



Artículo

Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria

Work environment and uneasiness a sample of Secondary teacher's

MARÍA PRIETO URSÚA¹
LAURA BERMEJO TORO¹

Fecha de Recepción: 11-03-2005

Fecha de Aceptación: 31-03-2006

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo profundizar en el estudio de las relaciones entre algunas de las manifestaciones más importantes del malestar docente (síntomas psicopatológicos, depresión, *burnout*, estrés de rol y absentismo) y determinadas variables relacionadas con el contexto laboral (años de experiencia docente, tipo de centro, número de alumnos, tipo de contrato, puestos desempeñados, etc). La muestra está formada por 71 profesores de enseñanza Secundaria, a los que se aplica tres instrumentos estandarizados (BDI, CBP-R y SCL-90-R) y un cuestionario que recoge información sobre el contexto laboral. Los resultados más relevantes muestran el elevado nivel de malestar psicológico de la muestra, las altas tasas de absentismo laboral, y algunas asociaciones significativas entre las variables del contexto laboral estudiadas y las distintas manifestaciones del malestar docente (en especial, la insatisfacción con las condiciones organizacionales y la escasa correspondencia entre el área de formación del profesor y el área en que imparte docencia).

ABSTRACT

The aim of this paper is to gain a deeper understanding of the relationship between relevant signs of educational uneasiness (psychopathological symptoms, depression, burnout, role stress and absenteeism) and certain work environment variables (years of educational experience, type of school, number of students, type of work contract, previous positions,

¹ Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Pontificia Comillas de Madrid. e-mail: mprieto@chs.upco.es

etc.). The sample consisted of 71 secondary teachers, who completed three standardized instruments (BDI, CBP-R and SCL-90-R) and one questionnaire that collects information about work environment variables. Results show a high level of psychological uneasiness and high rates of labor absenteeism. Besides that, we found significant associations between work environment variables and the different signs of educational uneasiness –especially teacher dissatisfaction with organizational conditions and a poor correspondence between teacher academic background and the subject he/she teaches.

PALABRAS CLAVE

Burnout del profesor, Estrés, Síntomas psicossomáticos, Depresión, Absentismo, Contexto Laboral.

KEY WORDS

Teacher *Burnout*, Stress, Psychosomatic symptoms, Depression, Absenteeism, Work context.

INTRODUCCIÓN

La rapidez con la que se acontecen los cambios sociales, el aumento de las demandas -a veces contradictorias- a los profesores, la incertidumbre ante las reformas de la enseñanza, así como la escasez de recursos, el empeoramiento de la imagen social de los enseñantes y los problemas de conducta y falta de motivación de los estudiantes, son algunos de los factores que aparecen asociados a lo que se denomina "malestar docente".

El malestar docente ha sido definido como "el conjunto de consecuencias negativas que afectan a la personalidad del profesor a partir de la acción combinada de condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia" (Esteve, 1987). Entre las principales consecuencias o manifestaciones del proceso de malestar docente se encuentra, en un nivel conductual, la falta de implicación en el trabajo, la disminución del rendimiento, el absentismo (ausencias, bajas por enfermedad, peticiones de traslado, y abandono de la profesión), la inhibición, la rutina, etc. Entre las consecuencias psicológicas (*malestar psicológico*) se encuentran el cansancio, la insatisfacción, la irritabilidad, el insomnio, la ansiedad, la depresión, las adicciones y el *burnout*. Y en un nivel fisiológico se han citado quejas somáticas y enfermedades como úlceras, hipertensión, trastornos cardiovasculares, etc.

Resulta difícil aunar y comparar los datos ofrecidos por las numerosas investigaciones en relación con los niveles de malestar que presenta el profesorado no universitario, dada la heterogeneidad de los trabajos en cuanto a las características de las muestras, los indicadores de males-

tar docente analizados y la diversidad de instrumentos de evaluación.

Con respecto a los indicadores conductuales del malestar docente, algunos estudios han mostrado datos interesantes. Tal es el caso de una investigación pionera (Chakravorty, 1989) en la que se encontró que, en una muestra de 1500 profesores con baja laboral, el 77% de las bajas de larga duración eran debidas a trastornos mentales. Por su parte, Hembling y Gilliland (1981) encontraron que las peticiones de baja y el aumento de absentismo se relacionaban con los ciclos de estrés identificados a lo largo del curso escolar. Salmurri y Skoknic (2003) con una muestra de 50 profesores encontraron que tras la aplicación de un programa de educación emocional al grupo experimental se produjo, entre otras cosas, una drástica reducción de los días de baja laboral de todo el profesorado de la escuela. En el Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo Español en el curso 1996-97 (Consejo Escolar del Estado, 2001), se constataba el mantenimiento de una tendencia al aumento en las bajas del personal docente con respecto al curso anterior. Según la OIT (1993), en EE.UU. el 27% de los educadores investigados han padecido problemas crónicos de salud como consecuencia de la enseñanza, y el 40% reconoce tomar medicamentos a causa de problemas de salud relacionados con su trabajo.

Con respecto al malestar psicológico, todos coinciden en señalar que los profesores vienen manifestando en las últimas décadas niveles de malestar psíquico considerables, ya denominen a este malestar *malestar docente*, *estrés*, *depresión* o *burnout*. De hecho, cuando se han comparado los niveles de estrés y *burnout* de diferen-

tes grupos profesionales se ha hallado que los profesores manifiestan mayores niveles de estrés que otros profesionales (Álvarez et al., 1993; Pithers y Fogarty, 1995) y que la profesión docente es la más afectada por el síndrome de *burnout* (Heus y Diekstra, 1999; Travers y Cooper, 1997). Parece que la profesión docente y el contexto en el que se desempeña reúnen una serie de condiciones que la convierten en *profesión de riesgo* (Álvarez et al., 1993; Ortiz, 1995).

En el informe de la OIT (1993) "El trabajo en el Mundo" se reconoce que el estrés y el síndrome de burnout no son fenómenos aislados, sino que ambos se han convertido en un riesgo ocupacional significativo de la profesión docente, que afecta de manera muy particular al profesorado según ilustran los siguientes datos recogidos en dicho informe: en el Reino Unido, el 20% del personal docente padece problemas de ansiedad, depresión y estrés, y en Suecia se llegó a la conclusión de que el 25% de los educadores están sujetos a tensión psicológica, en un grado que puede ser considerado de alto riesgo.

En base a otros estudios internacionales se calcula que aproximadamente entre el 60% y el 70% de los profesores muestran repetidamente síntomas de estrés, y al menos el 30% de los educadores presentan síntomas de *burnout* (Antoniou, Polychroni y Walters, 2000; Capel, 1992; Lale, 2001; Rudow, 1999). Así se refleja también en un estudio llevado a cabo recientemente en Portugal con una muestra de 777 profesores de educación básica y enseñanza secundaria en la que 54% de los participantes percibía su profesión como "muy" o "extremadamente" generadora de estrés (Marqués, Lima y Lopes, 2005). El 6.3%

de los profesores de este estudio mostraron elevados niveles de burnout y el 30% resultaron estar en situación de "riesgo".

En el caso particular de España, Martínez-Abascal y Bornás (1992) encontraron que el 35% de la muestra de profesores de EGB de su estudio manifestaba algún grado de depresión, presentando niveles de estrés medios o altos en torno a un 66% de los profesores varones y un 83% de las profesoras. Manassero, Fornés, Fernández, Vázquez y Ferrer (1995) encontraron que un 40.3% de los docentes de su estudio se encontraban en niveles de bastante o extremo *burnout*. Más recientemente, Durán, Extremera y Rey (2001) han informado de que, en una muestra de 91 profesores de Educación Primaria, Secundaria y Superior, el 26.4% presentaba un nivel alto de Cansancio emocional, una de las dimensiones centrales del burnout, y el 33% manifestaban no sentirse realizados profesionalmente. Estos mismos autores en un estudio posterior, con una muestra más amplia de profesores (n = 265) de diversos niveles educativos no universitarios, indican que estos docentes presentaban niveles intermedios de burnout (Durán, Extremera, Montalbán y Rey (2005). Cordeiro et al. (2003) han encontrado una prevalencia de depresión del 25% entre una muestra de docentes de Educación Primaria. En el Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo Español en el curso 1996-97 (Consejo Escolar del Estado, 2001), se encontró que la depresión seguía siendo la segunda enfermedad más frecuente.

Variables relacionadas con el contexto laboral u organizacional de los docentes

En el intento de profundizar en el

conocimiento de los factores que influyen en este problema se han investigado, entre otras, variables como el tipo de centro escolar, los recursos materiales y educativos del centro, la estabilidad laboral, el salario, el nivel educativo en el que imparte clase el profesor, el número de alumnos que tiene, la ambigüedad y/o conflictos de rol, la sobrecarga de tareas y falta de tiempo, el apoyo y reconocimiento de los supervisores, la participación en la toma de decisiones, el apoyo de los compañeros y la relación de cooperación con ellos, los problemas relacionados con los alumnos (falta de motivación, escasa disciplina, aumento de las agresiones), etc.

