



## Artículo



### La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R

BERNARDO MORENO JIMÉNEZ  
EVA GARROSA HERNÁNDEZ  
JOSÉ LUIS GONZÁLEZ GUTIÉRREZ

Departamento de Psicología Biológica y de la Salud. Facultad de Psicología Universidad Autónoma de Madrid.

#### RESUMEN

El estudio presenta la nueva versión del Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R). Se ha llevado a cabo un análisis y revisión del CBP utilizando una muestra de 222 profesores. El instrumento resultante (CBP-R) se muestra como una herramienta eficaz que permite recoger información relativa a las fuentes de estrés propias de la organización y del contexto laboral donde el profesor desempeña su trabajo. El cuestionario aporta, igualmente, una medida específica del burnout docente. Aunque el uso del MBI forma Ed. continúa siendo una referencia obligada, parece conveniente utilizar otros instrumentos de manera complementaria para poder obtener una visión más exhaustiva y global del proceso de burnout. El estudio también muestra la importancia de determinadas variables sociodemográficas (edad, sexo, relación personal, número de hijos, nivel de enseñanza y situación laboral) en la explicación de los procesos de estrés y burnout.

#### ABSTRACT

The study presents the new version for the Burnout Teachers Questionnaire (CBP-R). Data collected from 222 teachers were used for the analysis and revision of the CBP. The CBP-R was showed as an efficient tool in collecting information about sources of stress from the organizational environment. The instrument offers an index for the measurement of teacher burnout. Although the MBI form Ed. remains as an obligatory reference, the use of other instruments seems of interest in the understanding of the burnout complexity. In addition, sociodemographic variables (age, sex, marital status, number of sons, level in teaching, and kind of work contract) appeared as relevant factors in explaining the stress

Campus de Cantoblanco. 28049 Madrid. E-mail: bernardo.moreno@uam.es

and burnout processes.

#### **PALABRAS CLAVE**

Burnout, Profesores, Evaluación, CBP-R, Variables sociodemográficas.

#### **KEY WORDS**

Burnout, Teachers, Evaluation, CBP-R, Sociodemographic variables.

### **INTRODUCCIÓN**

El desarrollo del burnout en los profesionales docentes puede aparecer como consecuencia de la exposición del sujeto a las fuentes de estrés propias del ámbito escolar y al uso de estrategias de afrontamiento no adaptativas. La manifestación de este síndrome en los profesores se hace evidente mediante el agotamiento de los recursos emocionales propios. Como consecuencia de todo ello, suele ser común la adopción de actitudes de distanciamiento frías y despersonalizadas hacia los estudiantes, entendiéndose esta conducta como un modo de afrontamiento al agotamiento experimentado. Por sus implicaciones, es especialmente crucial para esta profesión la evaluación negativa que el profesor realiza de su propio rol profesional, lo que le lleva a no sentirse satisfecho con su trabajo, mostrando sentimientos de ineficacia en el desarrollo de su profesión, especialmente respecto a la instrucción de sus alumnos (van Horn, Schaufeli, Greenglass y Burke, 1997).

La amplitud con que ha sido definido este síndrome, ha dado lugar a diversos instrumentos de medida, cada uno de ellos dentro del modelo teórico mantenido por

los diversos autores. Sin embargo, como señala Hock (1988), se han realizado escasos intentos para definir la estructura específica del burnout en el profesorado, analizándolo, por el contrario, de forma generalista y sin centrarse en la problemática específica de esta profesión. No obstante, se han desarrollado algunos instrumentos que permiten la evaluación del síndrome desde la perspectiva de la profesión docente, y que varían respecto al volumen de investigación que han generado.

El primer cuestionario utilizado para evaluar el burnout en el profesorado fue el elaborado por Dworkin y Dworkin (1976). Constaba de ocho ítems que recogen información sobre cuatro variables de carácter cognitivo: falta de significado, falta de control, ausencia de normas y aislamiento. Ya dentro de la década de los ochenta, aparece el *Teacher Stress Inventory* (Petegrew y Wolf, 1981), cuestionario compuesto por 64 ítems que se unen para formar 12 factores: ambigüedad de rol, conflicto de rol, no participación, satisfacción laboral, estilo de dirección, satisfacción en la vida, estrés escolar, estrés de la tarea, apoyo del supervisor, apoyo de los compañeros y enfermedad. La revisión posterior de la escala, llevada a cabo por Schultz y Long (1988), dio lugar a

un instrumento formado por 36 ítems y siete factores: estrés de rol, ambigüedad de rol, satisfacción laboral, satisfacción personal, estructura de la tarea, apoyo gerencial y gestión de la organización.

Como una versión modificada del *Maslach Burnout Inventory* (MBI) (Maslach y Jackson, 1981), Farber (1984) desarrolló el *Teacher Attitude Scale*. La unión de 40 ítems específicos para maestros a los 25 ítems originales del MBI, dio lugar a una escala constituida por 65 ítems que conformaron tres factores denominados: sentimientos generales de sentirse quemado, compromiso general hacia la enseñanza, y sentimientos de gratificación por trabajar con los alumnos.

De tamaño más reducido en cuanto al número de ítems (21 en total), el *Teacher Burnout Scale* fue elaborado por Seidman y Zager (1986-1987). La factorización de este cuestionario arrojó 4 factores: satisfacción con la profesión, apoyo administrativo percibido, afrontamiento del estrés laboral, y actitudes hacia los estudiantes. La fiabilidad y la validez de la escala parecen ser adecuadas ( Gil-Monte y Peiró, 1997).

Hock (1988), tras hacer hincapié en la necesidad de delimitar las variables antecedentes y moderadoras del burnout (sexo, edad, años de experiencia, etc.) propuso el *SDTA Teacher Burnout Questionnaire*, instrumento que consta de 62 ítems, más diez cuestiones sociodemográficas. Las dimensiones que evalúa son: clima laboral, causas del burnout, efectos psicológicos, y efectos físicos.

Por otra parte, existen una serie de escalas que se centran exclusivamente en la evaluación de las condiciones antecedentes del

síndrome en la profesión de maestro. Dichas condiciones suelen ser fuentes de estrés propias de la organización en la que se desarrolla el trabajo, aunque no suelen dejar de lado otros factores más propios de la persona. Ejemplo de ello lo constituye el *Holland Burnout Assessment Survey* (HBAS) (Holland y Michael, 1993). Este cuestionario constituye una herramienta que trata de medir aquellos factores que incrementan la probabilidad de ocurrencia del burnout en el individuo. En concreto, los 18 ítems que lo integran inciden sobre cuatro dimensiones estrechamente relacionadas al desarrollo del síndrome: percepción positiva de la enseñanza, apoyo por parte de los supervisores, conocimiento acerca del burnout, y compromiso con la enseñanza. Las correlaciones con las dimensiones del MBI en una muestra de 150 profesores resultaron elevadas, especialmente para las escalas «percepción positiva de la enseñanza», «compromiso con la enseñanza», y «apoyo por parte de los supervisores».

