años, un fuerte incremento de su capacidad estresante. El estrés se encuentra en el origen del 50% de las bajas laborales de la Unión Europea (Guerrero y Rubio, 2005) y los profesores experimentan en su trabajo un nivel de estrés superior al de la mayoría de los profesionales, y que tiene importantes efectos nocivos en la salud personal y laboral.

La bibliografía sobre estrés y «burnout» docente es voluminosa y la mayoría de los estudios que han tratado de explicar las causas que los originan se han centrado en factores socio-demográficos y laborales, en acontecimientos vitales y en aspectos relacionados con la salud. No nos detendremos en reseñar los modelos etiológicos y procesuales del

Síndrome, pues ya han sido ampliamente revisados en trabajos anteriores (Manassero, García, Vázquez, Ferrer, Ramos y Gili, 2000 y Guerrero y Vicente, 2001).

En las organizaciones educativas están presentes importantes fuentes de estrés y muchos autores han dirigido sus estudios hacia la identificación de variables que facilitan el desarrollo del estrés y el «burnout» en los profesionales de la educación. La falta de interés de los alumnos, la baja preparación de los estudiantes, el excesivo número de alumnos por clase, etc. han sido algunas de las fuentes reseñadas en estudios realizados con docentes españoles (Esteve, 1984, 1987; Seva, 1986; Gordillo, 1988; Zubieta y Susino, 1992; Martínez, 1991; Guerrero, Balsera, Rubio y Rubio, 2006). Otros trabajos (Calvete y Villa, 1999) han identificado las actitudes negativas de los alumnos, problemas de disciplina en el aula, las malas condiciones de trabajo, la exigencia temporal, la sobrecarga de trabajo, los conflictos entre profesores y los cambios rápidos en las demandas del currículum y la organización.

Muchos trabajos han puesto de manifiesto la presencia del Síndrome del quemado en los profesionales de la educación en todos los niveles educativos (Cunningham, 1983; Farber, 1984; Friedman, 1991; Gold, Bachelor y Michael, 1989; Hock, 1988; Kremer y Hofman, 1985; McGuire, 1979; Pedrabissi, Rolland, y Santinello, 1994; PSISA, 1993; Moreno, Oliver y Aragonés, 1992 y Guerrero 1998). Dado que, no hemos encontrado en la literatura revisada ningún estudio centrado en orientadores y aprovechando la experiencia acumulada en estos primeros quince años de funcionamiento de la orientación, hemos querido acercarnos a la realidad del desempeño profesional del orientador en los IES.

Además de las funciones generales adjudicadas al Departamento de Orientación contempladas en el artículo 42 del reglamento orgánico de los IES (apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, orientación académica y profesional, y acción tutorial), en el artículo 44 del RD 83/1996 de 26/1/96, BOE de 26/7/96 se explicitan las *siete* funciones específicas para los orientadores, *entre ellas están: coordinar* la planificación y el desarrollo de las actividades de orientación académica y profesional correspondientes a las etapas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, asesorar a la Comisión de Coordinación Pedagógica proporcionando criterios psicopedagógicos y de atención de la diversidad, colaborar en la prevención y detección de problemas de aprendizaje, etc. *En vista de las múltiples funciones que se les exigen* y los distintos ámbitos de actuación en los que han de trabajar es fácil comprender que muchos orientadores perciban una gran desproporción entre la magnitud de las tareas y la complejidad de funciones que tienen asignadas, y los recursos y los apoyos disponibles para llevarlas a cabo con eficacia.

Solé y Colomina (1999) han revisado estudios que analizan la intervención psicopedagógica en centros educativos. También analizan las dificultades y las fuentes de tensión que acompañan el desarrollo de las funciones de los orientadores, entre las que

destacan el exceso de funciones, la ambigüedad en la definición de las tareas que deben realizar, la diversidad de los ámbitos de intervención, la falta de coordinación con el resto de los profesionales de la educación y la insuficiente dotación de recursos.

Del mismo modo, Santos (1994) ha señalado que la escasez de recursos personales y materiales, el abandono institucional y la sobrecarga de funciones están afectando al correcto desempeño de la labor del orientador. Añade otra fuente de tensión grave, a la que denomina falta de asesoría y de supervisión, y que define como la sensación personal que muchos orientadores tienen de que lo que hacen preocupa poco y a muy pocos. Son escasísimas las instrucciones que reciben acerca de las actuaciones que han de priorizar, y más escasas aún las evaluaciones del trabajo que realizan.

En base a estos datos y a los que pueden extraerse de otros estudios revisados (Martín y Solé, 1990; Beltrán, Bermejo, Prieto y Vence, 1993 y Martín, 1999) nos permitimos plantear la *hipótesis de que existen fuentes de estrés laboral que pueden asociarse al Síndrome de «Burnout»*. Creemos que, como otros profesionales asistenciales, pueden desarrollar sentimientos de cansancio emocional, actitudes negativas hacia los usuarios de sus servicios y pérdida de realización personal en el trabajo y que, por estos motivos, pueden *constituir población de riesgo*.

En este trabajo nos proponemos como objetivos conocer las fuentes de estrés laboral que más afectan a los orientadores, describir la valoración que realizan de su desempeño profesional, evaluar el Síndrome de «Burnout» y detectar sus niveles así como las relaciones con variables socio-demográficas, laborales y motivacionales.

## Método

### Participantes

La población de este estudio está integrada por 94 orientadores y orientadoras de IES, de los que 59 son mujeres y 35 hombres. La muestra está formada por 65 orientadores y orientadoras, 24 hombres y 41 mujeres, lo que se traduce en una participación cercana al 70% de la población. Un 89,2% de la muestra tiene edades inferiores a 50 años, están casados o viviendo en pareja el 63,1% y el 53,8% no tiene hijos. Son *titulados en Psicología* el 50,8% y en Pedagogía el 43,1%. Sólo el 6,1% posee la titulación de Psicopedagogía. En cuanto a la situación laboral, el 30,8% de los participantes son interinos y el 80% tiene menos de 6 años de experiencia como orientador.

## VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

- *Variables socio-demográficas y laborales* (Tabla V). Se recogen en un cuestionario socio-demográfico y laboral de elaboración propia y que consta de 11 ítems.
- *Variables «motivacionales» o valoración de desempeño profesional*: son evaluadas a través de un cuestionario de valoración de elaboración propia que engloba seis ítems que tratan de medir, globalmente, la satisfacción laboral, la realización de las expectativas iniciales, la propensión al abandono del puesto, la intensidad del estrés, etc. (Tabla I).

TABLA I. Ítems para la valoración del desempeño profesional (vv. motivacionales)

Ítem 56. ¿Cuál es su grado de satisfacción global con el desempeño de su papel de orientador?: Muy satisfactorio, satisfactorio, neutro, insatisfactorio, muy insatisfactorio.
Ítem 57. ¿En qué grado se han realizado sus expectativas iniciales acerca del trabajo de orientador de Instituto?: Totalmente, bastante, normalmente, escasamente, nada.
Ítem 58. ¿Cambiaría de trabajo si pudiese encontrar otra ocupación de similar remuneración no relacionada con la orientación educativa? Sí, no, no sé.
Ítem 59. Valore el nivel de intensidad de estrés que experimenta en su trabajo: Muy bajo, bajo, medio, muy alto.
Ítem 60. Señale el área que mayor peso tiene en su nivel actual de estrés: laboral, familiar y personal.
Ítem 61. Valore en qué grado se considera a sí mismo volcado y comprometido con los objetivos y finalidades de la orientación: Muy comprometido, comprometido, neutro, poco comprometido, nada comprometido.