Los resultados muestran datos interesantes. Entre los factores que contribuyen al malestar docente encontramos: la *falta de recursos* (Bhagat, Allie y Ford, 1991; Cox, Boot, Cox y Harrison, 1988; Kyriacou y Sutcliffe, 1977, 1978), el *salario* - que es inferior en todos los países del occidente europeo, Canadá y E.E.U.U. a los de otros profesionales de su misma titulación- (Gordillo, 1988; Litt y Turk, 1985; Milstein, Golaszewski y Duquette, 1984), o el *número de alumnos* (Morianá y Herruzo, 2004), aunque en este último aspecto Petrie (2001) señalaba como no significativa la relación entre el número de estudiantes en el aula y el estrés, atribuyendo éste más al comportamiento del grupo de alumnos que a su tamaño.

Sobre la *experiencia docente* algunos autores señalan una mayor incidencia de la tensión profesional sobre los profesores jóvenes menores de 30 años (Breuse, 1984; Mandra, 1984). Sin embargo, los datos obtenidos por Stern (1980) muestran un aumento significativo del absentismo a los cinco años de ejercicio profesional.

Más recientemente Manassero et al. (1995) hallaron que el grupo de profesores con una antigüedad profesional comprendida entre 21 y 30 años era el que mostraba el nivel más alto de Realización Personal (niveles bajos en esta dimensión son característicos del síndrome de *burnout*). Graham (1999) sugiere que los profesores con más experiencia docente tienden a mostrar mayores signos de *burnout* que sus colegas con menor experiencia. Cordeiro et al. (2003) encontraron mayor frecuencia de profesores que padecían síndrome de *burnout* en aquellos que llevaban más de 15 años continuados de servicio en centros, no catalogados de compensatoria, aunque sí considerados conflictivos. Como vemos, es esta una variable que necesita ser investigada con más detenimiento.

En cuanto al *nivel educativo* en el que el profesor imparte la docencia diversos estudios coinciden en señalar una mayor incidencia del estrés entre los profesores que trabajan en los centros de Secundaria que entre los de enseñanza Primaria (Guerrero, 1996; Manassero et al., 1995; Martínez-Abascal y Bornás, 1992; Matud, García y Matud, 2002; Moreno-Jiménez et al., 2000).

Otra variable que parece relacionarse con el malestar docente se refiere al *grado de correspondencia entre el área de conocimiento en que el profesor desempeña la docencia y el área de conocimiento de su titulación superior*. En este sentido, Cordeiro et al. (2003) encontraron que los niveles de *burnout* de los profesores iban en aumento en la medida que la docencia que impartían se alejaba de la especialidad que cursaron en sus carreras.

El *desempeño de otros cargos* en el

centro educativo por parte del docente ha sido otro de los elementos analizados en relación con el malestar docente y sus consecuencias. Sobre esta variable, Manassero et al. (1995) encontraron que la dimensión del *burnout* Realización Personal correlacionaba positivamente con la cantidad de años ocupando cargos en la enseñanza, tales como direcciones, jefatura de estudios, secretarías, etc. Sin embargo, Cordeiro et al. (2003) obtuvieron mayor frecuencia de profesores que padecían síndrome de *burnout* en aquellos que eran tutores.

También la transformación del rol del profesor supone una importante fuente de malestar para muchos docentes. El *conflicto* y la *ambigüedad de rol* se revelan, de acuerdo con diversos estudios, como importantes agentes estresores en el desarrollo de la función docente (Bacharach et al., 1990; Starnaman y Miller, 1992), siendo importantes predictores de la aparición del *burnout* docente (Byrne, 1994; Lee y Ashford, 1996).

Dos aspectos fundamentales en el estudio de las variables laborales relacionadas con el malestar docente son la *sobrecarga de tareas* y la *falta de tiempo*. Diversos estudios han coincidido en señalar la falta de tiempo para atender a las múltiples responsabilidades que se han ido acumulando sobre el profesor como la causa fundamental de su agotamiento (Kyriacou y Sutcliffe, 1978; Marqués et al., 2005; Pettigrew y Wolf, 1982).

En lo que se refiere a la *relación del profesor con sus alumnos*, varios estudios (Borg et al., 1991; Boyle, Borg, Falzon y Baglioni, 1995; Dunham, 1992; Marqués et al., 2005) encuentran que la mala conducta de los alumnos es uno de los princi-

pales factores de estrés en los profesores. El estrés del profesor parece encontrarse fuertemente vinculado a la tensión psicológica derivada de la indisciplina y agresividad de los alumnos (Borg, Riding y Falzon, 1991). En este sentido, Salanova, Martínez y Llorente (2005) han encontrado en un estudio longitudinal con una muestra final de 274 profesores de Secundaria que los "*obstáculos sociales*", es decir, los referidos a la indisciplina y el desinterés de los alumnos por aprender y a la actitud negativa de los padres respecto al aprendizaje de sus hijos, se relacionan de forma significativa y positiva fundamentalmente a dos de las dimensiones del *burnout*, el cinismo y la despersonalización.

Por otra parte, las *relaciones con los compañeros* con frecuencia vienen caracterizadas por la incomunicación y la falta de cooperación (Esteve, Sacristán y Vera, 1988; Martínez, 1984; Ortiz Oria, 1995). La *relación con la autoridad* también puede plantear dificultades que incrementen el malestar docente (Burke y Greenglass, 1989; Martínez, 1984; Ortiz Oria, 1995). Además, los profesores también reconocen que la relación con sus superiores tienen un carácter burocrático, muy ligada al control/sanción y poco vinculada al trabajo docente (Cordeiro et al., 2003). Diversas investigaciones han mostrado que un estilo de supervisión carente de apoyo y reconocimiento constituye un importante factor de riesgo para el desarrollo del *burnout* docente (Burke y Greenglass, 1993, 1994; Byrne, 1994; Lee y Ashford, 1996; Leithwood, Menzies, Jantzi y Leithwood, 1996).

En cuanto a la intensidad con que los profesores perciben estas fuentes de malestar, recientemente Manassero y

colaboradores (2005) presentaban una lista de estresores cuya intensidad se percibía más alta por los 614 profesores de niveles no universitarios de su estudio, entre estos estresores se encuentran algunos de los factores laborales u organizacionales que hemos mencionado más arriba. La clasificación era la siguiente: la falta de tiempo suficiente para preparar el trabajo, el excesivo número de alumnos por clase, la baja consideración de la profesión docente, el desinterés de los padres, la falta de motivación de los estudiantes, el excesivo papeleo burocrático y la hostilidad o mala conducta de los alumnos en clase.

Nuestra investigación tiene como objetivo fundamental profundizar en el estudio de las relaciones entre algunas de las manifestaciones más importantes del malestar docente y determinadas variables relacionadas con el contexto laboral. Para ello, se tomaron como indicadores psicológicos del malestar docente las variables: Estrés de rol, Burnout, Síntomas psicopatológicos y Depresión. Y como manifestación conductual del malestar de los enseñantes se empleó la variable Absentismo.

En concreto, esperamos encontrar relaciones significativas entre el malestar docente (*burnout*, estrés de rol, depresión y absentismo) y variables como la insatisfacción con las condiciones organizacionales, el nivel educativo al que se imparte clase, la correspondencia entre la titulación en la que se ha formado el docente y las asignaturas que imparte, el número de alumnos y de grupos de alumnos, la experiencia docente, el desempeño de cargos académicos, y un estilo de supervisión caracterizado por escaso apoyo y reconocimiento.

MÉTODO

Participantes

La muestra de la investigación está compuesta por 71 profesores de Educación Secundaria de tres centros de enseñanza reglada de la Comunidad de Madrid (un instituto público y dos centros privados concertados).

De los 71 profesores que han participado en el estudio, el 43.7 % son varones ($n = 31$) y el 56.3 % mujeres ($n = 40$) y tienen una media de edad de 41 años y 6 meses ($DT = 10.30$).

La mayor parte de los sujetos (91.5 %) se iniciaron en la profesión antes de los 30 años. El 33.8 % tiene menos de 10 años de experiencia, el 26.8 % entre 10 y 20 años y el 39.4 % tiene más de 20 años de experiencia en la profesión. Más de dos tercios de la muestra pertenecen a un centro privado concertado ($n = 56$) y el resto a un instituto público ($n = 15$). La mayoría disfruta de una contratación estable ($n = 62$), es decir, son funcionarios o tienen un contrato indefinido, y sólo un 10 % está en una situación inestable de contratación ($n = 7$), o sea, son interinos o tienen un contrato eventual.

En el curso académico 2004-2005, el 74.3 % de los profesores imparte clase en E.S.O. y/o Bachillerato y el 25.7 % en Ciclos Formativos o Garantía Social. Cada profesor tiene una media de 4.9 grupos de alumnos a los que imparte docencia en este curso ($DT = 2.52$). El 63.4 % tienen menos de 120 alumnos. Además, tienen una media de 19,58 horas de clase a la semana ($DT = 5.73$) y un 48.6 % imparte mayoritariamente asignaturas del área de Humanidades y Ciencias Sociales. El 87.4

% considera que el área de conocimiento en que desempeña la docencia se corresponde bastante o mucho con el área de su titulación superior.

Del total de los profesores que han participado en la investigación, algo más de la mitad son tutores de algún grupo y el 35.7 % desempeña algún otro cargo (n = 25). De estos últimos, el cargo que ocupan con más frecuencia es el de Jefe de Departamento (n = 15), seguido de Coordinador/a de ciclo (n = 4).