El instrumento que ha definido una línea clara de investigación, de afianzamiento y verificación empírica del constructo de burnout (Moreno-Jiménez, Bustos, Matallana y Miralles, 1997) ha sido el *Maslach Burnout Inventory* (MBI) (Maslach y Jackson, 1981/1986), cuenta con una versión específica para la evaluación del burnout en la profesión docente: el *Educator Survey (ES) o MBI forma ED* (Maslach, Jackson y Schwab, 1986). Esta escala constituye una forma paralela del MBI diseñada para la evaluación del síndrome en el profesorado, y la única diferencia con el MBI general radica en la sustitución de la palabra «recipient» por «student» en todos aquellos ítems en los que esta palabra aparece. Además, el instrumento incluye una serie de cuestiones sociodemográficas específicas para los profesores.

Tanto el MBI en su forma genérica como en la forma Ed se centran en la evaluación exclusiva del síndrome, sin prestar atención a los aspectos antecedentes y consecuentes del mismo. Para algunos autores, resulta necesario considerar estos elementos junto con el síndrome, con el fin de desarrollar programas y políticas de prevención e intervención adecuados (Moreno-Jiménez et al., 1997; Moreno-Jiménez y Oliver, 1993).

En relación con la profesión docente se han señalado variables desencadenantes propias de la organización y de las condiciones de desempeño. Aspectos tales como la pobre motivación del alumnado, la indisciplina, las oportunidades de desarrollo de carrera, el bajo nivel de ingresos, la escasez de medios de equipamiento, el excesivo número de alumnos por clase, la falta de tiempo, el escaso reconocimiento de la profesión docente por parte de la sociedad, la rapidez con que se producen los cambios sociales y curriculares, la sobrecarga de trabajo, la escasa participación en la toma de decisiones, la inadecuada formación previa de los profesores para iniciarse con éxito en la profesión docente, el grado de acuerdo con las metas institucionales, la autonomía, el aislamiento del resto de la plantilla, etc. han sido identificados repetidamente como fuentes de estrés significativas para esta profesión estrechamente relacionadas con el desarrollo del burnout (Burke y Greenglass, 1993, 1994; Byrne, 1994; Kyriacou, 1989; Lee y Ashford, 1996; Turk, Meeks y Turk, 1982).

VARIABLES QUE SE HAN COMPROBADO COMO ESPECIALMENTE DECISIVAS EN EL DESARROLLO DEL SÍNDROME SON LAS RELACIONADAS CON LAS DISFUNCIONES DEL ROL, Y CON LA CALIDAD DE LA SUPERVISIÓN RECIBIDA POR PARTE DE LOS

docentes. Específicamente, el conflicto de rol y la ambigüedad de rol parecen ser dos importantes predictores de la aparición del burnout docente (Byrne, 1994; Cunningham, 1982, 1983; Jackson, Schawb y Schuler, 1986; Lee y Ashford, 1996; Schawb e Iwanicki, 1982). Tales factores serían consecuencia de situaciones tales como atender las exigencias de aulas repletas de estudiantes con diversos niveles de competencia, ocupándose al mismo tiempo de las necesidades individuales del alumnado; de políticas inconsistentes y confusas respecto a la conducta de los estudiantes, etc. (Byrne, 1994).

Un estilo de supervisión carente de apoyo y reconocimiento, constituye un importante factor de riesgo en el desarrollo del burnout docente (Burke y Greenglass, 1993, 1994; Byrne, 1994; Dworkin, 1987; Farber, 1991; Iwanicki, 1983; Lee y Ashford, 1996; Sakharov y Farber, 1983). Leithwood, Menzies, Jantzi y Leithwood (1996) han señalado recientemente los siguientes aspectos, propios de una supervisión de baja calidad, como factores de la aparición del burnout: expectativas excesivamente altas hacia los profesores, pobre evaluación de su trabajo, conductas inconsistentes, favoritismo, falta de reconocimiento, escaso apoyo individual a los miembros de la plantilla, ausencia de participación en la toma de decisiones, etc.

Además, en la mayoría de los estudios sobre el burnout de los profesores se han tenido en cuenta la existencia de variables que pudieran estar ejerciendo un papel mediador en el proceso, facilitando o inhibiendo su desarrollo. Entre estas variables se ha prestado atención a factores sociodemográficos (Aluja, 1997; Anderson e Iwanicki, 1984; Farber, 1984; Ferrando y Pérez, 1996; Friedman, 1991, 1996; Green-

glass, Burke y Ondrack, 1990; Russell, Altmaier y Velzen, 1987; Turnipseed, 1994; van Horn et al., 1997), de personalidad (Buendía y Riquelme, 1995; Byrne, 1994; Farber, 1991; Cherniss, 1993; Moreno-Jiménez, Garrosa y González, 1999; Moreno-Jiménez, González y Garrosa, 1999; Nowak, 1986; Oliver, 1993; Peiró y Salvador, 1993), estrategias de afrontamiento (Cunningham, 1983; Chan y Hui, 1995; Dewe, 1985; Dunham, 1992; Kyriacou, 1980; Seidman y Zager, 1991; Yela, 1996), apoyo social (Belcastro, Gold y Grant, 1982; Greenglass, Burke y Konarsky, 1998; Greenglass, Fiskensbaum y Burke, 1996; Lee y Ashford, 1996; Schawb, 1983), etc.

Aunque la referencia al MBI y a su forma Ed. siga siendo una referencia obligatoria, parece necesario el desarrollo de instrumentos que permitan la evaluación del síndrome y presten especial atención a los factores desencadenantes relativos al contexto laboral y organizacional, lo que puede facilitar la detección de posibles fuentes del burnout y ayudar a tomar medidas oportunas que posibiliten su prevención.

Desde esta perspectiva se elaboró el *Cuestionario de Burnout del Profesorado* (CBP) (Moreno-Jiménez, Oliver y Aragonés, 1993), instrumento que contempla medidas antecedentes del burnout relativas al contexto laboral y organizacional, así como elementos específicos del síndrome. El cuestionario es el resultado de la adaptación de los instrumentos SDTA *Teacher Burnout Questionnaire* (Hock, 1988) y del TSI *Teacher Stress Inventory* (Petegrew y Wolf, 1982). Consta de 75 ítems, 2 cuestiones abiertas, 11 descriptores de salud física y 9 referencias sociodemográficas o profesionales. El análisis factorial con

rotación quartimín realizado por Oliver (1993) con una muestra de 364 profesores, confirmó la existencia de tres factores principales: Estrés y Burnout, Desorganización, y Problemática Administrativa. Por motivos de discriminación de constructo, la autora realizó un segundo análisis factorial tomando los ítems que configuraban el primero de los factores (Estrés y Burnout), obteniendo como resultado dos factores diferenciados: Estrés y Burnout. La solución final se traduce en cuatro factores que se dividen a su vez en subescalas: *Estrés* (estrés de rol y efectos del estrés), *Burnout* (calidad de vida, despersonalización y realización), *Desorganización* (supervisión y condiciones organizacionales) y *Problemática Administrativa* (inseguridad y clima). La aplicación del CBP a una muestra complementaria de profesores de enseñanza media (n = 100), obtuvo valores aceptables de consistencia interna, validez concurrente y validez discriminante (Oliver, 1993).