- *Fuentes de estrés (generales, laborales y específicas)*. Las fuentes de estrés fueron medidas mediante un cuestionario de elaboración propia, formado por 23 ítems. El formato de respuesta se estableció de acuerdo con una escala de cinco en la que uno equivalía a «totalmente en desacuerdo» y cinco a «totalmente de acuerdo». Está redactado en forma de afirmaciones referidas a emociones y reacciones subjetivas que provocan las distintas fuentes de estrés –generales, docente y específicas (tablas II, III y IV).

Las *fuentes generales* aparecen reflejadas en la Tabla II, que engloba ocho ítems procedentes de la revisión de diversos estudios (Peiró y Salvador, 1993; Gil-Monte y Peiró, 2000), referidos a distintos aspectos relativos a la organización.

TABLA II. Fuentes generales de estrés

Ítem 12. Las escasas ayudas personales que recibo para desarrollar mi trabajo me generan desazón y estrés.
Ítem 20. Las escasas posibilidades de promoción me originan frustración y estrés.
Ítem 23. La carencia de directrices e información explícita sobre qué debo hacer me genera sentimientos de confusión, ambigüedad y estrés.
Ítem 24. Me produce sentimientos de inseguridad y estrés la ausencia de una evaluación e información explícita sobre cuáles son los resultados de mi trabajo.
Ítem 25. Me sobrecarga y pesa la amplitud de funciones, la diversidad de tareas, ámbitos y requerimientos que tengo que atender en mi trabajo como orientador del centro.
Ítem 26. El bajo sueldo que percibo es una de las fuentes de estrés y descontento de mi trabajo.
Ítem 27. La incompatibilidad de algunas funciones que debo abordar simultáneamente me genera conflicto y estrés.
Ítem 29. Los problemas para llevar a cabo una coordinación eficaz entre profesionales me provocan estrés.

TABLA III. Fuentes de estrés docente

<p>Ítem 13. Estoy estresado por la insuficiente dotación de recursos materiales y espaciales de que dispongo.</p> <p>Ítem 15. Me provoca desilusión y estrés la valoración general que los padres hacen de mi trabajo.</p> <p>Ítem 17. La valoración general que los alumnos hacen de mi cometido como me produce estrés.</p> <p>Ítem 18. La escasa utilidad de la formación inicial que recibí para el desempeño de mis tareas cotidianas como orientador de Instituto de Enseñanza Secundaria me provoca frustración y estrés.</p> <p>Ítem 19. Considero precaria e ineficaz la formación permanente ofrecida a los orientadores y esto me genera pesadumbre y estrés.</p>
--

Por su parte, los cinco ítems que se presentan en la Tabla III son adaptaciones de las *fuentes de estrés docente* extraídas de estudios realizados en nuestro país (Guerrero, 1998; Ortiz, 1995; Seva, 1986; Zubieta y Sussino, 1992; Sáenz y Lorenzo, 1993; Salgado; Yela, Quevedo, Delgado, Fuentes, Sánchez, Sánchez y Velasco, 1997 y Cordeiro, 2001).

Finalmente, en la Tabla IV aparecen diez ítems que miden fuentes de estrés específicas del desempeño *profesional* de los orientadores de IES. Han sido seleccionados a partir de distintos trabajos de investigación (Santos, 1994; Sánchez y Ochoa, 1995; Coll, 1996; Martín y Tirado, 1997; Martín y Solé, 1990; Beltrán, Bermejo, Prieto y Vence, 1993; Solé y Colomina, 1999) y de las opiniones expresadas en distintos foros (reuniones, seminarios, encuentros informales).

Además, incluimos un último ítem, el 33, en el que solicitábamos que indicaran cuál era el ítem que les ocasionaba mayor malestar.

TABLA IV. Fuentes de estrés específicas

<p>Ítem 10. Me estresa la falta de claridad y concreción que percibo en la definición de las funciones del orientador.</p> <p>Ítem 11. Creo que es inviable lograr abordar eficazmente todas las funciones y tareas asignadas en la normativa al orientador; y esto me hace sentir frustración y estrés en mi trabajo.</p> <p>Ítem 14. Las dificultades provocadas por la configuración de mi horario laboral me producen estrés y malestar.</p> <p>Ítem 16. Me «quemaa» y estresa la valoración que los profesores manifiestan de mi trabajo como orientador.</p> <p>Ítem 21. Me estresa la distribución de la función docente que me han asignado en el centro (áreas, horario, grupos.)</p> <p>Ítem 22. Me siento decepcionado y estresado por las dificultades que encuentro para mantener en la práctica real el modelo teórico de orientación educativa propuesto.</p> <p>Ítem 28. Me siento agobiado y estresado por las resistencias que muchos compañeros del centro presentan a la hora de colaborar en la consecución de las finalidades prioritarias de la orientación educativa.</p> <p>Ítem 30. Me «quemaa» mi aislamiento por la ausencia de vínculos de coordinación entre los orientadores.</p> <p>Ítem 31. Me disgusta y estresa la deficiente concienciación del profesorado para asumir la respuesta a las necesidades educativas como una tarea propia ordinaria y no exclusiva de «especialistas».</p> <p>Ítem 32. Me siento desatendido y estresado por el vacío de una estructura eficaz de coordinación técnica que dirija y garantice líneas de actuación prioritarias de los departamentos de orientación.</p>
---

- *Inventario de Burnout de Maslach (MBI)* (Maslach y Jackson, 1986). Empleamos la adaptación española de Seisdedos (1997) para *medir* el Síndrome de «Burnout» a partir de las tres dimensiones que componen este constructo: cansancio emocional, despersonalización y realización personal. Consta de 22 ítems referidos a actitudes, emociones y sentimientos que el profesional muestra hacia el trabajo y hacia los receptores de sus servicios. Los participantes han de responder empleando una escala Likert de seis puntos en la que cero equivale a nunca y seis a todos los días. En relación a la fiabilidad (coeficiente alfa de Cronbach) se obtuvieron los siguientes índices: 0,90 en cansancio emocional, 0,79 en despersonalización y 0,71 en realización personal. Con respecto a la validez, en los estudios factoriales, el MBI define una clara estructura tridimensional, apoyada en la validez convergente y discriminante (Seisdedos, 1997, Hernández, 2004). Las autoras del MBI sugieren que usar esta clasificación con fines diagnósticos no es apropiado, e indican que los niveles del síndrome pueden diferir según profesiones, países y cultura. Sin embargo, dado el reconocimiento en nuestro país del síndrome como un accidente laboral y una alteración psicopatológica nos lleva a diferenciar entre el sujeto normal y el afectado estableciendo comparaciones entre las puntuaciones obtenidas, y a utilizar éste único instrumento de evaluación.

## Procedimiento

Tras recabar información personal, electrónica y/o telefónica, se envió a toda la población de orientadores extremeños de IES, por correo ordinario, un cuadernillo que contenía el material de evaluación. además de correos electrónicos en los que les solicitábamos colaboración. El proceso de recogida de datos se cerró cuatro meses después, con la participación del 72,34% de la población.

El análisis de los datos se efectuó utilizando el paquete estadístico SPSSPC V10.0. En cuanto al tratamiento estadístico -cuyo nivel de confianza es del 95%- se realizó tanto a nivel descriptivo, como a nivel inferencial, y se contrastaron los distintos grupos de variables. Para ello, utilizamos las pruebas paramétricas ANOVAS de un factor y T-Student para tratar de identificar relaciones significativas entre las variables categóricas y las cuantitativas. Previamente, analizamos la normalidad de los datos y, para asegurar la homogeneidad de varianzas, incluimos el Test de Levene.