Instrumentos

Se utilizaron pruebas de autoinforme y un cuestionario sociodemográfico y laboral para evaluar las diferentes variables implicadas en esta investigación. A continuación se describen cada uno de los instrumentos empleados.

Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R) (Moreno-Jiménez et al. 2000). El CBP-R evalúa los procesos de estrés y burnout específicos de la profesión docente. Además, en este cuestionario se recoge información referida a las fuentes de estrés propias de la organización y del contexto laboral donde el profesor desempeña su trabajo. Está formado por 66 ítems que se responden a través de 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 puntuaciones más elevadas en cada una de las escalas están relacionadas con una mayor problemática para el sujeto en las variables estudiadas. (Cuestionario total, Alfa de Cronbach = .92). El cuestionario se compone de tres factores que se dividen a su vez en

escalas. Las puntuaciones elevadas en cada una de las escalas están relacionadas con una mayor problemática para el sujeto en las variables estudiadas.

— Factor I. Estrés y *Burnout*, está formado por dos escalas: *estrés de rol* y *burnout*.

- *Estrés de rol*: evalúa el estrés producido de las disfunciones de rol. Por ejemplo, un ítem de esta escala es: *Me produce gran estrés el cambio de normas, valores... profesionales* (13 ítems; Alfa de Cronbach = .78).

- *Burnout*: incluye cuestiones relativas al proceso de *burnout* y a cada una de sus tres dimensiones, Agotamiento Emocional (AE), Despersonalización (DE) y Falta de Realización Personal (FR). Algunos ítems de esta escala son: *Enseñar me agota emocionalmente* (AE); *A veces tiendo a tratar a los estudiantes como objetos impersonales* (DE); *Siento que me es imposible producir algún cambio positivo en la vida de mis alumnos* (FR) (19 ítems; Alfa de Cronbach = .89).

— Factor II. Desorganización, se compone de dos escalas *Supervisión* y *Condiciones Organizacionales*.

- *Supervisión*: evalúa el estilo de dirección y apoyo percibido por parte del supervisor. Puntuaciones elevadas en esta escala indican mayor problemática relacionada con la supervisión. Por ejemplo, un ítem, en este caso inverso, de esta escala es: *Cuando tengo conflictos con padres o alumnos, mi superior me da la clase de apoyo que necesito* (12 ítems; Alfa de Cronbach = .89).

- *Condiciones Organizacionales*: hace

referencia a las condiciones en que se realiza el trabajo, materiales, recursos de los que se dispone, etc. A modo de ejemplo, un elemento de esta escala es, *Mi centro reúne materiales suficientes para que los profesores sean efectivos* (9 ítems; Alfa de Cronbach = .59).

— Factor III. Problemática Administrativa, está constituido por dos escalas: *Preocupaciones Profesionales* y *Falta de Reconocimiento Profesional*.

• *Preocupaciones Profesionales*, por ejemplo, *Falta de seguridad o continuidad en el empleo* o *Sentimiento de estar bloqueado en la profesión* (9 ítems; Alfa de Cronbach = .74).

• *Falta de Reconocimiento Profesional*. Algunos ítems de esta escala son, *Falta de servicios de apoyo para problemas profesionales*; *Imagen pública*; *Salario bajo* (4 ítems; Alfa de Cronbach = .76).

Symptoms Checklist-90-R (SCL-90-R) (Derogatis, 1977). Se empleó la versión española del instrumento elaborada por González de Rivera et al. (1989). Consta de nueve escalas que evalúan nueve dimensiones sintomáticas de psicopatología: Somatización (12 ítems, Alpha = .91), Obsesión-compulsión (10 ítems, Alpha = .79), Sensibilidad interpersonal (9 ítems, Alpha = .77), Depresión (13 ítems, Alpha = .85), Ansiedad (10 ítems, Alpha = .83), Hostilidad (6 ítems, Alpha = .66), Ansiedad fóbica (7 ítems, Alpha = .57), Ideación paranoide (6 ítems, Alpha = .67) y Psicoticismo (10 ítems, Alpha = .69). Además, ofrece la posibilidad de calcular tres índices globales de malestar: el Índice Global de Gravedad o Severidad (GSI, Global Severity Index), el Total de Sínto-

mas Positivos (PST) y el Índice de Distrés de Síntomas Positivos (PSDI). En nuestra investigación utilizamos el GSI junto con las puntuaciones medias de las nueve dimensiones sintomáticas.

El SCL-90-R consta de un total de 90 ítems cada uno de los cuales describe una alteración psicopatológica o psicosomática concreta. Se responde a los ítems en una escala de 5 puntos que va desde 0 = *nada en absoluto* (ausencia total de molestias relacionadas con el síntoma) hasta 4 = *mucho o extremadamente* (molestia máxima). Alpha del total = .96.

Beck Depression Inventory (BDI) (Beck, Rush, Shaw y Emery, 1979). Se utilizó la forma autoaplicada de esta versión revisada del inventario, adaptada y traducida por Vázquez y Sanz (1991), que consta de 21 ítems. El sujeto tiene que seleccionar, para cada ítem, la respuesta que mejor refleje su situación en el momento actual y durante la última semana. La puntuación total se obtiene sumando los valores correspondientes de las frases seleccionadas por el sujeto en los 21 apartados. Estos valores van de 0 a 3 y la puntuación total de 0 a 63. Una puntuación total entre 0 y 9 indicaría *ausencia de depresión*, entre 10 y 18 *depresión leve*, entre 19 y 29 *depresión moderada* y puntuaciones mayores de 30 indicarían *depresión grave*. Con respecto a fiabilidad del instrumento, en la presente aplicación del inventario hemos obtenido un coeficiente alfa de Cronbach de .78.

Se ha empleado el BDI adicionalmente a la escala de Depresión del SCL-90-R debido a que esta última supone una medida menos parsimoniosa de la depresión. Por ejemplo, por razones factoriales, no se han incluido en dicha escala algunos sín-

tomas importantes del espectro depresivo que sí se evalúan a través del BDI, como son las alteraciones del sueño o del apetito. En cualquier caso la correlación obtenida entre ambas medidas de la depresión ha resultado significativa y moderada (r de Pearson = .66; $p < .01$).

En el *cuestionario sociodemográfico y laboral* elaborado por los autores se solicitaba información a los participantes sobre las siguientes variables: Edad; Sexo; Titulación académica; Edad de inicio en la profesión docente; Años de experiencia como docente; Tipo de centro en el que trabaja (público, privado o privado-concertado); Situación laboral actual (funcionario, interino, contrato laboral indefinido, contrato laboral eventual); Nivel de enseñanza en el que imparte clase mayoritariamente; Número de grupos a los que imparte clases en el presente curso académico; Número de alumnos a los que imparte clases en el presente curso académico; Número de horas de clase a la semana en el presente curso académico; Tipo de asignaturas que imparte mayoritariamente (Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales y/o Ciencias de la Salud, Área Tecnológica, Otras); Nivel de correspondencia entre el área de conocimiento en que desempeña la docencia y el área de conocimiento de su titulación superior; Si es tutor/a de algún grupo; Otros cargos en el centro escolar y tipo de cargo (Director/a, Jefe de Estudios, Coordinador/a de ciclo...). La variable Absentismo se operativizó a través de las siguientes preguntas: Padecimiento o no de alguna baja laboral por enfermedad durante el curso escolar 2003-2004, y en caso afirmativo, duración (número de días) y la causa (tipo de dolencia) de cada baja sufrida; Ausencia/s durante el curso escolar 2003-2004 que, por su brevedad,

no llegara a causar baja laboral así como el número de días, en total, que sumaron esas ausencias breves.

Procedimiento

Se realizó un muestreo de conveniencia, estableciendo contacto telefónico y personal en el mes de octubre de 2004 con los responsables (Directores, Jefes de Estudio y Orientadores) de cinco centros educativos ubicados en la Comunidad de Madrid para informarles de los objetivos de este estudio y valorar su posible colaboración en la investigación. Finalmente, tres de los cinco centros accedieron a colaborar con la investigación. Dos centros, uno público y otro privado-concertado, pertenecían al área urbana de Madrid y otro, también privado-concertado, a un municipio suburbano.

Los criterios de inclusión muestral fueron: trabajar como profesor en alguno de dichos centros y querer participar de forma anónima y desinteresada en la investigación. En las instrucciones se informaba a los participantes del objeto de esta investigación y de que la participación sería voluntaria y anónima. Una vez recopilados los cuestionarios respondidos por los profesores analizamos los datos a través del programa *SPSS* versión 12.0 para Windows.

RESULTADOS

Presentamos en primer lugar los estadísticos descriptivos referentes a las variables evaluadas por el CBP-R a través de las escalas Supervisión, Condiciones organizacionales, Preocupaciones profesionales y Falta de reconocimiento profesional.

La Tabla 1 muestra los resultados obtenidos, de entre los que destaca la puntuación media más alta, obtenida en Falta de reconocimiento profesional, y la más baja, que corresponde a las Preocupaciones profesionales. Destaca también el hecho de que algo más de la quinta parte de los profesores de esta muestra (22.1 %) evalúan desfavorablemente el estilo de supervisión que reciben.

cual un 39.7 % de los sujetos puntuaron alto.