La estructura del cuestionario permite recoger información de diferentes aspectos fundamentales en la etiología y desarrollo del burnout dentro del contexto laboral de los profesores. Sin embargo, esta misma estructura (en concreto las escalas relativas al síndrome) parece alejarlo de la línea teórica actual, donde el MBI se muestra como el instrumento que organiza la casi totalidad de la investigación y que, con su aparición, permitió operativizar de manera consensuada las características definitorias del síndrome (Moreno-Jiménez et al., 1997).

En consecuencia, parecía necesario la adaptación del cuestionario a las tendencias más generalizadas con el fin de facilitar su uso y actualizarlo como herramienta de evaluación complementaria al MBI forma Ed. Además, esta adaptación parecía

inexcusable a raíz de los cambios que se han producido en el sistema educativo y que han conducido hasta la elaboración del actual sistema de enseñanza (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo).

Por otro lado, el estudio también pretende analizar el posible papel facilitador o inhibidor que pudieran ejercer determinadas variables de carácter sociodemográfico en la génesis y desarrollo del burnout, un aspecto importante a considerar si la investigación aspira a comprender el síndrome desde la complejidad que lo caracteriza.

## 2. MÉTODO

### 2.1 Muestra

La muestra del estudio está compuesta por 222 profesores de Colegios e Institutos

públicos de Madrid capital. De ellos, 115 ejercen la docencia en Educación Primaria (alumnos de 6 a 12 años aproximadamente), y 107 en Institutos de F.P. y/o Ciclos Formativos de Grado Medio (alumnos de 14 a 19 años aproximadamente). Los datos sociodemográficos de la muestra pueden observarse en las Tablas 1 y 2.

### 2.2 Procedimiento

La recogida de información se llevó a cabo en 34 Centros Educativos de diferentes distritos de Madrid capital (20 Centros de Educación Primaria y 14 Centros de Formación Profesional y/o Ciclos Formativos). La toma de contacto con los Centros se desarrolló a través de la exposición del proyecto de investigación a los Directores y Jefes de Estudio. Posteriormente, se repartieron los cuestionarios entre aquellos

Tabla 1  
Características sociodemográficas de la muestra (n =222)

		Frecuencia	%
<b>Sexo</b>	Mujeres	132	59.6
	Hombres	81	36.6
	ns/nc	9	4.1
<b>Relaciones personales</b>	con pareja	165	74.3
	sin pareja	43	19.4
	ns/nc	14	6.3
<b>Número de hijos</b>	sin hijos	73	32.9
	con 1 hijo	33	14.9
	con 2 hijos	73	32.9
	con 3 o más hijos	35	15.8
	ns/nc	8	3.6
<b>Nivel de enseñanza</b>	Educación Primaria	115	51.8
	F.P. y/o Ciclos Formativos	107	48.2
<b>Situación laboral</b>	funcionario/a	187	84.2
	interino/a	27	12.2
	ns/nc	8	3.7

Tabla 2

Valores medios de la edad y los años de experiencia en la profesión docente de la muestra

	M	SD	Min	Max
<b>Edad</b>	<b>44</b>	<b>8.84</b>	<b>25</b>	<b>64</b>
<b>Años de experiencia</b>	<b>18</b>	<b>9.53</b>	<b>0.25</b>	<b>43</b>

profesores dispuestos a colaborar en el estudio, concediéndose aproximadamente una semana de plazo para su cumplimentación. Los cuestionarios eran presentados en un sobre cerrado, acompañados de una carta de presentación en la cual se aseguraba la total confidencialidad de la información y el uso únicamente científico de los datos.

### 2.3 Instrumentos

*Cuestionario de Burnout del Profesora - do Revisado (CBP-R)*

El CBP-R ha sido elaborado a partir del mencionado *Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP)* (Moreno-Jiménez et al., 1993), y constituye la versión revisada de este instrumento.

Al igual que en su versión inicial, el CBP-R trata de evaluar los procesos de estrés y burnout específicos de la profesión docente, así como las posibles variables antecedentes de tipo organizacional y laboral que pueden estar actuando como desencadenantes de estos procesos. El cuestionario se compone de tres factores que se dividen a su vez en escalas. En la Tabla 3 puede observarse la estructura del cuestionario. A su vez, la Tabla 4, muestra los ítems que componen cada escala, especificando aquellos que puntúan de forma inversa (I).

El bloque de antecedentes está constituido por dos factores: **Desorganización (FII)** y **Problemática Administrativa (FIII)**. El primero de ellos (Desorganización) hace referencia a las condiciones en las que se realiza el trabajo (materiales,

Tabla 3

Estructura del CBP-R

ANTECEDENTES ORGANIZACIONALES Y LABORALES		PROCESOS DE ESTRÉS Y BURNOUT	
Factor II	Factor III	Factor I	
Desorganización	Problemática Administrativa	Estrés y Burnout	
E	Supervisión	Estrés de Rol	
B			
C	Preocupaciones Profesionales		
A	Condiciones	Burnout	Agotamiento Emocional
L	Organizacionales		Despersonalización
A	Falta de Reconocimiento Profesional		Falta de Realización
S			

Tabla 4  
Ítems pertenecientes a cada una de las escalas del CBP-R

ESCALA	ÍTEMS	
Estrés de Rol	38, 50, 49, 67, 23, 39, 59, 47, 62, 48, 58, 59(1), 31	
BURNOUT	Agotamiento Emocional	47, 27, 51, 42, 43, 54, 18, 17
	Despersonalización	29, 28, 46, 16
	Falta de Realización	21(1), 22(1), 50(1), 40(1), 44, 51, 58(1)
Supervisión	24(1), 52(1), 39(1), 26(1), 56(1), 32(1), 30, 63, 19(1), 16(1), 37(1), 28	
Condiciones Organizativas	12(1), 48(1), 14(1), 20, 34(1), 63(1), 55(1), 68, 19	
Preocupaciones Profesionales	7, 3, 8, 2, 5, 1, 11, 83, 84	
Falta de Reconocimiento Profesional	8, 10, 6, 4	

(1) = puntaje de forma inversa

recursos de los que se dispone, etc.), al estilo de dirección, y al apoyo recibido por parte del supervisor. A su vez, el factor Problemática Administrativa está conformado por ítems que tienen que ver con las preocupaciones profesionales y el reconocimiento profesional que perciben de su profesión los profesores.