## Resultados

La Tabla V agrupa las variables analizadas en los diferentes análisis realizados.

TABLA V. Agrupación de variables independientes (VI) y dependientes (VD) analizadas

<b>Socio-demográficas (VI)</b>	Género, edad, estado civil, tener hijos o paternidad y número de hijos.
<b>Laborales (VI)</b>	Titulación, situación administrativa, años de experiencia como orientador en IES, años de antigüedad en el actual centro y número de alumnos en el IES.
<b>«Motivacionales»: desempeño de «rol» (VI)</b>	Grado de satisfacción, grado de realización de las expectativas, propensión al abandono, nivel de intensidad del estrés y grado de compromiso.
<b>Fuentes de estrés (VI)</b>	Tablas II, III y IV.
<b>Dimensiones del «burnout» (VD) y Niveles de «burnout» (VD)</b>	Cansancio emocional, despersonalización y realización persona. Niveles de «burnout».

## Resultados descriptivos

### Fuentes de estrés

Examinamos la valoración que los orientadores hacen acerca de los sentimientos y las reacciones que provocan las distintas fuentes de estrés y observamos, en primer lugar, que un 33,8% de la muestra señala que la fuente de estrés más grave para ellos es el ítem 25, y que un 56,9% no explica el estrés ni por la insuficiente dotación de recursos materiales y espaciales (ítem 13), y que al 76,9% no le afecta la valoración que los padres hacen de su trabajo (ítem 15).

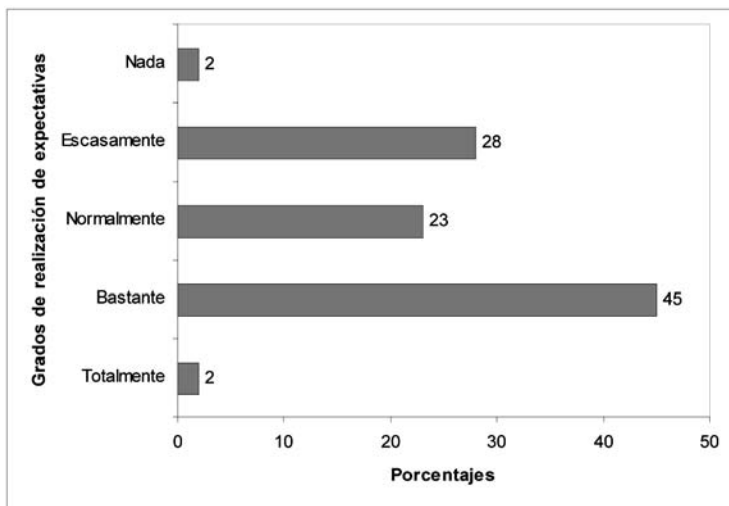
En cuanto a formación, hay que señalar que el 67,7% valora afirmativamente el ítem 19. Del mismo modo, el 32,3% está de acuerdo con el ítem 18, mientras que el 47,7% discrepa.

En segundo lugar, y en relación a fuentes más específicas de los orientadores, más de la mitad de los participantes (58%) cree que les estresa la falta de claridad y concreción –ambigüedad– de las funciones del orientador (ítem 10). El 76,9% está de acuerdo con el ítem 11. La misma proporción coincide con la afirmación del ítem 31. De la misma manera, el 66,2% atribuye a los ítems 22, 28 y 30 la el origen del estrés que padece, mientras que un 60% afirma que se siente desatendido porque no existe una estructura de coordinación técnica que dirija y garantice líneas de actuación prioritarias de los departamentos de orientación (ítem 32). Además, el 38,5% está de acuerdo con el ítem 16. Finalmente, hay que indicar que ni el sueldo (80%), ni la función docente (66%), ni el horario (21,5%) son motivos de estrés.

### Variables relacionadas con la motivación (desempeño del papel profesional)

A pesar de que los orientadores extremeños de IES están expuestos a variadas fuentes de tensión, los resultados indican que el 69,23 de la muestra aseguró estar *satisfecho* ó muy satisfecho con su trabajo y sólo el 6,2% dijo que estaba muy insatisfecho con el desempeño de su profesión. Un 47,7% señaló que sus *expectativas iniciales* con respecto al trabajo se habían visto totalmente o bastante realizadas y que no cambiaría de trabajo, mientras que el 30,8% tiene dudas al respecto (Gráfico I).

GRÁFICO I. Distribución en función del grado de realización de las expectativas



En relación al *nivel de estrés*, un 42% manifestó haber desarrollado un nivel medio y un 35,4% un nivel alto (Gráfico II). Así mismo, un 72,3% indicó que el *área laboral* es la que contribuye en mayor medida a su estrés actual (Gráfico III).

Otro dato de interés es que un 86,6% se considera «muy comprometido o comprometido» con los objetivos y finalidades de la orientación, mientras que sólo el 3,1% piensa que está poco comprometido.

GRÁFICO II. Distribución del nivel de estrés laboral

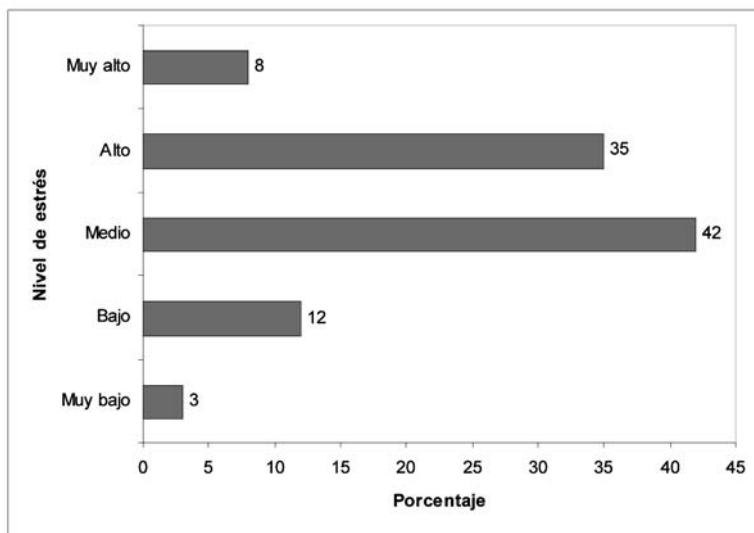
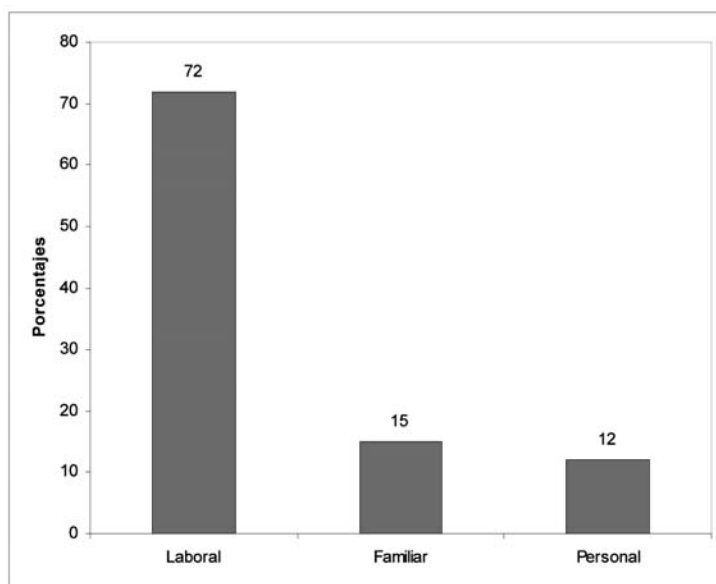


GRÁFICO III. Distribución del área que más contribuye al estrés



## Burnout y niveles de «burnout»

La Tabla VI contiene los promedios obtenidos en las tres dimensiones del «burnout» procedentes de estudios nacionales e internacionales que han empleado el MBI como instrumento de evaluación. Como se puede apreciar, la muestra de orientadores obtiene la puntuación media más baja en *despersonalización* y la segunda más alta en las dimensiones *cansancio emocional* y *realización personal*.