El Índice Global de Severidad (GSI) del SCL-90-R indica que el 63.8% de los sujetos presentaron niveles medios o altos de sintomatología psicológica o psicósomática. De las nueve dimensiones sintomáticas del SCL-90-R, la dimensión con puntuación media más alta fue Obsesión-

Tabla 1
Estadísticos descriptivos y niveles de Supervisión. Condiciones organizacionales, preocupaciones profesionales y falta de reconocimiento profesional

	N	Mínimo	Máximo	Media	DT	Nivel		
						Bajo	Medio	Alto
Supervisión	68	1.50	4.75	2.55	.67	41.2%	36.8%	22.1%
Condiciones organizacionales	67	1.33	3.78	2.50	.51	34.3%	55.7%	0.0%
Preocupaciones profesionales	60	1.00	3.67	1.90	.69	46.7%	36.7%	16.7%
Falta de reconocimiento profesional	69	1.00	4.75	2.59	.93	50.7%	36.2%	13.0%

La Tabla 2 presenta los estadísticos descriptivos de algunas de las variables que hemos tomado como indicadores del malestar docente. Como se puede observar, en las variables del CBP-R, Estrés de rol y *Burnout*, cuya puntuación media puede oscilar entre 1 y 5, las medias obtenidas fueron 2.83 y 2.12 respectivamente (DT = 0.57 y DT = 0.58 respectivamente). Un 84.8 % y un 69.7 % de los profesores de la muestra presentaron niveles medios o altos de Estrés de rol y de *Burnout* respectivamente. De las tres dimensiones que componen el síndrome de *burnout*, la media más elevada fue en Agotamiento emocional, dimensión en la

compulsión seguida de Depresión y Somatización. La dimensión con puntuación media más baja fue Ansiedad fóbica.

Respecto a la sintomatología depresiva (BDI), destaca el hecho de que ninguno de los participantes presentó un nivel grave de depresión y que un 20 % mostró depresión leve.

Por lo que se refiere a la tasa de absentismo de la muestra, considerada como otro indicador del malestar docente y operativizada a través de las ausencias breves y de las bajas laborales sufridas en el curso 2003-2004, hemos de recordar que

Tabla 2
Estadísticos descriptivos y niveles de las variables Estrés de rol.
***Burnout*. Síntomas psicopatológicos y depresión**

	N	Mínimo	Máximo	Media	DT	Nivel			
						Bajo	Medio	Alto	
Estrés de rol	66	1.69	4.38	2.83	.57	15.2%	53.0%	31.8%	
<i>Burnout</i>	66	1.11	3.89	2.12	.58	30.3%	47.0%	22.7%	
Agotamiento emocional	68	1.25	4.50	2.42	.72	27.9%	32.4%	39.7%	
Despersonalización	71	1.00	3.50	1.73	.55	29.6%	47.9%	22.5%	
Falta de realización	68	1.00	3.71	2.03	.66	51.5%	32.4%	16.2%	
Índice global de severidad (SCL-90-	69	.04	1.87	.52	.39	36.2%	31.9%	31.9%	
Somatización		.00	3.33	.65	.71	30.4%	39.1%	30.4%	
Obsesión-compulsión	69	.00	2.40	.73	.56	23.2%	34.8%	42.0%	
Sensibilidad interpersonal	69	.00	2.22	.50	.45	26.1%	42.0%	31.9%	
Depresión	69	.00	2.46	.67	.54	36.2%	37.7%	26.1%	
Ansiedad	69	.00	3.00	.49	.52	40.6%	33.3%	26.1%	
Hostilidad	69	.00	1.50	.34	.35	21.7%	63.8%	14.5%	
Ansiedad fóbica	69	.00	1.57	.20	.30	47.8%	27.5%	24.6%	
Ideación	69	.00	1.83	.48	.46	39.1%	27.5%	33.3%	
Psicoticismo	69	.00	1.70	.29	.35	26.1%	36.2%	37.7%	
BDI	70	0	20	6.10	4.52	Nivel			
						No depre sión	Leve	Moder ada	Grave
						78.6%	20.0%	1.4%	0.0%

se trata de datos autoinformados por los profesores de la muestra y no de datos procedentes de fuentes oficiales.

En lo que se refiere a las ausencias, 30 profesores (el 44.8 % de la muestra) informaron de haber tenido algún día de ausen-

cia durante el curso escolar anterior. El número total de ausencias que por su brevedad no llegaron a causar baja laboral a los profesores de la muestra fue de 95 días, lo que supone una media de 1.42 días por cada docente (DT = 2.59).

Por otra parte, del total de la muestra, sólo 12 profesores (17.1 %) informaron de haber padecido alguna baja laboral por enfermedad (no se incluyen bajas por embarazo o maternidad). Las bajas informadas por estos los profesores sumaron un total de 18. El número total de días de baja en el curso 2003-2004 fue de 522 días. Es importante subrayar la gran variabilidad en los días de baja sufridos por los profesores (DT = 30.58), de modo que algunos docentes estuvieron muchos días de baja mientras que otros no estuvieron ningún día.

El número de días de cada baja que informaron los participantes osciló entre 150 días, la baja más larga, que fue de causa psiquiátrica y 3 días, las bajas de menor duración.

Con respecto al tipo de dolencia que causó las bajas laborales, la más frecuente en cuanto al número de bajas fue la otorrinolaringológica (27.78 %) seguida de la psiquiátrica (22.22 %). No obstante, las bajas de tipo psiquiátrico fueron las que causaron mayor número de días de baja; en concreto supusieron el 57.66 % del total de días de baja, seguidas por las traumatólogicas que supusieron el 20.50% de los días. En la Tabla 3 se detallan las frecuencias y porcentajes, en número de bajas y días de baja, de cada tipo de dolencia. La clasificación de dolencias médicas que se presenta en la Tabla 3 es una adaptación de la que Ortiz (1995, p. 93) recoge en su estudio. Para la presente investiga-

ción se omitió la baja por “alumbramiento” y se incluyó la baja por “infecciones”.

Para estudiar la relación entre variables laborales y manifestaciones psicológicas del malestar docente se llevó a cabo el análisis de las correlaciones r de Pearson entre las manifestaciones psicológicas del malestar docente (Estrés de rol, Burnout, GSI del SCL-90-R y Depresión) y algunas de las variables laborales consideradas en la investigación. Sólo se incluyeron en el análisis correlacional aquellas que eran variables de escala o intervalo.

Pasamos a describir las correlaciones que resultaron significativas entre las manifestaciones psicológicas del malestar docente y las variables laborales. Se muestran los resultados en la Tabla 4.

Como vemos, la variable *Edad de inicio en la docencia* correlacionó de forma significativa con Depresión (BDI), de forma que cuanto más tarde se inicia el profesor en la docencia mayor sintomatología depresiva muestra. Esta misma variable correlacionó también con algunas de las diferentes dimensiones sintomáticas evaluadas por el SCL-90-R; tanto la Somatización como la Depresión se asociaron de forma significativa a la *edad de inicio del profesor en su profesión*.

La variable *años de experiencia docente* se asoció significativa y negativamente con la dimensión Ansiedad fóbica. La Ideación paranoide se relacionó de forma estadísticamente significativa y negativa con la variable *correspondencia entre el área de conocimiento en que el profesor desempeña la docencia con el área de conocimiento de su titulación superior*.

De las tres dimensiones del síndrome

Tabla 3
Número y días de baja laboral en el curso escolar 2003-2004
según el tipo de dolencia

Tipo de dolencia	Número de Bajas		Días de baja	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1. Cardiovascular	0	0%	0	0%
2. Ginecológica	0	0%	0	0%
3. Psiquiátrica	4	22.22%	301	57.66%
4. Infecciones	0	0%	0	0%
5. Hematológica	0	0%	0	0%
6. Organo-Neurológica	1	5.56%	45	8.62%
7. Otorrinolaringológica	5	27.78%	49	9.39%
8. Traumatológica	3	16.67%	107	20.50%
9. Digestiva	2	11.11%	10	1.92%
10. Oftalmológica	0	0%	0	0%
11. Urológico-Renal	1	5.56%	4	0.77%
12. Endocrino-Metabólica	0	0%	0	0%
13. Respiratoria	1	5.56%	3	0.57%
14. Dermatológica	0	0%	0	0%
15. Otras	1	5.56%	3	0.57%
TOTAL	18	100%	522	100%

de *burnout* la Falta de Realización Personal también correlacionó significativamente con las variables profesionales *número de grupos* y *número de alumnos* a

los que imparte clase el profesor en el curso escolar analizado.