La evaluación de los consecuentes se realiza a través de un único factor (**FI: Estrés y Burnout**) que comprende, por una parte, ítems referentes al proceso de estrés (específicamente al estrés producto de las disfunciones del rol) y por otra parte, cuestiones relativas al proceso de burnout y de cada una de sus dimensiones (Agotamiento Emocional, Despersonalización, y Falta de Realización).

El instrumento está constituido por un total de 66 ítems que se responden mediante una escala de tipo Likert de 5 puntos (desde 1 = *no me afecta*, hasta 5 = *me afecta muchísimo* para los 11 primeros ítems; desde 1 = *totalmente en desacuerdo*, hasta 5 = *totalmente de acuerdo* para los

55 ítems restantes). Las mayores puntuaciones obtenidas en cada una de las escalas están relacionadas teóricamente con una mayor problemática para el sujeto en las variables estudiadas. Además el cuestionario incluye una serie de cuestiones sobre datos sociodemográficos (edad, sexo, relaciones personales, número de hijos y años de experiencia en la enseñanza), y sobre referencias profesionales (centro educativo, condición del centro, nivel de enseñanza impartido y situación laboral).

### 3. RESULTADOS

#### 3.1 Análisis y revisión del Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R).

A partir de los 75 ítems que integran la primera versión del CBP (Moreno-Jiménez et al., 1993), se realizó un análisis factorial mediante el método *ejes principales* con una rotación *oblimin directa*. El objetivo residía en conocer mejor las características y estructura factorial de este cuestionario.



Los resultados de este análisis arrojaron tres factores que explican el 24.4% de la varianza total. El primero de ellos, el factor «Estrés y Burnout», está conformado por 35 ítems y da cuenta de un 14.9% de varianza explicada. El segundo «Desorganización», consta de 24 ítems y explica un 5.5% de la varianza. El tercer y último factor, denominado «Problemática Administrativa» cuenta con 15 ítems y con una varianza explicada del 4%. El primer factor reúne ítems que evalúan los procesos de estrés de rol y burnout. El segundo y el tercer factor, hacen referencia a las posibles variables antecedentes de carácter organizacional.

A partir de estos tres factores, se llevó a cabo un proceso de discriminación teórica de las diferentes escalas subyacentes, y posterior confirmación empírica mediante el análisis de consistencia. El resultado final de este procedimiento puede observarse en la Figura 1.

El siguiente paso consistió en la mejora de la fiabilidad de las escalas del instrumento (lo que a su vez repercutió positivamente en el índice de fiabilidad del cuestionario global). Para ello se procedió eliminando aquellos ítems que disminuían la fiabilidad de las subescalas medida a través del coeficiente *Alpha de Cronbach* ( ). De este modo, el cuestionario pasó a estar compuesto por 66 ítems en total. En la Tabla 5 se exponen los índices de consistencia correspondientes a las escalas y a la totalidad del cuestionario.

A continuación, se realizó un nuevo análisis factorial con los 66 ítems restantes siguiendo el mismo procedimiento que el utilizado para el primer análisis factorial (ejes principales con rotación oblicua directa). Se pudo comprobar que se mantenía la misma estructura de tres factores iniciales (con la misma estructura de antecedentes y consecuentes), no apreciándose cambio alguno en la localización de los

Figura 1  
Estructura del CBP-R

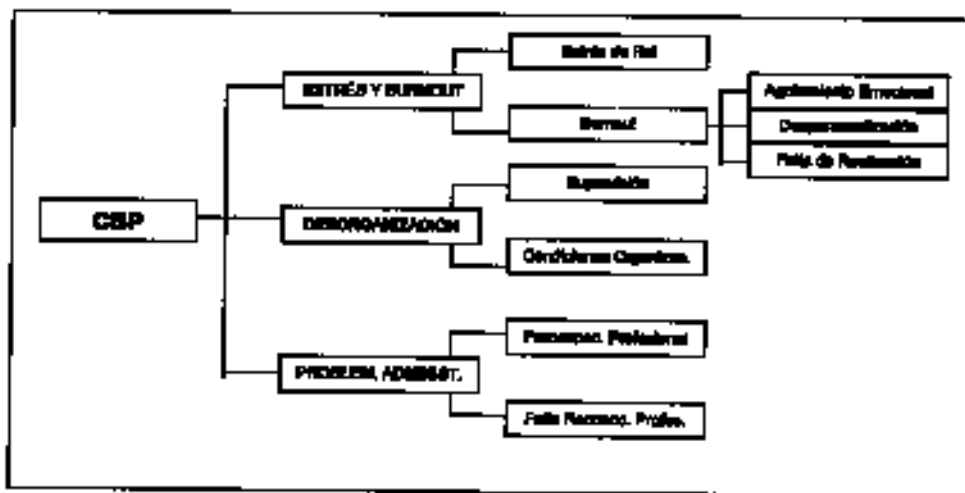


Tabla 5  
Coeficientes  $\alpha$  obtenidos para las escalas del CBP-R

Escala	Nº ítems	$\alpha$
Estrés de Rol	13	.81
BURNOUT	19	.87
Agotamiento Emocional	8	.81
Despersonalización	4	.61
Falta de Realización	7	.77
Supervisión	12	.86
Condiciones Organizacionales	9	.63
Preocupaciones Profesionales	9	.72
Falta de Reconocimiento Profesional	4	.70
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>.91</b>

ítems en los factores. El porcentaje total de varianza explicada por el modelo asciende hasta el 26%. El primer factor (Estrés y Burnout) da cuenta del 16% de la varianza, el factor Desorganización (factor II) explica un 6%, y el factor Problemática Administrativa (factor III) el 4% de la varianza. La Tabla 6 presenta la saturación de los ítems dentro de cada factor. En la Tabla 7 aparecen las correlaciones entre las escalas del cuestionario.

### 3.2 Análisis descriptivo

En la Tabla 8 aparecen los datos relativos a la media, desviación típica, máximos y mínimos de cada una de las variables evaluadas por el CBP-R para  $n = 222$ . La media más alta ha sido obtenida en la variable Falta de Reconocimiento Profesional ( $M = 3.03$ ,  $SD = .89$ ). Estrés de Rol muestra una media igualmente elevada ( $M = 2.73$ ,  $SD = .62$ ). Dentro de las variables de burnout, es destacable la baja puntuación media de Despersonalización ( $M = 1.65$ ,  $SD = .53$ ).

### 3.3 Análisis de las Variables Sociodemográficas.

Se ha realizado análisis de varianza factorial incluyendo como variables independientes todas las variables sociodemográficas evaluadas (edad, años de experiencia, sexo, relaciones personales, número de hijos, nivel de enseñanza y situación laboral). Las variables recogidas a través del CBP-R constituyen las variables dependientes. Los **efectos principales significativos (F)** se presentan en la Tabla 9 ( $p < .05$ ).