TABLA VI. Comparación de puntuaciones medias en el M.B.I

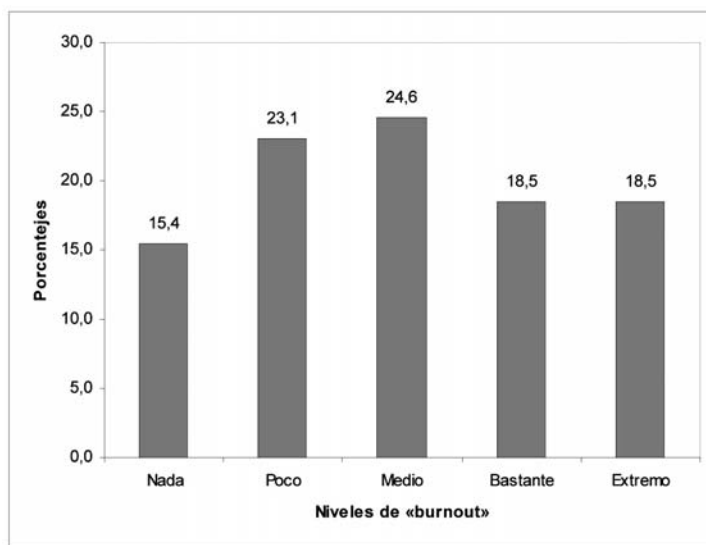
ESTUDIOS	Despersonalización	Realización personal	Cansancio emocional
Maslach y Jackson (1986) (1 a)	7,12	36,5	22,19
Maslach y Jackson (1986) (1 b)	8,73	34,58	20,99
Maslach y Jackson (1986) (2 b)	10,98	33,54	21,24
García, Llor y Sáez (1994) (3 a)	6,7	33	17,4
Álvarez y Fernández (1991b) (1 a)	5,56	27,87	11,69
Fernández Cantí (1995) (1 a)	8,56	29,44	20,36
Fernández Cantí (1995) (5 a)	5,06	30,97	13
Gil-Monte y Schaufeli (1991) (5 a)	6,1	31,17	20,3
Leiter y Maslach (1988) (1 b)	7,5	41,3	21,6
Dolan (1987) (5 b)	7,6	36,1	15,2
Firth y Britton (1989) (5 b)	5,9	35,9	18,3
Pedrabissi et al. (1984) (5 b)	7,2	33,8	18,5
Daniel (1995) (3 a)	7,33	35,28	21,61
Manassero et al. (1994) (2 a)	10,26	36,17	23,94
Rocañín y col. (1996) (4 a)	9,81	28,20	19,17
PSISA (1993) (2 a)	7,68	20,75	21,69
Oliver (1993) (2 a)	14,28	25,49	27,96
Guerrero (1998) (2 a)	5,21	30,39	14,70
Fernández (1992) (3a)	5,58	27,87	11,70
Orientadores de IES	<b>4,34</b>	<b>36,65</b>	<b>24,32</b>

1. Profesionales asistenciales en general
2. Profesionales de la educación
3. Médicos
4. Profesionales de Sanidad, G. Civil, F. Justicia y Militares
5. Profesionales de enfermería
  - a. España
  - b. Extranjero

Replicamos el procedimiento empleado por Manassero et al. (1994) y Guerrero (1998) para valorar los niveles de «burnout» y establecimos cinco niveles. Según los resultados, detectamos que los máximos porcentajes correspondían a los niveles medio y poco (24,6% y 23,1%, respectivamente). Sin embargo, un 37%

de los participantes se encuentra por encima de los niveles medios y un 38,5% por debajo (Gráfico IV).

GRÁFICO IV. Porcentajes de niveles de «burnout»



## Resultados inferenciales

### Burnout, niveles de «burnout» y variables socio-demográficas y laborales

Globalmente, el Síndrome de Burnout no se relaciona estadísticamente con las variables socio-demográficas. Sin embargo, se constatan asociaciones significativas entre *paternidad* (Chi-cuadrado = 6,7;  $p = 0,035$ ) y *niveles de estrés* (Chi-cuadrado = 6,8;  $p = 0,009$ ).

En cuanto a la asociación entre el Síndrome de Burnout y las variables laborales los resultados muestran que, en general, estas variables son poco relevantes. No obstante, encontramos algunas asociaciones significativas. Así, las puntuaciones medias obtenidas por los distintos grupos de la variable *titulación* en la dimensión *realización personal* (Tabla VII) son estadísticamente significativas ( $F = 4,05$ ;  $p = 0,022$ ), de manera que puede decirse que los psicopedagogos se sienten más realizados en el trabajo.

TABLA VII. Resultados ANOVA Titulación / «Burnout»

TITULACIÓN	MBI					
	Cansancio Emocional		Despersonalización		Realización personal	
	p = 0,4	F = 0,8	p = 0,4	F = 0,7	P = 0,022	F = 4,5
	Media		Media		Media	
Psicología	24,12		5		36,09	
Pedagogía	23,57		3,39		35,93	
Psicopedagogía	31,25		5,50		46,25	

Asimismo, son significativas las diferencias que presentan los distintos grupos de la variable titulación en relación al grado de *realización de las expectativas* iniciales (Chi-cuadrado = 7,4; p = 0,02) (Tabla VIII). Son estadísticamente significativas las relaciones entre las variables *años de experiencia*, *nivel de estrés* y la dimensión *realización personal* (F = 2,97; p = 0,026; Chi-cuadrado = 6,01; p = 0,046) (Tabla 9). Así, el grupo de los que tienen de 6 a 8 años de experiencia obtiene la puntuación más alta en realización.

TABLA VIII. Distribución Titulación / Grado de realización de las expectativas

TITULACIÓN	EXPECTATIVAS AGRUPADAS		
	Bastante y totalmente	Normalmente	Escasamente y nada
Psicología	57,6%	9,1%	33,3%
Pedagogía	35,7%	42,9%	21,4%
Psicopedagogía	50,0%		50,0%

TABLA IX. Distribución años de experiencia / Nivel de estrés laboral

TITULACIÓN	NIVEL DE ESTRÉS		
	Bajo y muy bajo	Medio	Alto y muy alto
Menos de 4 años	6,9%	34,5%	58,6%
4 años o más	22,2%	47,2%	30,6%
Total	15,4%	41,5%	43,1%

### Burnout, niveles de «Burnout» y variables motivacionales (desempeño de papel)

De las tres dimensiones de «burnout», la que evalúa el *cansancio emocional* es la que más variaciones presenta en función de las variables motivacionales. En este sentido, existen importantes diferencias significativas en las puntuaciones medias obtenidas para la dimensión *cansancio emocional* y en los grados de *satisfacción laboral* (F = 3,34; p = 0,005) y de realización de las *expectativas iniciales* (F = 5,48; p = 0,001). De la misma manera, se observan relaciones altamente significativas cuando se contrasta *cansancio*

*emocional y propensión al abandono del puesto de trabajo* ( $F= 8,621$ ;  $p= 0,0001$ ), *niveles de estrés* (Estadístico de Levene=  $6,2$ ;  $p= 0,000$ ), *área laboral* ( $p= 0,01$ ) y *compromiso con el trabajo* ( $F= 3,57$ ;  $p= 0,04$ ). Por consiguiente, podemos afirmar que los orientadores menos cansados emocionalmente están más satisfechos, experimentan una mayor realización de expectativas, son menos propensos al abandono y perciben menos estrés subjetivo y se sienten más comprometidos con su trabajo.

