

Burnout en la enseñanza: análisis de una población de profesores de un colegio concertado de la Región de Murcia*

Isabel Latorre Reviriego

Profesora de Educación

1. Contextualización. Área del burnout en la profesión de educador

Esta investigación explora el *burnout* en la enseñanza. El síndrome conocido como *burnout* fue descrito por Freudenberg (1974) en trabajadores voluntarios que sufrían una progresiva pérdida de energía, síntomas de ansiedad y depresión, desmotivación y agresividad. Este síndrome es característico de las profesiones de servicios de ayuda, va asociado al trabajo intensivo y a la falta de consideración de las propias necesidades. En suma, puede entenderse como la consecuencia de una interacción inadecuada entre profesionales muy celosos de su trabajo y clientes excesivamente necesitados y demandantes. En 1976, Maslach lo define como una situación de sobrecarga emocional entre los trabajadores de los servicios humanos, que después de años de dedicación terminan

“quemándose”, en la que se manifiestan tres fenómenos: el *cansancio emocional* (caracterizado por la pérdida progresiva de energía, de recursos personales de adaptación, desgaste y agotamiento); una *despersonalización* (manifestada por un cambio de actitudes que conduce, defensivamente, a ciertos distanciamientos frente a los problemas) y *sensación de desprofesionalización* (donde se producen respuestas negativas hacia sí mismos y hacia el trabajo en un marco de fuerte insatisfacción interna, baja autoestima y fuertes autocuestionamientos). El *burnout* es, así, entendido como el resultado a largo plazo de un desequilibrio entre las aportaciones que los educadores promueven y los resultados que obtiene. Esta misma autora, en 1977, publica la forma de cuantificar el *burnout* mediante un índice múltiple, el Maslach Burnout Inventory (MBI), con el que mide estas tres dimensiones, posibilitando el desarrollo de estudios comparativos.

* Este texto es el resumen de un trabajo empírico que fue leído y defendido para cumplir con las exigencias de una tesis de licenciatura cuya directora fue la doctora Margarita Campillo Díaz, profesora de Dpto. de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Su defensa tuvo lugar en la Facultad de Educación en el año 2005. La *exploración* puede ser consultada en esta facultad.

A nivel etiológico, el *burnout* surge de la falta de correspondencia entre las exigencias de la profesión pedagógica y las recompensas recibidas. Así, para Pines y Aronson, (1988), la enseñanza supone un trabajo emocionalmente gravoso, con una orientación centrada en el cliente y donde los profesores que eligen esta profesión muestran rasgos comunes de personalidad. Entre los múltiples factores estudiados buscando una posible relación con el *burnout* están: la edad (al inicio de la carrera profesional se produce la transición de las expectativas idealistas hacia una práctica cotidiana, apreciándose en este tiempo que tanto las recompensas personales como las profesionales o económicas no son ni las prometidas ni las esperadas); el sexo (parece existir una mayor predisposición por parte de las mujeres por la doble carga de trabajo que conlleva la práctica profesional y la tarea familiar); el estado civil (posible mayor vulnerabilidad de las personas sin pareja estable); los turnos laborales; la antigüedad profesional; el número de horas de contacto; el salario, etc. En resumen, cabe agrupar los factores etiológicos en tres grandes grupos: los *personales* (que se relacionan con el desajuste entre nuestras expectativas y la realidad cotidiana, según el grado de adaptación entre ésta y aquéllas), los *profesionales* (la profesión implica un trato directo y continuado con los estudiantes y familiares, lo que supone un “goteo” emocional) y los *organizacionales o empresariales* (presión laboral excesiva, burocratización, poco trabajo en equipo, falta de sintonía con la dirección, etc.). En el caso concreto de la enseñanza, los factores desencadenantes más importantes parecen ser la sobrecarga de trabajo y la ocupación poco estimulante, la poca

participación en la toma de decisiones, la falta de medios, la excesiva burocracia, la pérdida de identificación con lo que se realiza, así como una percepción que detecta la falta de refuerzo cuando el trabajo se desarrolla eficazmente, sin olvidar la escasa expectativa que los educadores mantienen ante posibles gratificaciones del trabajo realizado.