#### Edad

A partir de la edad de los sujetos de la muestra se han creado cuatro grupos que forman los distintos niveles de la variable independiente: G1 = 25-37 años, G2 = 38-44 años, G3 = 45-50 años, G4 = 51-64 años.

Se han encontrado efectos principales significativos sobre las variables *Preocupaciones Profesionales* y *Agotamiento Emocional*,

*Tabla 6*  
**Saturación de los ítems del CBP-R**

ÍTEM	FACTOR		
	1	2	3
27	.705		
51	.500		
47	.655		
42	.525		
49	.605		
50	.500		
51	.549		
29	.551		
61	.543		
10	.527		
57	.507		
35	.507		
44	.504		
43	.503		
54	.491		
60	.477		
28	.472		
22	.470		
40	.448		
16	.447		
45	.437		
53	.430		
63	.424		
17	.420		
48	.410		
41	.390		
33	.380		
58	.376		
39	.363		
31	.345		
18	.341		
55	.321		
24		.705	
52		.673	
56		.634	
38		.627	
36		.622	
32		.604	
62		.597	
13		.549	
30		.545	
15		.499	
37		.471	
26		.421	
24		.408	
20		.381	
59		.355	
65		.337	
53		.331	
14		.298	
46		.217	
19		.213	
12		.161	
9			.690
7			.641
10			.632
8			.622
6			.477
3			.453
2			.432
5			.365
11			.317
54			.288
23			.201
4			.207
1			.199

Tabla 7

Correlaciones entre las escalas del CBP-R

	Sup	CO	PP	FRP	ER	B	AE	Desp	FR
Sup	1.00	.45**	.21**	.16*	.27**	.34**	.28**	.25**	.30**
CO		1.00	.25**	.28**	.36**	.34**	.32**	.18**	.29**
PP			1.00	.43**	.31**	.26**	.29**	.18**	.14*
FRP				1.00	.41**	.25**	.34**	—	—
ER					1.00	.53**	.65**	.42**	.42**
B						1.00	.89**	.68**	.84**
AE							1.00	.47**	.56**
Desp								1.00	.50**
FR									1.00

Sup = Supervisión, CO = Condiciones Organizacionales, PP = Preocupaciones Profesionales, FRP = Falta de Reconocimiento Profesional, ER = Estrés de Rol, B = Burnout, AE = Agotamiento Emocional, Desp = Despersonalización, FR = Falta de Realización.

\* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ .

siendo el grupo de profesores de entre 51 y 64 años el que puntúa más bajo en estas variables. El grupo de edad que puntúa más alto en ambas es el de 45 a 50 años.

#### Años de Experiencia en la Enseñanza

Teniendo en cuenta los años de experiencia en la profesión se han creado cuatro grupos que forman los distintos niveles

de la variable independiente: G1 = de 4 meses a 11 años de experiencia, G2 = de 12 a 17 años de experiencia, G3 = de 18 a 24 años de experiencia, G4 = de 25 a 43 años de experiencia.

No se han encontrado efectos principales significativos de esta variable sobre las variables dependientes medidas a través del CBP-R.

Tabla 8

Análisis descriptivo de las variables del CBP-R

VARIABLE	M	SD	Min	Max
Supervisión	2.68	.88	1.08	4.50
Condiciones Organizacionales	2.81	.56	1.44	3.78
Preocupaciones Profesionales	2.16	.74	1.00	4.22
Falta de Reconocimiento Profesional	3.03	.89	1.00	5.00
Estrés de Rol	2.73	.82	1.30	4.54
BURNOUT	2.09	.54	1.00	4.05
Agotamiento Emocional	2.22	.70	1.00	4.50
Despersonalización	1.85	.53	1.00	4.00
Falta de Realización	2.20	.63	1.00	4.00

Tabla 9  
Resumen de Análisis de Varianza.

	EFECTOS PRINCIPALES SIGNIFICATIVOS (F)								
	Sup.	CO	PP	FRP	ER	AE	Desp	FR	B
Edad			4.03**			2.69*			
Años de experiencia									
Sexo	6.29*						6.34*	6.00*	4.16*
Relación personal									
Nº de hijos						5.22*		2.91*	
Nivel de enseñanza	4.73*			6.68**					
Situación laboral			4.67*	6.14*					

Sup = Supervisión, CO = Condiciones Organizativas, PP = Preocupaciones Profesionales, FRP = Falta de Reconocimiento Profesional, ER = Estrés de Rol, AE = Agotamiento Emocional, Desp = Despersonalización, FR = Falta de Realización, B = Burnout.

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

**Sexo** (G1 = hombres; G2 = mujeres)

Existen efectos principales significativos sobre las variables *Supervisión*, *Despersonalización*, *Falta de Realización* y *Burnout*. En todas ellas los hombres puntúan significativamente más alto que las mujeres.

**Relaciones Personales** (G1 = con pareja; G2 = sin pareja/sin pareja habitual)

No se han encontrado efectos principales significativos sobre las variables dependientes medidas a través del CBP-R.

**Número de hijos** (G1 = sin hijos; G2 = con 1 hijo; G3 = con 2 hijos; G4 = 3 ó más hijos)

Se han hallado efectos principales sobre las variables *Agotamiento Emocional* y *Falta de Realización*. Las puntuaciones más altas en *Agotamiento Emocional* son manifestadas por los profesores

sin hijos o con dos hijos. Respecto a *Falta de Realización* son los profesores con 1 hijo los que obtienen las puntuaciones más altas.

**Nivel de Enseñanza** (G1 = Educación Primaria; G2 = Formación Profesional y/o Ciclos Formativos)

Aparecen efectos principales significativos sobre las variables *Supervisión* y *Falta de Reconocimiento Profesional*. La media de los profesores de Formación Profesional y/o Ciclos Formativos es significativamente más alta que la de los profesores de Educación Primaria en la variable de *Supervisión* (lo que significa mayor problemática en esta variable). Lo contrario ocurre en la variable *Falta de Reconocimiento Profesional*, donde los profesores de Educación Primaria obtienen puntuaciones significativamente más altas.

**Situación Laboral** (G1 = Funcionario; G2 = Interino)

Los resultados muestran efectos principales significativos sobre las variables *Preocupaciones Profesionales* y *Falta de Reconocimiento Profesional*. Los profesores interinos puntúan significativamente más alto en *Preocupaciones Profesionales*. Lo contrario ocurre con la variable *Falta de Reconocimiento Profesional* donde los profesores funcionarios alcanzan valores significativamente más altos que los profesores con una situación laboral de interino.