No se observan diferencias estadísticamente significativas cuando se contrastan las variables motivacionales y la *despersonalización*. Sin embargo, en la dimensión *realización personal*, obtenemos diferencias estadísticamente significativas cuando contrastamos el grado de *satisfacción laboral* ( $F= 3,004$ ;  $p= 0,025$ ), de *realización de las expectativas* ( $F=2,8$ ;  $p= 0,030$ ) y de *compromiso* ( $F=2,8$ ;  $p= 0,043$ ), ya que una mayor realización conlleva una mayor satisfacción, un alto grado de realización de expectativas y un mayor compromiso.

En relación a los niveles de «Burnout», aparecen diferencias significativas cuando se contrastan los datos obtenidos en este apartado con los de *satisfacción laboral* (Chi-cuadrado=  $14,2$ ;  $p= 0,007$ ), *grado de realización de las expectativas* (Chi-cuadrado=  $13,3$ ;  $p= 0,010$ ; Razón de verosimilitud=  $13,22$ ;  $p= 0,010$ ), *grado de compromiso* (Chi-cuadrado=  $11,2$ ;  $p= 0,02$ ) y *propensión al abandono* (Chi-cuadrado=  $16$ ;  $p= 0,003$ ) (Tabla X).

TABLA X. Distribución Niveles de «burnout» / Grado de realización de las expectativas iniciales

EXPECTATIVAS	NIVELES DE BURNOUT		
	Poco y nada	Medio	Bastante y extremo
Bastante y totalmente	58,1%	19,4%	22,6%
Normalmente	26,7%	40%	33,3%
Escasamente y nada	15,8%	21,1%	63,2%

### «Burnout» y fuentes de estrés laboral generales

*Sobrecarga de «rol»* (ítem 25) ( $F= 5,06$ ;  $p= 0,001$ ) (Gráfico 5), *falta de apoyo* (ítem 12), (Chi-cuadrado=  $11,4$ ;  $p= 0,022$ ) (Gráfico 6), *ambigüedad* (ítem 23) ( $F= 4,5$ ;  $p= 0,003$ ) y *niveles de Burnout* (Chi-cuadrado=  $15,06$ ;  $p= 0,005$ ) guardan también relaciones estadísticamente significativas (Gráfico VII). En definitiva, detectamos que el *cansancio emocional* se asocia significativamente a los ítems 25, 23, 27 y 22, que hacen referencia a la sobrecarga de funciones y a la ambigüedad de éstas, al conflicto en el papel que se ha de desempeñar, y la ausencia de directrices y la falta de apoyo. Además, el *cansancio emocional* es mayor cuando mayores son la percepción del orientador de que está sobrecargado, la incompatibilidad de funciones que ha de desempeñar y la falta de

apoyo que perciben. También la *falta de apoyo* se asocia significativamente a los *niveles de «burnout»*, de modo que los orientadores que experimentan los mayores niveles de «burnout» también perciben que es mayor su falta de apoyo, y al contrario.

GRÁFICO V. Relación Cansancio emocional y Sobrecarga de «rol»

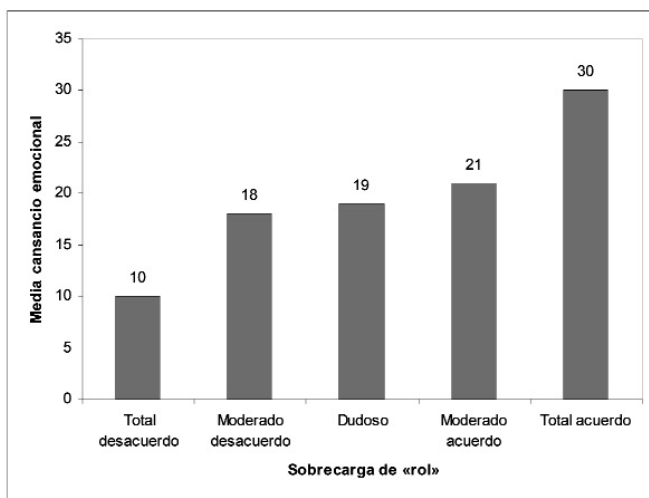


GRÁFICO VI. Relación Falta de apoyo /Niveles de «burnout»

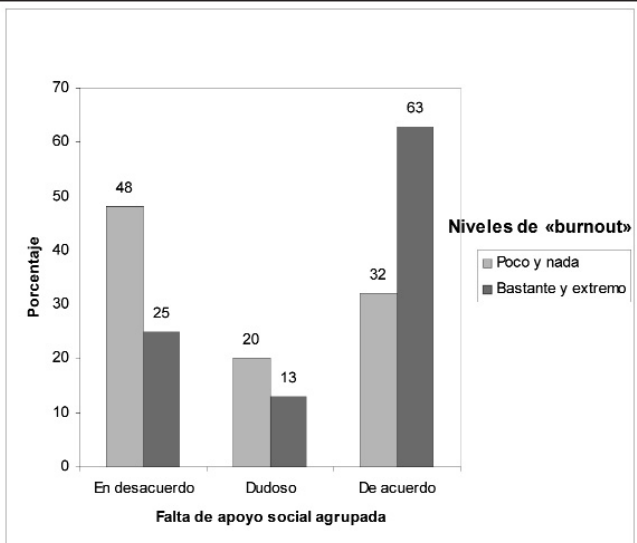
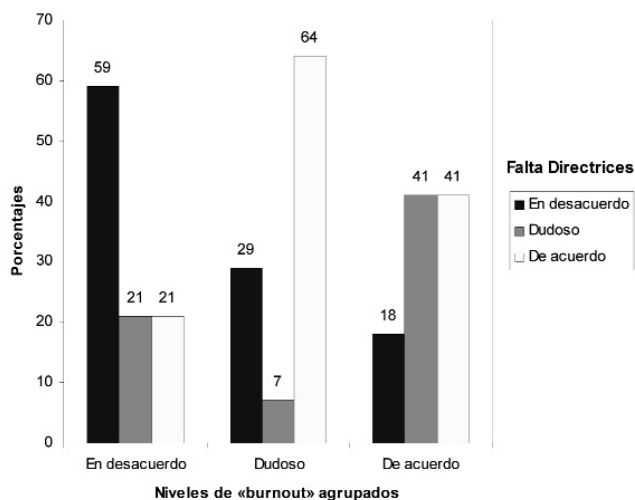




GRÁFICO VII. Relación Ausencia de directrices/Niveles de «burnout»



Finalmente, observamos asociaciones significativas entre *conflicto de rol* (ítem 27) y las dimensiones *cansancio emocional* ( $F= 4,04$ ;  $p= 0,006$ ) y *realización personal* ( $F= 25$ ;  $p = 0,04$ ). Es decir, los valores obtenidos para la variable *conflicto de rol* son directamente proporcionales a los que se observan para *cansancio emocional* e inversamente proporcionales a los de *realización personal*.