El síndrome se va desarrollando en fases evolutivas de forma insidiosa, oscilando con intensidad variable dentro de una misma persona, incluso llegándose a negarlo inicialmente ya que se vive como un fracaso profesional, de ahí que suelen detectarlo primero los compañeros, hasta que se entra en una fase irreversible donde entre el 5% y el 10 % de los casos adquiere tal virulencia que suele finalizar con el abandono de la profesión. Los síntomas clínicos asociados al *burnout* son de tres tipos:

- a) *síntomas físicos de estrés* (cansancio, fatiga desproporcionada, trastornos del sueño y malestar general, cefaleas, contracturas y dolores osteomusculares, alteraciones de la digestión y/o gastrointestinales, taquicardia, hipertensión, etc.),
- b) *manifestaciones emocionales* (pueden ser sentimientos de vacío, agotamiento, fracaso, impotencia, baja autoestima y pobre realización personal, inquietud y desasosiego, dificultad para la concentración o disminución de la memoria inmediata y una baja tolerancia a la frustración, impaciencia e irritabilidad, sentimiento oscilante de impotencia a omnipotencia, desorientación y comportamientos paranoides o agresivos) y

c) *manifestaciones conductuales* (mala comunicación, predominio de conductas adictivas y de evitación, consumo aumentado de café, alcohol, fármacos y drogas, trastornos del apetito, absentismo laboral, bajo rendimiento personal, distanciamiento afectivo y frecuentes conflictos interpersonales en el trabajo y la familia). Parece evidente la importancia de llevar a cabo medidas preventivas para asegurar un diagnóstico precoz y evitar un alto gasto social en bajas laborales. El mayor avance hacia la comprensión de este fenómeno se produjo al definir y consensuar en 1986 un instrumento específico para cuantificarlo mediante el cuestionario de Maslach, que mide el desgaste profesional con una alta consistencia interna y una fiabilidad cercana al 0,9. Aunque en EEUU ya existen trabajos realizados en esta línea, en nuestro país sólo autores como Manassero, Gil Montes o Moreno lo han utilizado. El trabajo que se presenta a continuación tiene como objetivo **analizar el nivel de estrés de los profesores de la región de Murcia**, los factores sociodemográficos que contribuyen a ellos, valorar la existencia de síntomas de estrés y *burnout* y, finalmente, formular las posibles causas implicadas en el estrés de nuestros profesores. Esta tarea es vital para tratar de hallar una visión comprensiva de los fenómenos de desprofesionalización que viven las profesiones educativas. En lo que sigue, trataremos de dar una visión comprensiva de la metodología utilizada, muestra y datos, así como algunos de los resultados obtenidos,

con ánimo de extraer conclusiones, debatir sobre ellos y, sobre todo, abrir sugerencias para promover otras exploraciones que nos permitan profundizar sobre un problema tan urgente en la profesión de educador.

2. Algunas consideraciones metodológicas

Señalamos, a continuación, algunos aspectos relacionados con el desarrollo del trabajo.

2.1. Muestra

Se utilizaron 60 profesores de niveles no universitarios de un colegio concertado de la capital de Murcia. Entre éstos, 10 casos fueron desechados por encontrarse las encuestas incompletas ($n = 50$). Las mujeres predominaron en un 60% y la distribución por edades fue bastante equitativa pero con un ligero predominio de los menores de 30 y mayores de 50 años. Se advierte un predominio de profesores casados, sin hijos y con una antigüedad laboral inferior a 20 años (sólo el 16% ha sobrepasado los 30 años de ejercicio laboral).

2.2. Instrumentos para la obtención de información

Como instrumentos para la obtención de información, se han utilizado unos cuestionarios repartidos de forma personalizada mediante entrevista previa con el docente (no por correo o cedidos a terceras personas). Antes de repartir el material se concertó una entrevista con los directores del Centro y se obtuvo su consentimiento, aumentando así la implicación de los profesores. También se

adjuntaba un número de teléfono móvil para resolver dudas que pudieran surgir en el momento de realizar el cuestionario y aumentar de esta forma la fiabilidad del estudio. El promedio de participación fue del 83,3%. Los cuestionarios se articulaban en torno a los siguientes instrumentos orientados a la obtención de determinados tipo de datos:

- a) *Datos epidemiológicos y profesionales*: recogen los datos de carácter biológico y social (sexo, edad, estado civil, número de hijos), los datos laborales (lugar de residencia, titulación y un historial profesional), un ítem de autovaloración del nivel general de estrés sobre una escala de cinco puntos (nada, poco, normal, bastante, total) y otro que valora las consecuencias del estrés que se padece (perjudiciales, indiferentes, estimulantes), así como una lista de emociones relacionadas con el estrés.
- b) *Escala de Autoevaluación de Síntomas de estrés*, basada en la versión de Rodríguez Marín, constituida por 30 posibles síntomas que se pueden valorar en una escala de 4 puntos (nada en absoluto, un poco o ligeramente, bastante, mucho) según la frecuencia de presentación.
- c) *Escala de Burnout*. Se ha utilizado el Maslach Burnout Inventory (MBI) traducido y modificado a nuestro país (IBP). Se diferencia del MBI en que utiliza sólo una escala de ítems de frecuencias con 9 puntos de valoración, 22 ítems que se valoran sobre escalas de 9 puntos de diferencial semántico (1: nunca, a 9: siempre). Estos ítems se organizan en tres subescalas: de agotamiento emocional (9 ítems), despersonalización (5 ítems) y realización personal (8 ítems). La valoración de esta escala representa la suma de las puntuaciones obtenidas en cada una de las tres subescalas. Las puntuaciones altas en agotamiento emocional indican una persona agotada por su propio trabajo, soportando una alta tensión y sin capacidad de ofrecer nada a los demás. La puntuación alta en la despersonalización indica que la persona tiende a distanciarse de los demás, pensando en ellos como meros objetos, desarrollando actitudes impersonales e insensibles hacia los alumnos. La puntuación elevada en la realización personal debe interpretarse como una tendencia a presentar sentimientos de competencia y rendimiento satisfactorio en el trabajo.
- d) *Listado de estresores*: representa una lista de 32 posibles causas de estrés profesional que es valorada también con una escala de 9 puntos (nada: 1, total: 9). La variable Intensidad de Causa Total se ha definido como la suma de las puntuaciones obtenidas en cada una de las 32 causas de estrés. Esta variable se interpreta como una medida de la percepción de la capacidad estresora que tiene la enseñanza.
- e) *Escala de Dimensiones Causales Atributivas*. Esta escala define para la causa o estresor considerado como más importante un conjunto de cinco variables que sirven para calificar la percepción de la causa. El profesor debe señalar la principal causa de estrés y a continuación valorar

15 características particulares de dicha causa en 15 ítems, valorados en 9 puntos. Los 15 ítems evalúan 5 dimensiones causales (3 ítems para cada dimensión) relativas al grado en que la causa de estrés considerada principal se percibe como interna o externa (lugar de causalidad), estable o inestable en el tiempo (estabilidad), controlable o incontrolable (controlabilidad), realizada con o sin intención expresa (intencionalidad) y específica de una situación o global (globalidad). La puntuación para cada dimensión la hemos obtenido sumando la valoración señalada por el profesor en cada uno de los tres ítems que la forman. Las puntuaciones más altas en las cinco dimensiones indican polaridad interna para Lugar de causalidad, estable para Estabilidad, controlable para Controlabilidad, intencional para Intencionalidad y global para Globalidad.

- f) *Cuestionario de Apoyo Social*. Hemos intentado evaluar el apoyo social que el profesor percibe en 7 áreas: cantidad de apoyo en general, escucha, valoración, motivación, apoyo emocional, nivel de satisfacción con el apoyo y apoyo de expertos. En los seis primeros apartados, el profesional valora en qué medida percibe cada uno de estos tipos diferentes de apoyo por parte de los colectivos con los que realiza su trabajo (padres de alumnos, alumnos, compañeros, superiores y familia). En el último apartado (apoyo de expertos), realizamos una valoración general y única de este aspecto en un solo ítem. En el resto de casos, las puntuacio-

nes se realizan sobre una escala de 9 puntos. Con esta encuesta podremos determinar en qué medida el profesor se siente apoyado en cada uno de los diferentes aspectos que influyen en el *burnout* y en qué medida cada uno de los colectivos que rodean al profesional contribuyen al apoyo. Sumando las puntuaciones de los ítems que constituyen cada uno de ellos, tendremos la de las seis variables del tipo de apoyo y las de los seis agentes del apoyo.

2.3. Análisis estadístico

Todos los datos fueron recogidos en tablas informatizadas y el tratamiento se realizó mediante el programa informático SPSS. Inicialmente, se realiza un análisis descriptivo y de contraste entre cada una de las variables utilizadas, para posteriormente realizar correlaciones entre las diferentes variables epidemiológicas, dimensiones del IBP, causas y apoyo social. Las variables categóricas aparecen en tablas de contingencia, distribución de frecuencias y se expresan gráficamente. Las cuantitativas han sido tratadas mediante estadística descriptiva. El análisis inferencial se ha efectuado en función de las variables y de los grupos de contraste mediante la T-student, Chi-cuadrado y análisis de varianza, en función de cada caso. El tratamiento de los datos se ha efectuado tomando como nivel de confianza el 95% y como margen de error el 5% (valor de $p < 0,005$).