Las correlaciones entre las escalas de

Tabla 4
Correlaciones entre las variables laborales y las manifestaciones psicológicas del malestar docente

	Edad de inicio docencia	Experiencia docente	Número de grupos	Número de alumnos	Número de horas de docencia/semana	Correspondencia área docencia/área titulación
Estrés de rol	.23	.04	.18	.20	-.06	-.20
Burnout	.11	.07	.23	.23	.17	-.16
Agotamiento emocional	.04	.01	.15	.19	.16	-.16
Despersonalización	.13	.11	.16	.09	.03	-.14
Falta de realización personal	.19	.11	.29*	.30*	.15	-.20
GSI (SCL-90-R)	.22	-.05	-.03	-.02	.08	-.20
Somatización	.25*	-.03	.05	.06	.05	-.15
Obsesión-compulsión	.19	-.06	.01	-.06	.05	-.21
Sensibilidad interpersonal	.04	.06	-.13	-.03	.12	-.19
Depresión	.29*	-.07	.04	.06	.05	-.09
Ansiedad	.21	-.08	.02	.03	.03	-.12
Hostilidad	.09	-.18	-.15	-.09	.13	-.23
Ansiedad fóbica	.09	-.24*	.04	-.10	.07	-.18
Ideación paranoide	-.01	.14	-.11	-.06	.14	-.33**
Psicoticismo	.06	-.01	-.11	-.11	.12	-.16
BDI	.27*	-.14	.18	.05	.03	-.16

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

CBP-R consideradas variables antecedentes y las manifestaciones psicológicas del malestar docente resultaron significativas en varios de los casos tal y como se muestra en la Tabla 5. Como se observa, la variable Condiciones Organizacionales correlacionó con todas las manifestaciones psicológicas de forma moderada. Las otras tres variables antecedentes (Supervisión, Preocupaciones profesionales y Falta de reconocimiento profesional) correlacionaron de forma significativa, aunque algo más baja, y en sentido positivo con Burnout. Además, la variable Preocupaciones profesionales se relacionó de forma significativa y positiva con el Índice Global de Severidad del SCL-90-R. Y la Falta

de reconocimiento profesional se asoció también significativa y positivamente al Estrés de rol.

Para estudiar las diferencias en las manifestaciones psíquicas del malestar docente en función de las variables laborales se formaron grupos de sujetos en las variables laborales. Se llevaron a cabo pruebas de análisis de varianza de un factor para las variables laborales con más de dos grupos o niveles, y la prueba *t* de Student para muestras independientes en el caso de las variables laborales con sólo dos grupos o niveles.

No se observaron diferencias significa-

Tabla 5
Correlaciones entre las manifestaciones psicológicas del malestar docente y las variables antecedentes evaluadas por el CBP-R

	Supervisión	Condiciones organizacionales	Preocupaciones profesionales	Falta de reconocimiento profesional
Estrés de rol	.19	.51**	.24	.26*
Burnout	.35**	.44**	.31*	.38**
GSI (SCL-90-R)	-.02	.40**	.27*	.16
Depresión (BDI)	-.01	.41**	.07	.18

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

tivas en el malestar docente en función del número de alumnos, las horas de docencia a la semana, ser tutor de algún grupo o no, desempeñar algún tipo de cargo, o el tipo de asignaturas impartidas.

Según la *edad de inicio en la profesión docente* dividimos a los profesores de la muestra en tres grupos: Grupo A, inicio entre los 18 y 23 años; Grupo B, inicio entre los 24 y los 29 años; Grupo C, inicio a partir de los 30 años. En la Tabla 6 observamos que el grupo de profesores que se iniciaron en la docencia después de haber cumplido los 30 años presentó una media superior al resto de los grupos en Estrés de rol, en Burnout y todas sus dimensiones, así como en el Índice Global de Severidad del SCL-90-R (GSI) y en Depresión evaluada a través del BDI. No se presentan los resultados del ANOVA puesto que para la mayoría de las variables no se cumplió el requisito de la homogeneidad de varianzas, muy probablemente debido al pequeño número de sujetos del grupo C. No obstante, los datos descriptivos parecen mostrar una tendencia que sería interesante estudiar en posteriores investigaciones con muestras de mayor tamaño.

En cuanto a los *Años de experiencia docente*, los profesores se dividieron en cinco grupos: A) Menos de 5 años (n = 8); B) Entre 5 y 10 años de experiencia (n = 16); C) Entre 10 y 20 años (N = 19); D) Entre 20 y 30 años (N = 16); E) Más de 30 años (n = 12). El ANOVA, sólo reflejó diferencias significativas en la variable *Somatización* ($F(4, 64) = 3.09; p = .02$). Y los contrastes posteriores, concretamente la prueba de Scheffé, indicaron que los profesores que tenían una experiencia docente de entre 10 y 20 años fueron los que tuvieron la media más alta en síntomas somáticos, superando significativamente al grupo de profesores con una experiencia de entre 20 y 30 años ($p = .04$). No obstante, y dado que no se cumplió el criterio de homogeneidad de varianzas para esta variable, se procedió a efectuar la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis cuyos resultados mostraron de nuevo diferencias significativas en Somatización en función de los años de experiencia docente ($\text{Chi-cuadrado} = 11.84; \text{gl} = 4; p = .02$). La media y desviación típica obtenida en Somatización por cada uno de los grupos se muestra en la Tabla 7.

La prueba *t* arrojó diferencias significativas en las puntuaciones medias en Falta

Tabla 6
Medias y desviaciones típicas en las manifestaciones psicológicas del malestar docente en función de la edad de inicio en la docencia

	EDAD INICIO DOCENCIA	N	Media	DT
Estrés de rol	Grupo A (18-23).	27	2.80	.55
	Grupo B (24-29).	34	2.78	.56
	Grupo C (≥30).	5	3.40	.62
Burnout	Grupo A (18-23).	27	2.12	.50
	Grupo B (24-29).	33	2.12	.58
	Grupo C (≥30).	5	2.36	.95
Agotamiento emocional	Grupo A (18-23).	27	2.44	.65
	Grupo B (24-29).	35	2.40	.70
	Grupo C (≥30).	5	2.63	1.19
Despersonalización	Grupo A (18-23).	27	1.71	.52
	Grupo B (24-29).	37	1.70	.56
	Grupo C (≥30).	6	2.04	.58
Falta de realización personal	Grupo A (18-23).	27	1.98	.61
	Grupo B (24-29).	34	2.04	.65
	Grupo C (≥30).	6	2.38	.86
GSI (SCL-90-R)	Grupo A (18-23).	27	.50	.34
	Grupo B (24-29).	36	.47	.34
	Grupo C (≥30).	6	.93	.72
BDI	Grupo A (18-23).	27	5.26	4.39
	Grupo B (24-29).	36	5.89	3.42
	Grupo C (≥30).	6	11.17	7.94

de realización personal en función del *Tipo de centro* al que pertenecían los profesores ($t = 2.28$; $p = .03$). Aquellos docentes que enseñaban en un centro público presentaron mayor Falta de realización ($M = 2.40$, $DT = 0.70$) que los que pertenecían a un centro privado-concertado ($M = 1.95$, $DT = 0.62$). No obstante, este resultado habría que tomarlo con cautela ya que, aunque la prueba de Levene indica igualdad de varianzas en esta variable ($F = .18$; $p = .68$), el número de sujetos de ambos grupos es bastante desigual (Centro público, $n = 13$; Centro privado concertado, $n = 55$).

En cuanto a la *situación laboral* de los profesores, el grupo de profesores que disfrutaban de una *contratación estable* obtuvo puntuaciones superiores en *Burnout* ($M = 2.19$, $DT = 0.59$) a las del grupo de *contratación inestable* ($M = 1.66$, $DT = 0.25$).

Según el *nivel de enseñanza* (agrupando en un grupo, A, a los profesores que impartían clase en ESO y Bachillerato y en otro grupo, B, a los profesores que impartían clase en Ciclos Formativos) observamos que los profesores del Grupo A obtuvieron medias más elevadas que el grupo B en prácticamente todas las mani-

Tabla 7
Diferencias en Somatización según la experiencia docente

EXPERIENCIA DOCENTE	N	Media	DT
A. Menos de 5 años	8	.53	.29
B. Entre 5 y 10 años	16	.52	.49
C. Entre 10 y 20 años	19	1.09	.96
D. Entre 20 y 30 años	15	.34	.32
E. Más de 30 años	11	.61	.82

festaciones psíquicas del malestar docente. No obstante, la diferencia sólo fue significativa en el caso de la dimensión del SCL-90-R, Depresión ($t = 2.80$, $p = .01$, $d = .63$). En esta dimensión sintomática la media del grupo A fue de 0.72 (DT = .57) mientras que la del grupo B fue de 0.45 (DT = .20).

Los profesores que en el presente curso académico impartieron clases a cinco o más *grupos de alumnos* obtuvieron puntuaciones significativamente superiores en el síndrome de *burnout* y en sus tres dimensiones que aquellos enseñantes que tenían cuatro grupos o menos, según indicó la prueba *t* de Student (veáse Tabla 8).