#### 4. DISCUSIÓN

Al igual que con la primera versión del CBP, el análisis factorial realizado a partir de los 66 ítems de esta nueva versión (CBP-R), ha arrojado tres factores que confirman la estructura teórica del cuestionario. Los dos factores que evalúan características antecedentes referentes al contexto organizacional y laboral se mantienen sin apenas variaciones respecto a la primera versión propuesta para el instrumento (Moreno-Jiménez et al., 1993). Por el contrario, en el factor relativo a los procesos de estrés y burnout, se han introducido las modificaciones necesarias que permiten la aproximación al modelo teórico propuesto por Maslach y Jackson (1986). Puede apreciarse, por tanto, una escala que permite evaluar el burnout a través de un índice general, o mediante las puntuaciones obtenidas a partir de las tres subescalas que lo componen: Agotamiento Emocional, Despersonalización, y Falta de Realización.

Aunque la interpretación de perfiles en base a las puntuaciones en cada una de las tres dimensiones puede resultar informativa en algunos casos, con este cues-

tionario parece más adecuado el uso del índice general de Burnout creado a partir de la media en cada una de ellas, debido a las dudas respecto a la validez convergente que pudiera darse con las dimensiones recogidas por el MBI. En consecuencia, resultaría interesante iniciar una línea de trabajo consistente en determinar los diferentes tipos de validez del cuestionario.

En cuanto a la fiabilidad del instrumento, la reducción en el número de ítems, ha conllevado una mejora en los índices de consistencia interna de las escalas, encontrándose valores alfa que oscilan entre .61 en la escala de Despersonalización y .87 del índice general de Burnout. Aunque los valores de consistencia interna resultan aceptables en todas las escalas, parece necesario aumentar el número de ítems que componen la subescala de Despersonalización, ya que el alfa obtenido para ésta no resulta tan elevado. Esta misma circunstancia se ha podido comprobar en otros cuestionarios como el MBI o el CBB, donde la escala correspondiente a la dimensión de Despersonalización muestra índices relativamente bajos de consistencia interna en comparación con las escalas relativas a las otras dimensiones del constructo (Maslach et al., 1986; Moreno-Jiménez et al., 1997).

Las relaciones entre las escalas que componen el cuestionario son elevadas y significativas ( $p < .01$ ) en la mayoría de los casos. Destaca la correlación de Estrés de Rol con el índice general de Burnout y con cada uno de sus componentes. El resto de variables antecedentes de carácter organizacional y laboral muestran igualmente correlaciones importantes y significativas con el bur-

nout y sus dimensiones. Como una excepción, se puede señalar la correlación encontrada entre la variable Falta de Reconocimiento Profesional y los componentes actitudinales del síndrome (Despersonalización y Falta de Realización) que no resulta significativa.

De esta manera, el instrumento se presenta como una herramienta eficaz que permite evaluar las variables disfuncionales del entorno organizacional y laboral que podrían estar incidiendo en el desarrollo del burnout, con el fin de tomar la medidas oportunas que permitan el control y prevención de este fenómeno.

Por otra parte, la variable de Agotamiento Emocional parece ser la dimensión que más aporta al índice general de Burnout ( $r = .89$ ). Esto parece importante teniendo en cuenta la caracterización que diversos autores han hecho del agotamiento emocional como la dimensión central y con mayores implicaciones dentro del síndrome (Maslach y Jackson, 1981; Jackson et al., 1986; Pines y Aronson, 1981). Además, el resto de relaciones entre las escalas que miden el constructo de Burnout (Agotamiento Emocional, Despersonalización y Falta de Realización) han resultado elevadas y significativas para  $p < .01$ , lo cual aporta validez a la medida del síndrome establecida a través de este cuestionario. Adicionalmente, este hecho justifica aún más el uso del índice general de burnout.

En cuanto a las medias obtenidas por la muestra en las diferentes escalas del CBP-R, merecen ser destacadas aquellas alcanzadas por los sujetos en las variables Falta de Reconocimiento Profesional

y Despersonalización. Respecto a la primera, las altas puntuaciones que muestran los profesores parecen ser un reflejo de la situación actual que se vive en esta profesión, donde se ha perdido parte de la consideración con la que se contó en otros momentos históricos. Las bajas puntuaciones en la variable Despersonalización pueden estar influidas por las características de la muestra (mayor número de mujeres que de hombres), así como ser un resultado de la deseabilidad social, que puede ponerse de manifiesto al responder los ítems que constituyen esta escala.

El análisis realizado en función de las características sociodemográficas, ha puesto de manifiesto que la edad de los sujetos tiene una relación más estrecha con el burnout que los años de experiencia dedicados a la docencia, resultados que entran en aparente contradicción con los datos aportados por otros estudios (van Horn et al., 1997). La estratificación de los niveles de edad ha mostrado la existencia de una relación de tipo curvilíneo entre los años de los profesores y el componente de Agotamiento Emocional del burnout, encontrándose las puntuaciones más altas en los profesores de 45 a 50 años, siendo las más bajas para aquellos con una edad comprendida entre los 51 y 64 años. Similares resultados ha sido hallados en otros estudios (Farber, 1984; Gil-Monte y Peiró, 1997). Este dato podría explicarse teniendo en cuenta la cantidad de tiempo que un profesor se ha encontrado expuesto a fuentes potenciales de burnout, con el incremento consecuente de los niveles de agotamiento emocional de forma casi paralela. Este patrón de respuesta parece mantenerse hasta una cierta edad, donde posiblemente el aprendizaje de estrate-

gias y recursos de afrontamiento producido por los años de experiencia, el cambio de valores inherente a la edad, y las expectativas más realistas respecto a la profesión, conducen a un descenso paulatino en los niveles de Agotamiento Emocional. Además esta situación también podría tener relación con los resultados observados en la variable Preocupaciones Profesionales, donde puede observarse un patrón paralelo en función de la edad, de tal manera que los profesores tienen una mayor cantidad de Preocupaciones Profesionales hasta los 51 años, grupo de edad a partir del cual se muestran las puntuaciones más bajas en esta variable.

La variable sexo también parece afectar de alguna manera al síndrome del burnout. En este estudio los hombres puntúan significativamente más alto que las mujeres en las variables de Supervisión, Despersonalización, Falta de realización y Burnout (índice general). Este tipo de resultados se han podido comprobar frecuentemente para la dimensión de Despersonalización (Maslach y Jackson, 1985; Ferrando y Pérez, 1996; van Horn et al., 1997), hecho que se atribuye a los diferentes modos de socialización seguidos por hombres y mujeres, y que conducen al desarrollo de los roles masculinos y femeninos. En este sentido, parece que las mujeres son más tendentes a desarrollar un rol predominantemente de tipo emocional y expresivo, mientras que los hombres desempeñan en mayor medida un rol de carácter instrumental. Por esta razón, los hombres suelen ser menos propensos a expresar emociones, y tienden a utilizar estrategias de afrontamiento evitativas bajo condiciones de estrés, distanciándose en mayor medida de sus estudiantes como

una forma de hacer frente a los sentimientos de agotamiento emocional. Por el contrario, las mujeres son condicionadas socialmente para desarrollar conductas de atención a otros en las que priman las relaciones interpersonales afectivas. En este sentido, algunos estudios señalan el uso por parte de las mujeres de estrategias de afrontamiento basadas en la búsqueda de apoyo social para superar las situaciones estresantes (Greenglass et al., 1998).