Como puede colegirse, la metodología utilizada en esta investigación ha sido de índole cuantitativa en tanto que se han obtenido los datos por instrumentos que exigían valoraciones cuantitativas y en

tanto que, también, el tratamiento de los datos ha seguido un proceso de informatización que permitía la objetivación de lo obtenido.

3. Algunos resultados

3.1. Nivel de estrés

El 48% de los profesores de la Región de Murcia encuestados presentan altos niveles de estrés, que consideran una experiencia negativa el 62%, frente al 16% que la considera positiva o estimulante. El estudio estadístico confirma que las consecuencias del estrés se perciben con más intensidad negativa cuanto mayor es el nivel de estrés experimentado ($p < 0,001$) y se perciben como indiferentes en el grupo de estrés normal ($p < 0,01$). En cuanto a los sentimientos referidos, los cuatro más citados fueron: la ansiedad (34,5%), el desánimo (10,9%), la superación (14,5%) y la responsabilidad (14,5%). Se aprecia una mayor proporción de emociones negativas en el grupo de profesores bastante estresados, siendo el sentimiento predominante la ansiedad (42,8%), y posteriormente el desánimo (14,2%) y la impotencia (10,7%). En el grupo de estrés normal, se acumulan emociones no desagradables como la responsabilidad (75%) y el deseo de superación (62,5%). El patrón emocional es dependiente del nivel de estrés, con una tendencia mayor a informar de emociones desagradables cuanto más elevado es su nivel de estrés. También se aprecia que el sexo y el número de hijos no muestran diferencias significativas respecto del nivel de estrés. La edad sí representa una variable con significación ($p < 0,05$): en los menores de

30 años, predomina un significativo alto estrés (76,9%) que va descendiendo con la edad a niveles normales de estrés entre los 31 y los 40 años (81,8%). Después, entre los 40 y los 50, va desplazándose de nuevo a niveles superiores de estrés hasta llegar a predominar pasados los 50 años (60%) como en un segundo pico de incidencia. Continuando una misma línea de evolución temporal, la antigüedad también presenta dos picos de mayor intensidad de estrés: al comenzar la vida laboral, con un 61.1% de bastante estrés, desciende a niveles normales en el 80% entre los 11 y los 20 años de trabajo, para ir después progresivamente aumentando hasta llegar a un segundo pico del 75% en los mayores de 30 años. El estado civil también alcanza significación estadística, mostrando un predominio de niveles altos de estrés en viudos (100%) y en solteros (66,6%). Los profesionales de la enseñanza con el estado civil de casado parecen tener menores niveles de estrés (63,6% poco o normal), lo que podría corresponderse con un efecto amortiguador de las relaciones personales entre la familia y otros problemas diferentes a los de la enseñanza en el ámbito personal del profesor ($p < 0,05$).

3.2. Consecuencias del estrés y *burnout*

Si se atiende a los datos obtenidos, se advierte que algunos síntomas se asocian mayoritariamente con el estrés, fundamentalmente la preocupación (media 2,9), el nerviosismo (media 2,58), la irritabilidad (media 2,4), la obsesión (media 2,12), el cansancio (media 2,1) y la inquietud (media 2,04). De igual forma, se observa que otros muchos sín-

tomas están puntuados por encima de 1 punto, lo cual quiere decir que, en cierta medida, los profesores padecen o creen padecer clínica relacionada con el estrés. Se aprecia también un pequeño grupo de encuestados que presentan síntomas con alta intensidad o manifiestan de forma extrema sentirse preocupados, irritados, obsesionados y desconcentrados.

- a) *Variable Agotamiento*. Nuestra población ha obtenido una puntuación media de 30,48, por debajo del punto medio de la escala, lo que representa un bajo nivel de tendencia a padecer el síndrome de *burnout*. Los ítems con puntuaciones más bajas han sido el 6 (trabajar con gente es una carga) y el 13 (frustración en el trabajo). Por el contrario, el más puntuado ha sido el 14 (creo que me esfuerzo demasiado).
- b) *Variable Despersonalización*. Hemos obtenido una puntuación media de 10,6, bastante inferior a dicho punto medio de la escala. Ello representa que nuestra población no parece, globalmente, padecer *burnout* de forma importante. Los ítems con puntuaciones más altas han sido el 10 (me he vuelto más insensible desde que empecé mi trabajo), el 11 (insensibilidad) y el 15 (no me importa lo que les pase a mis alumnos), y el más bajo el 5 (trato a los alumnos como objetos).
- c) *Variable Realización Personal*. Hemos encontrado una puntuación media algo superior, de 54,42. Los ítems individuales con peor puntuación han sido el 7 (eficacia para tratar los problemas del alumno) y el 12 (dinamismo). Los de mejor puntuación han sido el 9 (creo que mi trabajo tiene cosas po-