## Discusión y conclusiones

En relación a la *hipótesis* de partida, confirmamos que los orientadores de IES son vulnerables al Síndrome de «Burnout», que constituyen una población de riesgo, y que están expuestos a *fuentes de estrés que se asocian al síndrome*.

En relación a los *objetivos* del estudio, concluimos, en primer lugar, que la mayoría de los orientadores de IES considera que las principales fuentes de estrés en su trabajo son la amplitud de funciones y la inviabilidad para abordarlas todas, la inútil y precaria formación inicial y permanente, la falta de claridad y concreción de las funciones que tienen que abordar, la escasa concienciación del profesorado para asumir

las necesidades educativas especiales, la resistencia de muchos colegas a asumir las finalidades de la orientación, y la falta de una estructura de coordinación que garantice las líneas de actuación de los departamentos de orientación. La insuficiente dotación de recursos materiales y espaciales, el sueldo, el horario y la función docente no son factores explicativos del estrés laboral que experimentan estos profesionales.

En segundo lugar, y en cuanto a la valoración que realizan del desempeño profesional, más de la mitad de los participantes está satisfecha con su trabajo y cerca de la mitad señala que sus expectativas iniciales con respecto al trabajo se habían visto totalmente o bastante realizadas y que no cambiaría de trabajo. Un 35,4% percibe un nivel de estrés alto y atribuye al área laboral la responsabilidad. Además, un altísimo porcentaje (86,6%) se siente muy comprometido con los objetivos y las finalidades de la orientación.

En tercer lugar, por lo que respecta al *síndrome de Burnout*, hay que indicar que, cuando se les compara con otros profesionales asistenciales (médicos, sanitarios, policías y funcionarios de centros penitenciarios), los orientadores obtienen la puntuación media más baja en despersonalización y las segundas más altas en cansancio emocional y realización personal (Daniel, 1995; Rocañín, Martínez, Cantinazo, Rico, Martínez e Iglesias, 1996). En el caso de los profesores universitarios, se ha apreciado una mayor despersonalización y una menor realización, mientras que los resultados de los profesores de otros niveles educativos se aproximan a los obtenidos entre los orientadores (Guerrero y Vicente, 2001; Oliver, 1993; PSISA, 1993; Manassero y Col, 1994).

En cuanto a los *niveles de «burnout»*, se verifica que un 38,4% de los participantes en el estudio no presenta burnout o lo hace en escasa medida, mientras que en el 24,6% y el 36,9 % sufre, respectivamente, un nivel medio o preocupante de Burnout (los que eligen las opciones «extremo» y «bastante»). Ello indica que estos profesionales podrían estar sufriendo algunos de los síntomas propios del síndrome, y que su situación puede ser preocupante desde el punto de vista de su salud personal y laboral. Si se comparan los resultados obtenidos en éste estudio con los del profesorado de primaria, secundaria (Manassero y Col., 1996) y universidad (Guerrero, 2001), podemos decir que los participantes de nuestra muestra alcanzan valores inferiores en las opciones «bastante» y «extremo».

En cuarto lugar, concluimos que, en su conjunto, ninguna de las *variables socio-demográficas ni laborales* en su conjunto son significativamente influyentes en la vulnerabilidad para padecer «burnout». Resultado que coincide con los de Maslach y Jackson (1981), Oliver (1993), Daniel (1995) y Guerrero (1998). Sin embargo, Martínez y Salanova (2005) más recientemente han señalado que las profesoras se encuentran más agotadas. De la misma manera, PSISA (1993) y Rocañín et al. (1996)

confirman la existencia de diferencias significativas en función del género. Por su parte, Oliver (1993) encuentra que los profesores de secundaria más jóvenes están más afectados por el síndrome y observa una disminución progresiva según aumenta la edad.

Sin embargo, constatamos que las variables *titulación* y *realización personal* son significativas estadísticamente, de manera que los psico-pedagogos, frente a los psicólogos y pedagogos, manifiestan una mayor realización personal en el trabajo. Comparando el resultado obtenido en la dimensión realización con los que se encuentran en otras muestras nacionales e internacionales de profesores y profesionales asistenciales observamos que los orientadores son los que presentan niveles de realización más elevados. Del mismo modo, encontramos una asociación significativa entre las variables *años de experiencia* como orientador, *realización personal* y *nivel de estrés*, de modo que el grupo de aquellos que tienen de 6 a 8 años de experiencia obtiene la puntuación más alta en realización personal. Por el contrario, el 58% de los que tienen menos de 4 años de experiencia presenta niveles altos o muy altos de estrés. Estos resultados son similares a los registrados en profesores de primaria, secundaria y universidad (Manassero et al., 1996; Oliver, 1993 y Guerrero, 1998).

En cuanto a las variables referidas con la *motivación* y su relación con el fenómeno del «burnout», los *niveles de estrés* y los *niveles de «burnout»*, encontramos que los orientadores que aseguran estar muy satisfechos con el desempeño de su trabajo obtienen las puntuaciones medias más bajas en la dimensión cansancio emocional y, a medida que va decreciendo el grado de *satisfacción* laboral, va aumentando la media en *cansancio emocional*. Asimismo, detectamos que cuanto mayor es el grado de *realización de expectativas* iniciales acerca del trabajo de orientador, menor es la puntuación media en la dimensión *cansancio emocional*.

Por su parte, en relación con la *propensión al abandono*, concluimos que los orientadores que estarían dispuestos a cambiar de trabajo obtienen las puntuaciones medias más altas en *cansancio emocional*.

Por otra parte, el *nivel de estrés* va asociado significativamente al contexto *laboral* y al *grado de compromiso* con el trabajo, mientras que el *nivel de «burnout»* lo está al grado de *satisfacción*, al grado de *realización de expectativas*, al grado de *compromiso* y a la *propensión al abandono*. En este sentido, los orientadores más satisfechos con su trabajo presentan poco «burnout» o nada. De igual modo, los que presentan niveles de bastante y extremo burnout» señalan que sus expectativas iniciales acerca del trabajo se han visto escasamente o nada realizadas y viceversa. Además, los orientadores que presentan estos niveles de «burnout» son también los

que se consideran poco y nada comprometidos con los objetivos de la orientación. Aquellos que presentan niveles alto o muy alto de estrés, cambiarían de trabajo si encontrasen otro de similar remuneración.

Por último, en cuanto a la asociación significativa entre «*burnout*» y las fuentes de estrés se observa que el cansancio emocional es mayor cuanto mayor es la percepción del orientador de sobrecarga, más la incompatibilidad de funciones que ha de desempeñar y percibe falta de apoyo por las escasas ayudas que recibe. Además la falta de apoyo se asocia significativamente a los niveles de «*burnout*», de modo que los orientadores que experimentan los mayores niveles de «*burnout*» también perciben que es mayor su falta de apoyo, y al contrario.

Como limitaciones de este estudio hemos de señalar que, a pesar del alto índice de participación muestral, hemos de ser cautelosos y considerar que la población de orientadores y orientadoras de IES en nuestra comunidad autónoma está compuesta sólo por 94 sujetos. Sería deseable que trabajos futuros tengan en cuenta, además, a los orientadores de equipos psicopedagógicos, los directores de centros, los gestores, etc. Por otra parte, el instrumento de medida que hemos empleado para evaluar las fuentes de estrés, así como las variables socio-demográficas, motivacionales y laborales tienen carácter exploratorio, aunque se fundamentan en trabajos previos.