Este mismo marco de referencia parece apropiado a la hora de explicar las mayores puntuaciones en Falta de Realización por parte de los hombres. Debido al proceso de socialización diferencial comentado anteriormente, pueden suponerse distintas expectativas de carrera en hombres y mujeres. Así, en comparación con el rol de género femenino, el rol masculino implica una mayor motivación por el logro y la obtención de resultados (Gil-Monte y Peiró, 1997; Greenglass, 1982; O'Neil, 1982). De este modo, cuanto más tiempo permanezca un profesor de sexo masculino en una posición dentro de la estructura organizacional, sin posibilidad de promoción a un nivel superior, parece más probable que se desarrollen sentimientos de falta de realización (Greenglass et al., 1998).

Un resultado no coincidente con otras investigaciones consiste en el hecho de que el tipo de relación personal que mantienen los profesores de la muestra no afecte a la probabilidad de experimentar el síndrome. En general, suele considerarse que el apoyo social que ofrece la familia puede actuar como factor protector ante las situaciones de estrés (Leiter, 1990). No obstante, diversos autores



señalan que el apoyo recibido por parte del supervisor y los compañeros de trabajo podría resultar tanto o más eficaz que el apoyo aportado por otras fuentes extralaborales, habiéndose comprobado una reducción en el riesgo de experimentar el síndrome (Bacharach, Bauer y Conley, 1986; Grennglass et al., 1998; Leithwood, et al. 1996; Litt y Turk, 1985; Turnipseed, 1994).

A pesar de que la literatura ha señalado menores niveles de burnout para los profesores con hijos respecto a los que no los tienen (Oliver, 1993; Gil-Monte y Peiró, 1997), se ha podido comprobar, en esta muestra, que dicha relación parece depender en mayor medida del número de hijos, y no tanto del hecho de tenerlos o no. Así, los profesores sin hijos, o con dos hijos, son los que refieren mayores sentimientos de agotamiento emocional. Las puntuaciones en Falta de Realización parecen ser mayores en los profesores que tienen un hijo. Sin que existan explicaciones claras para estos resultados, pueden plantearse interpretaciones basadas en las distintas organizaciones familiares que surgen en función del número de hijos, con las distintas planificaciones en el estilo de vida que esto conlleva.

Los dos grupos en los que puede dividirse la muestra en función del nivel de enseñanza (Educación Primaria y FP/Ciclos Formativos), también parecen tener importancia en relación a las puntuaciones en algunas de las variables. Por un lado, los profesores de Formación Profesional (FP) y/o Ciclos Formativos puntúan más alto en la variable de Supervisión que sus compañeros de Educación Primaria, señalando un menor apoyo y reconocimiento de sus aporta-

ciones por parte del supervisor. Estas diferencias pueden entenderse desde el punto de vista de las diferentes estructuras organizacionales presentes en uno y otro nivel de enseñanza, lo que puede repercutir en la interacción que se mantiene entre el supervisor y el resto de la plantilla.

Por el contrario, son los profesores de Educación Primaria los que apuntan mayores sentimientos de falta de reconocimiento profesional. Estos profesionales perciben una mayor falta de servicios de apoyo para problemas profesionales y personales, así como una falta de reconocimiento que se manifiesta a través de su imagen pública y el salario.

Por último, debido probablemente a su situación laboral insegura, los profesores con un contrato laboral de interino exponen más preocupaciones acerca de su profesión que sus colegas funcionarios, mientras que son éstos últimos los que se consideran como menos reconocidos dentro de su profesión.

## 5. CONCLUSIÓN

La nueva versión del cuestionario, CBP-R parece adaptarse mejor a la línea teórica iniciada por el MBI, permitiendo recoger información de las variables antecedentes laborales y organizacionales de la profesión docente, así como del síndrome de burnout, preferentemente a través del índice general del síndrome. No obstante resulta irremplazable el uso del MBI forma Ed como instrumento básico para la evaluación específica de los componentes del burnout en el profesorado, aunque parece interesante utilizar otros instrumentos de manera com-

plementaria que permitan tener una visión más exhaustiva y global del proceso.

Por otra parte, el estudio llevado a cabo en función de las variables sociodemográficas demuestra su importancia en la explicación de este proceso.

## REFERENCIAS

- ALUJA, A. (1997). Burnout profesional en maestros y su relación con indicadores de salud mental. *Boletín de Psicología*, 55, 47-61.
- ANDERSON, M.G., e IWANICKI, E.F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 109-132.
- BACHARACH, S.B., BAUER, S.C., y CONLEY, S. (1986). Organizational analysis of stress: The case of elementary and secondary schools. *Work and Occupations*, 13, 7-32.
- BELCASTRO, P.A., GOLD, R.S., y GRANT, J. (1982). Stress and burnout: psychological effects on correlational teachers. *Criminal Justice and Behavior*, 9, 387-395.
- BUENDIA, J., y RIQUELME, A. (1995). Burnout, factores de estrés y locus de control en un grupo de vigilantes de instituciones penitenciarias. *Ansiedad y Estrés*, 1 (2-3), 195-204.
- BURKE, R.J., y GREENGLASS, E. R. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological Reports*, 73, 371-380.
- BURKE, R.J., y GREENGLASS, E.R. (1994). Towards an understanding of work satisfactions and emotional well-being of school based educators. *Stress Medicine*, 10, 177-184.
- BYRNE, B.M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31 (3), 645-676.
- CHAN, W.C., y HUI, E.K.P. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 15-25.
- CHERNISS, C. (1993). The role of professional self-efficacy in the etiology of burnout. En W.B. Schaufeli, T. Moret y C. Maslach (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (Pags. 135-149). Washington DC: Hemisphere.
- CUNNINGHAM, W.G. (1982). Teacher burnout: Stylish fad or profound problem. *Planning and changing*, 12, 219-244.
- CUNNINGHAM, W.G. (1983). Teacher burnout—solutions for the 1980s: A review of the literature. *The Urban Review*, 15, 37-51.
- DEWE, P.J. (1985). Coping with work stress: An investigation of teachers' action. *Research in Education*, 33, 27-40.
- DUNHAM, J. (1992). *Stress in Teaching*. (2ª ed.). Londres: Routledge.
- DWORKIN, A.G. (1987). *Teacher burnout in the public schools*. Albany, NY: Sunny.