Atendiendo al grado de *correspondencia entre el área de la titulación y las áreas de las asignaturas impartidas*, clasificamos a los profesores en tres grupos: A, profesores que consideraban que las áreas se correspondían *nada o poco*; B, profesores que creían que se correspondían *bastante*; C, profesores que pensaban que se correspondían *mucho*. Las medias en casi todas los indicadores psicológicos analizados eran superiores en el Grupo A. El ANOVA y la prueba de Scheffé indicaron

que este grupo de profesores que consideraban que las áreas se correspondían *nada o poco*, obtuvo una media significativamente superior que el Grupo B en Estrés de rol, *Burnout* y Falta de Realización. Además, el grupo A también tuvo una media significativamente mayor que la del Grupo C en Ideación paranoide. En la Tabla 9 se presentan los resultados de este ANOVA, el tamaño del efecto (*eta cuadrado*), entre qué grupos se dan las diferencias, así como la dirección de éstas. En cuanto al requisito de la homogeneidad de varianzas para efectuar los ANOVAs, se cumplió para las variables Estrés de rol ($F(2, 63) = .06$; $p = .95$), Burnout ($F(2, 63) = 3.09$; $p = .052$) y Falta de realización ($F(2, 65) = 1.56$; $p = 2.19$), y no para Ideación Paranoide ($F(2, 66) = 9.31$; $p = 0$). Por ello, en el caso de la Ideación paranoide llevamos a cabo una prueba no paramétrica, la prueba de Kruskal-Wallis, cuyo resultado no alcanzó el nivel de significación estadística para el establecimiento de diferencias (Chi-cuadrado = 4.67; $gl = 2$; $p = .10$), por lo que sólo podemos hablar de una tendencia a presentar mayores puntuaciones en Ideación paranoide en aquellos profesores que consideran que hay escasa o ninguna corres-

Tabla 8
Diferencias en *burnout* y sus dimensiones en función del número de grupos de alumnos a los que imparte clase el profesor (estadísticos descriptivos, *t* de Student y tamaño del efecto *d*)

	Nº GRUPOS	N	Media	DT	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
Burnout	1-4	31	1.92	.57	2.78	.01	.70
	5 ó más	33	2.31	.54			
	1-4	31	2.20	.70	2.40	.02	.59
	5 ó más	35	2.61	.69			
Despersonalización	1-4	31	1.56	.52	2.32	.02	.56
	5 ó más	38	1.86	.56			
Falta de realización personal	1-4	31	1.82	.65	2.72	.01	.62
	5 ó más	35	2.24	.62			

pondencia entre el área de su titulación y el área de las asignaturas que imparten; tendencia que sería interesante investigar en sucesivos estudios.

Al agrupar a los sujetos en función de su puntuación baja o alta en la variable *Supervisión* encontramos diferencias significativas en *Burnout* y en sus tres dimen-

Tabla 9
Diferencias en Estrés de rol, *Bunout*, Falta de realización personal e Ideación paranoide en función de la correspondencia entre el área de titulación y las áreas de las asignaturas impartidas (estadísticos descriptivos, ANOVA, tamaño del efecto η^2 y prueba de Scheffe)

	CORRESPONDENCIA ÁREA TITULACIÓN-ÁREA ASIGNATURAS	N	Media (DT)	F	gl	<i>p</i>	η^2	Dirección de las diferencias
Estrés de rol	Grupo A. <i>Nada-poco</i>	8	3.34 (.61)	4.60	2, 63	.01	.13	A > B
	Grupo B. <i>Bastante</i>	15	2.62 (.59)					
	Grupo C. <i>Mucho</i>	43	2.81 (.51)					
Burnout	Grupo A. <i>Nada-poco</i>	8	2.53 (.84)	3.12	2, 63	.05	.09	A > B
	Grupo B. <i>Bastante</i>	16	1.92 (.46)					
	Grupo C. <i>Mucho</i>	42	2.12 (.54)					
Falta de realización personal	Grupo A. <i>Nada-poco</i>	9	2.49 (.82)	3.32	2, 65	.04	.09	A > B
	Grupo B. <i>Bastante</i>	16	1.81 (.64)					
	Grupo C. <i>Mucho</i>	43	2.02 (.59)					
Ideación paranoide (SCL-90-R)	Grupo A. <i>Nada-poco</i>	9	.81 (.72)	4.48	2, 66	.02	.12	A > C
	Grupo B. <i>Bastante</i>	16	.58 (.43)					
	Grupo C. <i>Mucho</i>	44	.37 (.36)					

siones. Como se muestra en la Tabla 10 las puntuaciones medias en el síndrome de *burnout* y en sus dimensiones fueron significativamente superiores en el grupo con puntuaciones altas en Supervisión. La *d* de Cohen nos indica que las diferencias fueron de gran magnitud, excepto en Despersonalización, cuya diferencia de medias fue de magnitud más moderada.

manifestaciones psicológicas del malestar docente en función del nivel bajo o alto de *Preocupaciones profesionales*. Las medias en la mayor parte de dichas manifestaciones fueron más altas en el grupo con alto nivel de Preocupaciones. No obstante, la diferencia de medias sólo fue significativa en la dimensión sintomática Obsesión-compulsión del SCL-90-R ($t = 2.65$, $p =$

Tabla 10
Diferencias en *burnout* y sus dimensiones en función de la Supervisión
(estadísticos descriptivos, *t* de Student y tamaño del efecto *d*)

	SUPERVISIÓN	N	Media	DT	t	p	d
<i>Burnout</i>	Bajo	27	1.79	.35	4.06	.00	1.26
	Alto	13	2.37	.55			
Agotamiento emocional	Bajo	27	2.05	.50	3.51	.00	1.10
	Alto	14	2.70	.67			
Despersonalización	Bajo	28	1.52	.41	2.02	.05	.68
	Alto	15	1.87	.60			
Falta de realización	Bajo	28	1.69	.47	3.90	.00	1.22
	Alto	14	2.36	.62			

A la hora de agrupar a los sujetos en función de sus puntuaciones en *Condiciones organizacionales*, el criterio para formar los grupos fue que tuvieran puntuación baja o media en esta variable, puesto que ningún sujeto tuvo una puntuación alta. Como se refleja en la Tabla 11, la prueba *t* de Student mostró que los sujetos del grupo con puntuaciones intermedias en Condiciones Organizacionales obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en Estrés de rol, en *Burnout* y en dos de sus dimensiones, en el GSI y en gran parte de las subescalas del SCL-90-R, y en el BDI.

También comparamos las medias en las

.01). En esta dimensión el grupo con alto nivel de Preocupaciones profesionales tuvo una media de 1.03 (DT = .43) frente a una media de 0.53 (DT = .54) en el grupo con bajo nivel de Preocupaciones. Esta diferencia de medias tuvo una *d* de Cohen de 1.02, lo cual indica un tamaño del efecto grande.

El contraste de las medias de las manifestaciones psíquicas del malestar docente en función del nivel bajo o alto en *Falta de reconocimiento profesional*, sólo ha mostrado diferencias significativas en el caso del síndrome de *burnout* y de sus dimensiones, aunque estas diferencias han sido de gran magnitud, como los indican

Tabla 11
Diferencias en las manifestaciones psicológicas del malestar docente en función
de las Condiciones organizacionales
(estadísticos descriptivos, *t* de Student y tamaño del efecto *d*)

	CONDICIONES ORGANIZACIONALES	N	Media	DT	t	p	d
Estrés de rol	Bajo	23	2.55	.44	3.27	.00	.88
	Medio	42	3.00	.57			
Burnout	Bajo	22	1.89	.41	3.06	.00	.75
	Medio	42	2.28	.61			
Agotamiento emocional	Bajo	22	2.14	.46	2.93	.00	.72
	Medio	43	2.60	.78			
Despersonalización	Bajo	23	1.48	.45	2.78	.00	.74
	Medio	44	1.86	.57			
Falta de realización	Bajo	23	1.85	.59	1.86	.07	.49
	Medio	43	2.16	.67			
GSI (SCL-90-R)	Bajo	23	.33	.23	3.59	.00	.84
	Medio	44	.62	.43			
Somatización	Bajo	23	.37	.35	3.02	.00	.70
	Medio	44	.81	.82			
Obsesión-compulsión	Bajo	23	.51	.46	2.34	.02	.64
	Medio	44	.85	.60			
Sensibilidad interpersonal	Bajo	23	.36	.33	1.90	.06	.53
	Medio	44	.58	.49			
Depresión	Bajo	23	.45	.32	2.88	.01	.68
	Medio	44	.78	.61			
Ansiedad	Bajo	23	.34	.41	1.76	.08	.47
	Medio	44	.57	.56			
Hostilidad	Bajo	23	.22	.21	2.64	.01	.59
	Medio	44	.41	.40			
Ansiedad fóbica	Bajo	23	.08	.14	3.16	.00	.71
	Medio	44	.27	.35			
Ideación paranoide	Bajo	23	.32	.32	2.11	.04	.56
	Medio	44	.56	.51			
Psicoticismo	Bajo	23	.16	.19	2.97	.00	.68
	Medio	44	.37	.39			
BDI	Bajo	23	4.04	2.84	3.00	.00	.71
	Medio	44	6.91	4.97			

los valores de la *d* de Cohen (véase Tabla 12).

síntomas de malestar docente que presentan los profesores de esta muestra. Estos

Tabla 12
Diferencias en *burnout* en función de la Falta de reconocimiento profesional (estadísticos descriptivos, *t* de Student y tamaño del efecto *d*)

	FALTA DE RECONOCIMIENTO PROFESIONAL	N	Media	DT	t	p	d
Burnout	Bajo	32	1.98	.40	4.01	.00	1.29
	Alto	9	2.70	.68			
Agotamiento emocional	Bajo	34	2.25	.55	2.93	.00	.93
	Alto	9	2.96	.92			
Despersonalización	Bajo	35	1.61	.42	2.30	.03	.72
	Alto	9	2.03	.71			
Falta de realización	Bajo	33	1.91	.52	4.38	.00	1.61
	Alto	9	2.78	.56			

Por último, nos pareció interesante averiguar si existen diferencias en el número de bajas laborales y en los días de baja y de ausencias informados por los profesores en función de que hayan mostrado niveles bajos o altos en las manifestaciones psicológicas evaluadas. Los resultados señalan que existen diferencias significativas en el *Número de bajas laborales* en función del nivel de *burnout* ($t = 2.66$; $p = .02$; $d = .95$), del nivel de sintomatología psicopatológica (GSI) ($t = 2.79$; $p = .01$; $d = .83$) y del nivel de depresión (BDI) ($t = 2.79$; $p = .01$; $d = .97$). La tendencia es que según son más altas las puntuaciones en las manifestaciones psicológicas del malestar docente mayor es el número de bajas.