A pesar de que, tal como se ha afirmado en páginas anteriores, es también el que más polémica ha suscitado en cuanto a los criterios normativos empleados. Se ha planteado en distintas ocasiones (Seisdedos, 1997, Gil-Monte y Peiró, 2000 y Garcé, López y García, 1997) la necesidad de obtener puntos de corte específicos de cada grupo laboral o sector ocupacional. Nosotros hemos empleado los baremos, de tipo general, ofrecidos por el manual, aunque, no obstante, la tipificación no es definitiva y habrá que seguir investigando con muestras de iguales o distintas características socio-demográficas para disponer de estadísticos de grupos profesionales específicos y elaborar nuevos baremos.

En cuanto a las fuentes de estrés a las que los profesionales de la educación se enfrentan actualmente dadas las nuevas condiciones socio-laborales, hay que señalar que la docencia se lleva a cabo en un entorno en donde las nuevas tecnologías, la «multiculturalidad» y la globalización se han convertido en ejes fundamentales de la sociedad de la información y del conocimiento (Durán, Extremera y Rey, 2005). En nuestro trabajo, la selección de fuentes se fundamenta en la revisión teórica y está apoyada, además, por un estudio piloto insertado en un proyecto de investigación en el que solicitábamos a 300 profesores que manifestaran las principales fuentes de estrés a las que estaban expuestos (Guerrero, Balsera, Rubio y Rubio, 2006). Sería

recomendable que, en futuros trabajos, se incluyeran, además, otras posibles fuentes de estrés –como la incorporación de alumnos extranjeros– y que se tuvieran en cuenta trabajos como los de Durán, Extremera y Rey (2005) que tratan de vincular factores «precipitadores» y satisfacción laboral, así como otros de carácter social, como las actuales y cambiantes decisiones políticas y leyes sobre educación.

A partir de las *conclusiones y las limitaciones comentadas*, proponemos el diseño de un programa de intervención y la implementación de los mismos, fundamentados en la idea de que en el origen y mantenimiento del síndrome en los orientadores existen condiciones laborales y factores que proceden del desempeño de su trabajo junto con otros de carácter motivacional y actitudinal, que actúan de catalizadores en la explicación y en el mantenimiento del mismo. Sería también interesante que en futuras líneas de investigación se incluyeran experiencias positivas, de satisfacción y de «engagement» (Schaufeli y Bakker, 2004). En nuestro trabajo, hallamos que un 86,6% de la muestra está conformada por aquellos que se consideran «muy comprometido o comprometidos» con los objetivos y las finalidades de la orientación. Este resultado apunta hacia una línea de intervención, centrada no sólo en el afrontamiento del estrés, sino también en potenciar sentimientos de compromiso o «engagement».

Sólo desde una perspectiva integral que tenga en cuenta todas estas variables moduladoras se podrían diseñar programas de prevención y control del estrés dirigidos a este colectivo con objeto de optimizar su salud y su calidad de vida laboral y personal. Estos programas estarían basados en el entrenamiento de habilidades profesionales, personales y sociales (Guerrero y Rubio, 2005), ya que, como hemos puesto de manifiesto en páginas anteriores, existe un acuerdo generalizado por parte de este colectivo en el hecho de que no se le ha formado para hacer frente a su realidad laboral, caracterizada por requerimientos excesivos, un alto nivel de exigencias, la ambigüedad de las funciones que tiene que desempeñar, etc. En nuestra comunidad autónoma estamos implementando un programa de prevención y control del estrés docente adherido a un proyecto de investigación financiado por la Junta de Extremadura y la Consejería de Educación. Para una información más detallada acerca de los objetivos y contenidos del programa, puede consultarse Guerrero y Rubio (2005).

Tenemos el convencimiento de que en un futuro no sólo primará la puesta en marcha de programas preventivos y paliativos para el control del estrés laboral y la promoción de la salud, sino que será necesario un riguroso seguimiento de los mismos, ya que deseamos que su afianzamiento sea una medida más que potencie la calidad y la eficacia educativa. Hoy son escasas las iniciativas, los estudios, que se han llevado a cabo en esta línea y la investigación destinada a valorar, no sólo la relevancia

de los programas, sino su eficacia comparativa y sus elementos para así lograr los efectos deseados es muy limitada. No obstante, con este artículo esperamos, al menos, haber contribuido al conocimiento y a la investigación evaluativa orientada a abordar el tema del Síndrome de «Burnout».

## Referencias Bibliográficas

- ÁLVAREZ, E. Y FERNÁNDEZ, L. (1991). El Síndrome de Burnout o el desgaste emocional (II). Estudio empírico de los profesionales gallegos del área de salud mental Revisión de Estudios. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 11 (39), 267-261.
- BELTRÁN, J., BERMEJO, V., PRIETO, M. Y VENCE, D. (1993). *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- CALVETE, E. Y VILLA, A. (1999). Estrés y Burnout docente: influencia de variables cognitivas. *Revista de Educación*, 319, 291-306.
- COLL, C. (1996). Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. En C. Monereo y I. Solé (coord.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (33-52). Madrid: Alianza.
- CORDEIRO, J. (2001). *Prevalencia del Síndrome de Burnout en el profesorado de primaria de la zona de la Bahía de Cádiz*. Tesis Doctoral. Universidad de Cádiz.
- CUNNINGHAM, W. (1983). Teacher Burnout. Solutions for the 1980s: A review of the literature. *Urban Review*, 15 (1), 37-51.
- DANIEL, E. (1995). Estudio del Síndrome del desgaste profesional entre los médicos de un hospital general. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- DOLAN, S. (1987). The relationship between Burnout and job satisfaction in nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 12, 3-12.
- DURÁN, M.A., EXTREMERA, N., MONTALBÁN, F.M. Y REY, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital una muestra de profesores. *Psicología del trabajo y de las organizaciones*, 21, (1-2).
- ESTEVE, J. (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea
- (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laila.
- FARBER, B. (1984). Stress and Burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77 (6), 325-331.
- FERNÁNDEZ, G. (1992). *Satisfacción laboral y malestar psíquico entre trabajadores de un hospital general*. Zaragoza: Ed. Privada.

- (1995). Síndrome de Burnout entre profesionales del Hospital Clínico Universitario de Zaragoza. XXIX Congreso Nacional de la Sociedad Española de Medicina Psicosomática. En E. DANIEL, *Estudio del Síndrome del desgaste profesional entre los médicos de un hospital general*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- FIRTH, H. Y BRITTON, P. (1989). Burnout, absence and turnover among british nursing staff. *Journal of Occupational Psychology*, 62 (1), 55-62.
- FRIEDMAN, I. (1991). High and low Burnout schools: School culture aspects of teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, 84 (6), 325-333.
- GARCÉS, E.,; LÓPEZ, C. Y GARCÍA, C. (1997). El síndrome de burnout y su evaluación: una revisión de los principales instrumentos de medida. Póster presentado en el I Congreso de la Asociación Española de Psicología Clínica. Madrid
- GARCÍA, M., LLOR, B. Y SÁEZ, C. (1994):. Estudios de dos medidas de Burnout en personal sanitario. *Psiquiatría* 10, 180-184.
- GIL-MONTE, P. Y PEIRÓ, J. (1996). Un estudio sobre antecedentes significativos del «Síndrome de quemarse por el trabajo» («Burnout») en trabajadores de centros ocupacionales para discapacitados psíquicos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 12 (1), 67-80.
- (1997a):. A longitudinal study on Burnout syndrome in nursing professionals: 1 *Quaderni di Psicologia del Lavoro*, 5 (*Feelings work in Europe*), 407-414.
- (1997b). *Desgaste psíquico en el trabajo: el Síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del Síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) según el MBI-HSS en España. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 2 (16), 135-149.
- GIL-MONTE, P. Y SCHAUFELI, W. (1991). Burnout en enfermería: Un estudio comparativo España-Holanda. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 7 (19), 121-130.
- GIL-MONTE, P. R. Y PEIRO, J. M. (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo, según el MBI-HSS en España. *Revista de psicología del trabajo y las organizaciones*, 16 (2), 135-149.
- GOLD, Y., BACHELOR, M. Y MICHAEL, W. (1989):. The dimensionality of a modified form of the Maslach Burnout Inventory for university students in a teacher-training program. *Educational and Psychological Measurement*, 49 (3), 549-561.