- DWORKIN, A.G., y DWORKIN, R. J. (1976). *De minority Report. Introduction to race, ethics and gender relations*. Nueva York: Praeger.
- FARBER, B.A. (1984). Stress and Burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77 (6), 325-331.
- FARBER, B.A. (1991). *Crisis in education: stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- FERRANDO, J., y PÉREZ, J. (1996). Un instrumento para medir quemazón profesional en los docentes: adaptación catalana del Maslach Burnout Inventory (MBI). *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 23 (1), 11-18.
- FRIEDMAN, I.A. (1991). High- and low-burnout schools: school culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84, 325-333.
- FRIEDMAN, I.A. (1996). Multiple pathways to burnout: cognitive and emotional scenarios in teacher burnout. *Anxiety, Stress and Coping*, 9, 245-259.
- GIL-MONTE, P.R., Y PEIRO, J.M. (1997). *Desgaste Psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- GREENGLASS, E.R. (1982). *A world of difference: Gender roles in perspective*. Toronto, Canada: John Wiley and Sons.
- GREENGLASS, E.R., BURKE, R.J., y KONARSKI, R. (1998). Components of burnout, resources, and gender-related differences. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1088-1106.
- GREENGLASS, E.R., BURKE, R.J., y ONDRACK, M. (1990). A gender-role perspective of coping and burnout. *Applied Psychology*, 39, 5-27.
- GREENGLASS, E.R., FIKSENBAUM, L., y BURKE, R.J. (1996). Components of social support, buffering effects and burnout: Implications for psychological functioning. *Anxiety, Stress and Coping*, 9, 185-197.
- HOCK, R.R. (1988). *Professional burnout in human service organizations*. Nueva York: Praeger.
- HOLLAND, P. J., y MICHAEL, W. B. (1993). The concurrent validity of the Holland Burnout Assessment Survey for a sample of Middle School teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1067-1077.
- IWANICKI, E.F. (1983). Toward understanding and alleviating teacher burnout. *Theory into Practice*, 12, 27-32.
- JACKSON, S.E., SCHWAB, R.L., y SCHULER, R.S. (1986). Toward an understanding of burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71, 630-640.
- KYRIACOU, C. (1980). Coping actions and occupational stress among schoolteachers. *Research in Education*, 24, 57-61.
- KYRIACOU, C. (septiembre de 1989). *The nature and sources of stress facing teachers*. Trabajo presentado en la Tercera Conferencia europea sobre investigación en aprendizaje e instrucción.
- LEE, R.T., y ASHFORD, B.E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates

- of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81 (2), 123-133.
- LEITER, M. P. (1990). The impact of family resources, control coping and skill utilization on the development of burnout: A longitudinal study. *Human Relations*, 43, 1067-1083.
- LEITHWOOD, K., MENZIES, T., JANTZI, D., y LEITHWOOD, J. (1996). School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9, 199-215.
- LITT, M.D., y TURK, D.C. (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research*, 78, 178-185.
- MASLACH, C., y JACKSON, S.E. (1981). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.
- MASLACH, C., y JACKSON, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12, 837-851.
- MASLACH, C., y JACKSON, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.
- MASLACH, C., JACKSON, S.E., y SCHAWB, R.L. (1986). *Educators Survey*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.
- MORENO-JIMÉNEZ, B., y OLIVER, C. (1993). El MBI como escala de estrés en profesiones asistenciales: adaptación y nuevas revisiones. En Forns, M. y Anguera, M.T. (comps.). *Aportaciones recientes a la evaluación psicológica*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU).
- MORENO-JIMÉNEZ, B., GARROSA, E., y GONZALEZ, J.L. (1999). Personalidad resistente, burnout y salud. En prensa.
- MORENO-JIMÉNEZ, B., GONZALEZ, J.L., y GARROSA, E. (1999). Burnout docente, sentido de la coherencia y salud percibida. En prensa.
- MORENO-JIMÉNEZ, B., OLIVER, C., y ARAGONESES, A. (1993). Configuración específica del estrés laboral asistencial en el profesorado de Educación Media. Centro Nacional de Investigación Educativa (CIDE). Manuscrito no publicado.
- MORENO-JIMÉNEZ, B., BUSTOS, R., MATALLANA, A., y MIRALLES, T. (1997). La evaluación del burnout. Problemas y alternativas. El CBB como evaluación de los elementos del proceso. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 13 (2), 185-207.
- NOWACK, K.M. (1986). Type A, hardiness and psychological distress. *Journal of Behavioral Medicine*, 9 (6), 537-548.
- OLIVER, C. (1993). *Análisis de la problemática de estrés en el profesorado de enseñanza media: el burnout como síndrome específico*. Tesis doctoral no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- O'NEIL, J.M. (1982). Gender-role conflict and straining in men's lives: Implications for a psychiatrists, psychologists, and other human-service providers. En K. Solomom y N.B. Levy (Eds.), *Men in transition: Theory and therapy* (pp. 5-44). New York, Nueva York: Plenum.

- PEIRO, J.M., y SALVADOR, A. (1993). *Control del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- PETEGREW, L.S., y WOLF, C.E. (1981). Validating measure of teacher stress. *American Educational Research Journal*, 19, 372-390.
- PINES, A., y ARONSON, E. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. Nueva York: Free Press.
- RUSSELL, D.W., ALTMAIER, E., y VELZEN. D. VAN. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72, 269-274.
- SAKHAROV, M., y FARBER, B.A. (1983). A critical study of burnout in teachers. En B. A. Faber (Ed.), *Stress and Burnout in the human service professions* (pag. 65-81). Nueva York: Pergamon.
- SCHAWB, R.L. (1983). Teacher burnout: Moving beyond «psychobabble». *Theory Into Practice*, 22, 21-26.
- SCHAWB, R.L., eIWANICKI, E.F. (1982). Perceived role conflict, rol ambiguity, and teacher burnout. *Educational administration Quarterly*, 18, 60-74.
- SCHULZT, R.W., y LONG, B.C. (1988). Confirmatory factor analysis, validation and revision of a Teacher Stress Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 497-511.
- SEIDMAN, S.A., y ZAGER, J. (1986-1987). The Teacher Burnout Scale. *Educational Research Quarterly*, 11 (1), 26-33.
- SEIDMAN, S.A., y ZAGER, J. (1991). A Study of coping behaviours and teacher burnout. *Work and Stress*, 5, 205-216.
- TURK, D.C., MEEKS, S., y TURK, L.M. (1982). Factors contributing teacher stress: implications for research, prevention and remediation. *Behavioral Counseling Quarterly*, 2 (1), 3-25.
- TURNIPSEED, D.L. (1994). An analysis of the influence of work environment variables and moderators on the burnout syndrome. *Journal of Applied Social Psychology*, 24 (9), 782-800.
- VAN HORN, J. E., SCHAUFELI, W. B., GREENGLASS, E. R., y BURKE, R. J. (1997). A canadian-dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 81, 371-382.
- YELA, J. R. (1996). Desgaste emocional, estrategias de afrontamiento y trastornos psicofisiológicos en profesionales de la enseñanza. *Boletín de Psicología*, 50, 37-52.