DISCUSIÓN

El primer aspecto que nos parece destacable de los resultados expuestos a lo largo de este trabajo es el elevado nivel de

resultados no difieren en gran medida de los datos de prevalencia obtenidos en otras investigaciones sobre malestar docente que presentábamos al inicio de este trabajo (Antoniou, Polychroni y Walters, 2000; Capel, 1992; Lale, 2001; Manassero et al. 1995; Martínez-Abascal y Bornás, 1992; Rudow, 1999).

En cuanto a las medidas de absentismo, y en concreto en lo referente a las bajas laborales por enfermedad, es interesante comentar el elevado número de días de baja en el curso académico analizado. Cada día de baja que sufre un profesor, además del coste económico que supone para la administración educativa, repercute en la organización cotidiana del centro puesto que conlleva la sustitución del profesor, alteraciones en el desarrollo cronológico previsto en los programas de las asignaturas, etc. con las consiguientes consecuencias que estas modificaciones supongan también para los alumnos.

Las bajas de tipo psiquiátrico fueron la primera causa de baja laboral en cuanto a número de días y la segunda en cuanto a número de bajas sufridas. Además, hemos encontrado correlaciones significativas, positivas y de magnitud moderada entre las variables referidas a las bajas laborales (número de bajas y días de baja) y las manifestaciones psicológicas del malestar docente evaluadas. Estos datos resultan coherentes con el hecho de que, precisamente el grupo de profesores que obtuvo puntuaciones más altas en las manifestaciones psicológicas del malestar docente evaluadas, fueron los que tuvieron medias más altas en número de bajas y en días de baja. No es la primera vez que se encuentra este tipo de resultados, como ya revisamos en la introducción de este trabajo. Esta asociación que parece darse entre las manifestaciones emocionales del malestar docente y las tasas de bajas laborales de los profesores puede responder a distintos motivos. Esteve (1987) plantea que el absentismo puede ser un mecanismo para romper con las tensiones acumuladas en el ejercicio docente o una consecuencia de la tensión y del estrés experimentado a lo largo del curso escolar. No obstante, como opinan Travers y Cooper (1997), resulta difícil distinguir entre el absentismo relacionado con causas psicológicas (depresión) y la enfermedad física relacionada con el estrés. De hecho, se ha visto que durante los períodos de estrés los profesores reducen el tiempo dedicado a dormir, descansar, relajarse, etc. y que cuanto mayor *burnout* presentan peores son sus hábitos de salud (ejercicio físico, hábitos alimenticios, prácticas saludables, etc.) (Fernández-Castro y Doval, 1994).

Por lo que se refiere a las fuentes de malestar docente o *variables antecedentes*, siguiendo el mismo orden que hemos pre-

sentado en la introducción de este trabajo, parece que la insatisfacción con las Condiciones Organizativas percibidas por los profesores de la muestra no sólo ha aparecido vinculada de un modo significativo al síndrome de *burnout*, sino que también se ha asociado significativamente a las demás manifestaciones psicológicas del malestar docente. Además, encontramos diferencias significativas en todas estas manifestaciones del malestar docente entre los grupos de nivel bajo y medio en Condiciones Organizativas. Estos resultados apoyan la idea de que dichas Condiciones Organizativas (que en el caso del CBP-R, incluyen recursos materiales, información clara sobre las funciones y responsabilidades de los profesores, tiempo disponible para discutir con los compañeros temas relacionados con el trabajo, etc.) parecen jugar un papel importante en el desencadenamiento del malestar docente, y deberían ser elementos a tener en cuenta a la hora de diseñar medidas de prevención o intervención del malestar docente.

En cuanto a la relación entre las consecuencias de tipo psicológico y el *número de grupos y número de alumnos* a los que los profesores de esta investigación imparten clase, parece que cuantos más grupos y más alumnos tienen los docentes en cierta medida se sienten menos realizados, tal y como mostró el análisis correlacional. Esto resulta comprensible, si tenemos en cuenta que cuantos más alumnos tenga un profesor probablemente le resultará más complicado atender las necesidades particulares de los alumnos y que éstos avanzan positivamente a nivel académico, lo cual puede afectar a su sentimiento de realización personal. Además, encontramos que los profesores que más grupos de alumnos tenían (5 ó más grupos) tuvieron

puntuaciones sensiblemente más altas en el índice general de *burnout* y en sus tres dimensiones. Es muy posible que aquellos profesores con más grupos de alumnos se enfrenten a una mayor diversidad de alumnado y de problemáticas, mayor cantidad de trabajo a la hora de preparar tareas, evaluar, corregir, etc. y que, por ello, sufran con más facilidad los síntomas de agotamiento, falta de realización, etc. que caracterizan al síndrome de “estar quemado”.

Con respecto a la *experiencia docente*, hemos visto que aquellos profesores que se iniciaron en la profesión con posterioridad a los 30 años mostraron en mayor medida que el resto síntomas de malestar docente. Quizá esta mayor presencia de determinados síntomas entre los profesores que comenzaron más tarde a ejercer la profesión tenga que ver con que estos profesores tuvieran menor vocación por la docencia y se iniciaran en esta profesión después de fracasar en la búsqueda de otro tipo de empleos que fueran su primera opción laboral. Hemos encontrado poco apoyo empírico a la hipótesis de que los profesores con menos experiencia docente muestren más síntomas de estrés.

En lo que se refiere al *nivel de enseñanza* en el que los profesores imparten clase mayoritariamente, no hemos encontrado importantes diferencias, quizás porque el rango de cursos comprendido en la etapa de Secundaria no es muy grande. Probablemente las diferencias más relevantes en lo que a malestar docente se refiere se den entre los niveles de Primaria y Secundaria y no entre los cursos de Secundaria.

Ha resultado muy relevante la correspondencia entre el área de la titulación superior del profesor y la de las asignatu-

ras que imparte. De hecho, los profesores de esta investigación que consideraban que ambas áreas se correspondían *nada* o *poco* mostraron puntuaciones superiores en Estrés de rol, en el índice general de *Burnout* y en Falta de Realización que las de los profesores que pensaban que ambas áreas se correspondían *bastante*. Este resultado concuerda con el obtenido por Cordeiro et al. (2003), que ya señalamos en la introducción, quienes encontraron que el nivel de *burnout* de los profesores de su estudio aumentaba en la medida en que la docencia que impartían se distanciaba de la especialidad que cursaron en sus carreras.

No obtuvimos diferencias en las manifestaciones psicológicas del malestar docente ni en función de que el profesor fuera o no tutor, ni en función de que desempeñara algún otro cargo (diferente al de tutor), ni en función del tipo de cargo que desempeñara, a pesar de que otros autores, como Cordeiro et al. (2003), sí han informado de diferencias en alguna de las manifestaciones del malestar docente en función de que los profesores desempeñen o no otros *cargos*.

Al inicio de este trabajo ya veíamos como la *sobrecarga* laboral y la falta de tiempo pueden ser factores fundamentales del agotamiento de los profesores. Por ello, el número de grupos y de alumnos que tenga asignado cada profesor parecen ser variables dignas de consideración a la hora de diseñar medidas de prevención del malestar docente encaminadas a optimizar las condiciones laborales en las que se desarrolla el trabajo del profesor.

Por otra parte, parece que el *número de horas* que los profesores pasan en clase no está relacionado con sus niveles de estrés

de rol, *burnout* y otros síntomas psicológicos. Al menos en los docentes de este estudio, no hemos encontrado niveles de significación estadística ni en las diferencias de medias en las manifestaciones psicológicas de malestar docente en función del número de horas, ni en las correlaciones entre ambos tipos de variables. Esto podría indicar que quizá no sea tanto un elevado número de horas de clase lo que supone una fuente de malestar para los profesores, sino la sobrecarga en otros tipos de tareas (reuniones, trabajo administrativo, etc.) y probablemente también la diversidad de tareas.