- GORDILLO, M. (1988). La satisfacción personal del profesor: consecuencias para la orientación educativa. En A. VILLA, (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*, (259-267). Madrid: Narcea.
- GUERRERO, E. (1998): «Burnout» o desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado universitario. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- GUERRERO, E. Y, VICENTE, F. (2001). *Síndrome de «Burnout» o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres: Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- GUERRERO, E. Y RUBIO, J. C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del Burnout en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28 (25), 27-33.
- GUERRERO, E., BALSERA, A., RUBIO, R. P. Y RUBIO, J. C. (2006). Aplicación de un programa de prevención y control de estrés en docentes no universitarios. VI Congreso Internacional de la Sociedad Española para el estudio de la ansiedad y el estrés. Benidorm.
- HERNÁNDEZ, L. (2004). *El síndrome de burnout en los funcionarios de vigilancia de un centro penitenciario*. Tesis doctoral no publicada. Salamanca.
- HOCK, R. (1988). Professional Burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17 (2), pp.167-189.
- KREMER, L. Y HOFMAN, J. (1985). Teacher professional identity and burn-out. *Research in Education*, 34, 89-95.
- LEITER, M. Y MASLACH, C. (1988). The impact of interpersonal environment on Burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9 (4), 297-308.
- MANASSERO, M., VÁZQUEZ, A., FERRER, M., FORNÉS, J., FERNÁNDEZ, M. Y QUEIMALEDOS, J. (1994). *Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional*. Memoria final de investigación. Madrid: MEC-CIDE.
- MANASSERO, M., FORNÉS, J., FERNÁNDEZ, M., VÁZQUEZ, A. Y FERRER, M. (1996). Burnout en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes. *Revista de Educación* 306, 35-41.
- MANASSERO, M., GARCÍA, E., VÁZQUEZ, A., FERRER, V., RAMIS, C. Y GILL, M. (2000). Análisis causal del Burnout en la enseñanza. *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 2 (16), 173-195.
- MARTÍN, E Y SOLÉ, I. (1990). Intervención psicopedagógica y actividad docente. Claves para una colaboración necesaria. En C. COLL, J. PALACIOS Y A. MARCHESI (eds.). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación* (463-477). Madrid: Pirámide.



- MARTÍN, E. (1999). La intervención psicopedagógica en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y cultura: Historia de un difícil pero imprescindible factor de calidad. *Infancia y Aprendizaje*. Dossier Temático, 27-47.
- MARTÍN, E. Y TIRADO, V. (1997). *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria*. Barcelona: ICE.
- MARTÍNEZ, A. (1991): ). *El malestar docente explicado a través del modelo reformado de desamparo aprendido*. Tesis doctoral no publicada. Universitat illes Balears.
- MARTÍNEZ, I. Y SALANOVA, M. (2005). *Obstáculos y facilitadores organizacionales y su relación con burnout docente*. En prensa.
- MASLACH, C. Y JACKSON, S. (1981). MBI: Maslach Burnout Inventory. Manual. Palo Alto: University of California, Consulting Psychologists Press.
- (1982). Burnout in health professions: A social psychological analysis. En SANDERS, G. Y SULS, J. (eds.), *Social psychology of health and illness*. Hillsdale: LEA.
- (1986). MBI: *Maslach Burnout Inventory. Manual Research Edition*. Palo Alto, University of California: Consulting Psychologists Press.
- MCGUIRE, W. (1979). Teacher Burnout. *Today's Education*, 68 (4), 5-15.
- MORENO, B., OLIVER, C. Y ARAGONESES, A. (1992). *Configuración específica de estrés asistencial en profesores de BUP*. Memoria de Investigación: CIDE.
- OLIVER, C. (1993). *Análisis de la problemática de estrés en el profesorado de enseñanzas medias: el Burnout como Síndrome específico*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- ORTIZ, V. (1995). *Los riesgos de enseñar: La ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú.
- PSISA (1993). *El Burnout o desgaste profesional: Estudio empírico de los profesionales de Educación Secundaria y Bachillerato de Salamanca*. Beca financiada por Caja de Ahorros de Salamanca y Soria. Fondo Cultural Caja Duero: Salamanca.
- PEDRABISSI, L., ROLLAND, J. Y SANTINELLO, M. (1994). Stress and Burnout among teachers in Italy and France. *The Journal of Psychology*, 127 (5), pp. 529-534.
- PEIRÓ, J. Y SALVADOR, A. (1993). *Control del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- ROCAÑÍN, J., MARTÍNEZ, O., CANTIZANO, J., RICO, R., MARTÍNEZ, A. Y IGLESIAS, M. (1996). Aproximación al estrés profesional (Burnout) en funcionarios públicos de sanidad, guardia civil, justicia y ejército. *Anales de psiquiatría*, 12, 15-22.
- RUBIO, J. C. (2003). *Fuentes de estrés, Síndrome de Burnout y actitudes disfuncionales en orientadores de Institutos de Enseñanza Secundaria*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Extremadura.

- SÁENZ, O. Y LORENZO, M. (Coords.). (1993). La satisfacción del profesorado universitario. Universidad de Granada. *Monográfica Pedagogía*, 3.
- SALGADO, A., YELA, J., QUEVEDO, M., DELGADO, C., FUENTES, J., SÁNCHEZ, A., SÁNCHEZ, T. Y VELASCO, C. (1997). El Síndrome del Burnout. Estudio empírico en profesores de enseñanza primaria. *IberPsicología*, 2 (1), 1-19.
- SÁNCHEZ, E. Y OCHOA, I. (1995). Profesores y psicopedagogos: propuesta para una relación complementaria. *Aula de Innovación*, 5, 69-80.
- SANTOS, M. (1994): Piedras en el camino. Dificultades de los departamentos de orientación en los centros escolares. En Santos, M., *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar* (45-60). Málaga, Aljibe.
- SCHAUFELI, W. Y BACKER, A. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of organizational behavior*, 25 (3), 293-315.
- SEISDEDOS, N. (1997). *Inventario Burnout de Maslach, Síndrome del Quemado por Estrés laboral Asistencial*. Madrid:TEA.
- SEVA, A. (1986). *La salud mental de los profesores*. Informes. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- SOLÉ, I. Y COLOMINA, R. (Eds.) (1999): La intervención psicopedagógica en centros educativos. Un espacio profesional polémico. *Infancia y Aprendizaje*. Dossier Temático.
- ZUBIETA, J. Y SUSINO, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC. CIDE.

**Dirección de contacto:** Eloísa Guerrero Barona. Universidad de Extremadura .Facultad de Educación. Departamento de Psicología. Avenida de Elvas s/n. 06007. Badajoz. Email: eloisa@unex.es