En resumen, a lo largo de este trabajo se ha puesto de manifiesto que el problema del malestar docente está, desde luego, vigente entre los profesores de Educación Secundaria, como lo demuestran las elevadas cifras de síntomas psicológicos y las tasas de absentismo encontradas. Creemos, además, que en absoluto se trata de un problema exclusivamente psicológico, sino más bien psicosocial por lo que debería recibir un tratamiento multidisciplinar, que incidiera tanto en un nivel macro (en la sociedad en general, en sus valores con respecto a la educación y el aprendizaje de los niños, en su percepción y valoración de las actuaciones de los docentes, etc., así como en las políticas educativas), como en el nivel organizacional y en el nivel individual o psicológico. En concreto, varios estudios han sugerido cambios en el nivel organizacional que supondrían una mejora sustancial en la salud psicológica de los docentes; entre ellos, de nuestro estudio se derivaría la necesidad de incrementar los recursos materiales, personales y de tiempo (Travers y Cooper, 1997); dotar de servicios de apoyo y/o asesoramiento al profesor (Travers y Cooper, 1997); aumento de la participación de los profesores en la

toma de decisiones (Friedman, 1999; Kelchtermans y Strittmatter, 1999); reducir el número de alumnos por clase (Friedman, 1999; Manassero et al., 1995); medidas para tratar a los alumnos disruptivos (Travers y Cooper, 1997); fomentar redes de apoyo entre compañeros (Friedman, 1999; Kelchtermans y Strittmatter, 1999); desarrollar un clima organizacional abierto y positivo (Friedman, 1999) o promocionar formas de liderazgo participativas y democráticas (Kelchtermans y Strittmatter, 1999).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, C., Blanco, J., Aguado, M., Ruiz, A., Cabaco, A., Sánchez, T. et al. (1993). Revisión teórica del *burnout* o desgaste profesional en trabajadores de la docencia. *Caesura*, 2 (2), 47-65.

Antoniou, A. S., Polychroni, F. y Walters, B. (2000). *Sources of stress and professional burnout of teachers of special education needs in Greece*. Proceedings of the International Special Education Congress 2000 [On-line]. Recuperado el 5 de febrero de 2004 de http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_pp/polychroni_1.htm.

Bacharach, S. B., Bamberger, P. y Mitchell, S. (1990). Work Design, Role Conflict and Role Ambiguity: The Case of Elementary and Secondary Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12 (4), 415-432.

Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F. y Emery, G. (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. New York: Guilford Press.

Bhagat, R. S., Allie, S. M. y Ford, D. L. (1991). Organizational stress, personal life

- stress, and symptoms of life strains: An inquiry into the moderating role of styles of coping. Special Issue: Handbook on job stress. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6-7, 163-184.
- Borg, M. G., Riding, R. J. y Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational Stress and Its Determinants, Job Satisfaction and Career Commitment among Primary Schoolteachers. *Educational Psychology: an International Journal of Experimental, Educational Psychology*, 11 (1), 59-75.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M. y Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65 (1), 49-67.
- Breuse, E. (1984). Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante. En J. M. Esteve, *Profesores en conflicto* (pp.143-161). Madrid: Narcea.
- Burke, F. J. y Greenglass, E. (1989). The clients role in psychological *burnout* in teachers and administrators. *Psychological Reports*, 64 (3), 1299-1306.
- Burke, F. J. y Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological *burnout* among teachers. *Ansiedad y Estrés*, 1 (2-3), 195-204.
- 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.
- Capel, S. A. (1992). Stress and *burnout* in teachers. *European Journal of Teacher Education*, 15, 197-211.
- Chakravorty, B. (1989). Mental health among school teachers. En M. Cole y S. Walker (Eds.). *Teaching and Stress* (pp. 69-82). Philadelphia: Open University Press.
- Cifre, E., Llorens, S., Salanova, M. y Martínez, I. (2003). Salud psicosocial en profesores: repercusiones para la mejora en la gestión de recursos humanos. *Estudios financieros, Revista de Trabajo y Seguridad Social*, 247, 153-168.
- Consejo Escolar del Estado (2001). *Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo Español. Curso 1996-1997*. <http://www.mec.es/cesces/texto-informes.htm>.
- Cordeiro, J. A., Guillén, C. L., Gala, F. J., Lupiani, M., Benítez, A. y Gómez, A. (2003). Prevalencia del Síndrome de *Burnout* en los maestros. Resultados de una investigación preliminar. *Psicología.com*, 7 (1). Recuperado el 5 de febrero de 2004 de www.psiquiatria.com.
- Cox, T., Boot, N., Cox, S y Harrison, S. (1988). Stress in schools: An organizational perspective. Special Issue: Stress in the public services. *Work and stress*, 2 (4), 353-362.
- Derogatis, L. R. (1977). *SCL-90-R, Administration, Scoring and Procedures Manual I for the Revised Version of the SCL-90*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching*. London: Routledge.

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 en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 145-158.

Durán, M. A., Extremera, N. y Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: Un estudio en Educación Primaria, Secundaria y Superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17(1), 45-62.

Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.

Esteve, J.M, Sacristán, D. y Vera, J. (1988). La comunicación entre los profesores, un difícil laberinto y una vía de autorrealización. En J. Sarramona (Ed.), *Comunicación y Educación* (pp. 83-102). Barcelona: CEAC.

Fernández-Castro, J. y Doval, E. (1994). Efectos del estrés docente sobre los hábitos de salud. *Ansiedad y Estrés*, 0, 127-133.

Friedman, I. A. (1999). Turning Our Schools into a Healthier Workplace: Bridging between Professional Self-Efficacy and Professional Demands. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*, pp. 166-175. Cambridge: Cambridge University Press.

González de Rivera, J. L., Derogatis, L. R., de las Cuevas, C., Gracia Marco, R., Rodríguez-Pulido, F., Henry-Benítez, M. y Monterrey, A. L. (1989). The Spanish version of the SCL-90-R. Normative data

in the general population. *Clinical Psychometric Research*, Towson.

Gordillo, M. V. (1988). La satisfacción profesional del profesor. Consecuencias para la orientación educativa. En A. Villa, *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.

Graham, P. A. (1999). Teacher burnout. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A source book of international research and practice* (pp. 285-291). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Guerrero, E. (1996). Estudio preliminar al síndrome de burnout. *Ciencia Psicológica*, 3, 63-76.

Hembling, D. W. y Gilliland, B. (1981). Is there an identifiable stress cycle in the school year? *The Alberta Journal of Educational Research*, 27 (4), 324-330.

Heus, P. y Diekstra, R. F. W. (1999). Do teachers burnout more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 269-284). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kelchtermans, G. y Strittmatter, A. (1999). Beyond individual burnout: A Perspective for Improved Schools. Guidelines for the Prevention of Burnout. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international*

- research and practice* (pp. 304-314). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: a review. *Educational Review*, 29, 4, 299-306.
- Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Lale, C. (2001). Symptoms of teacher stress in UK education, schools, and colleges. Recuperado el 15 de enero de 2004 de <http://www.teacherstress.co.uk>.
- 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.
- 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 (3), 178-185.
- Manassero, M. A., Fornés, J., Fernández, M. C., Vázquez, A. y Ferrer, V. A. (1995). « Burnout » en la enseñanza : análisis de su incidencia y factores determinantes. *Revista de Educación*, 308, 241-266.
- Manassero, M. A., García, E., Torrén, G., Ramis, C., Vázquez, A. y Ferrer, V. A. (2005). Burnout en la enseñanza: aspectos atribucionales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 89-105.
- Mandra, R. (1984). Causas de inadaptación y desadaptación de los enseñantes franceses y dispositivo de ayuda puesto en marcha por el Ministerio de Educación Nacional. En J. M. Esteve, *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Marqués, A., Lima, M. L. y Lopes, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 125-143.
- Martínez, A. (1984). El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente. En J. M. Esteve, *Profesores en conflicto* (pp.183-204). Madrid: Narcea.
- Martínez-Abascal, M. y Bornás, X. (1992). Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional. *Revista española de pedagogía*, año L, nº 193, 563-580.
- Matud, M; García, M. A. y Matud, M. J. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2 (3), 451-465.
- Milstein, M., Golaszewski, T. J. y Duquette, R. D. (1984). Organizationally based-stress: What bothers teachers. *Journal of Educational Research*, 77 (5), 293-297.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E. y González, J. L. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el

- CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 151-171.
- Moriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 597-621.
- O.I.T. (1993). *El trabajo en el mundo. Trabajadores de la enseñanza*, 157.
- Ortiz Oria, V. M. (1995). Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Pettegrew, L. S. y Wolf, G. E. (1982). Validating measures of teacher stress. *American Educational Research Journal*, 19 (3), 373-396.
- Petrie, L. M. (2001). The relationship between teacher stress and counseling referrals in elementary schools. *Dissertation Abstract International, section A: Humanities and Social Sciences*, 62, 467.
- Pithers, R. T. y Fogarty, G. J. (1995). Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3-14.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A source book of international research and practice* (pp. 38-58). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Salanova, M., Martínez, I. M. y Lorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 37-54.
- Salmurri, F. y Skoknic, V. (2003). Control del estrés laboral en los profesores mediante educación emocional. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12 (1), 37-64.
- Starnaman, S. M. y Miller, K. I. (1992). A Test of a Causal Model of Communication and Burnout in the Teaching Profession. *Communication Education*, 41, 1, 40-53.
- Stern, W. A. (1980). *Teacher absenteeism at the secondary school level*. Detroit: Michigan State University.
- Travers, C. T. y Cooper, C. L. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- Vázquez, C. y Sanz, J. (1991, septiembre). *Fiabilidad y validez factorial de la versión española del inventario de depresión de Beck*. Comunicación presentada en el III Congreso de Evaluación Psicológica, Barcelona.