sitivas para mí), el 7 (trato con eficacia los problemas de mis alumnos), el 18 (me estimula el contacto con mis alumnos) y el 19 (he conseguido cosas útiles en mi trabajo). Estas puntuaciones altas se pueden interpretar como una visión positiva de nuestros profesores de su trabajo, respecto al que mantienen todavía una visión de realización profesional y de entrega.

- d) *Nivel de burnout* de la muestra. Para poder interpretar mejor estas puntuaciones debemos compararlas con algún estudio previo sobre profesores. En este sentido hemos utilizado los estudios de Manassero para objetivar que nuestros datos tienen una tendencia similar a los obtenidos por este autor con/en profesores de las Islas Baleares, aunque el profesorado de la región de Murcia tiene menores niveles de *burnout*: menor nivel de agotamiento y despersonalización, y mayor realización personal que la muestra de referencia.
- e) *Variable Síntomas*. La puntuación media de esta variable ha sido de 38,38, inferior a la media concertada. Esto se puede interpretar como una menor representación sintomática de los profesores de la región de Murcia. Las puntuaciones de las variables del IBP y Síntomas indican la existencia de niveles de *burnout* no preocupantes en la muestra examinada desde el punto de vista estadístico.
- f) *Relación nivel de estrés-burnout*. Los resultados de la tabulación cruzada evidencian una relación entre ambas variables, ya que se aprecian proporciones más elevadas de profesores

con estrés elevado en las categorías de *burnout* elevado. De igual forma, se muestra que existe una relación significativa entre los profesores con un nivel normal de estrés y menores valores de *burnout* ($p < 0,001$). La alta significación estadística indica una relación de dependencia entre ambas variables, es decir, la intensidad del *burnout* está muy relacionada con la intensidad del estrés experimentado por los profesores.

3.3. Causas, dimensiones causales y estrés

Las valoraciones más elevadas (>5 puntos) se han obtenido en las siguientes causas: la 5 (falta de tiempo suficiente para preparar el trabajo), la 8 (excesivo número de alumnos por clase), la 9 (baja consideración de la profesión docente), la 11 (desinterés de los padres respecto a sus hijos) y la 13 (falta de motivación de los estudiantes). Las puntuaciones más bajas (<3 puntos) como causas de estrés se han obtenido en: la 18 (falta de instalaciones), la 22 (falta de expectativas de promoción), la 25 (sensación de incompetencia profesional), la 30 (monotonía del trabajo docente), la 31 (la enseñanza como profesión) y la 32 (causas de estrés externas a la enseñanza). Es llamativo que las causas menos puntuadas pertenezcan al grupo de las profesionales (motivación, expectativas, competencia, etc.). Estas contestaciones se pueden relacionar con los resultados anteriores respecto al *burnout* en el sentido de que nuestra población tenía resultados altos de realización personal y, por tanto, no sienten como causas de estrés las derivadas de su capacidad como profesionales.

La correlación entre las variables Nivel de Estrés e Intensidad de Causas Total muestra una gradación jerarquizada y correlativa entre ambas, correspondiendo a mayor nivel de estrés una puntuación de intensidad causal también mayor ($p < 0,001$). Es decir, los profesores que informan de un mayor nivel de estrés tienen también valores altos en las causas generadoras de estrés. El análisis de varianza de la variable Intensidad de Causas frente al Nivel de Estrés nos muestra una relación significativa ($p < 0,001$). El estresor considerado más importante por los profesores encuestados es la presencia de demasiados alumnos por clase, seguido de la falta de tiempo suficiente para preparar todo el trabajo que se acumula en la enseñanza. Después, con puntuaciones ligeramente inferiores, se encuentran las demandas exigidas y la falta de motivación. Finalmente, es destacable también que muy pocos profesores crean que la fuente de su estrés docente se encuentre fuera de su lugar de trabajo. En cuanto a las dimensiones causales, la mayor puntuación fue obtenida en la controlabilidad, lo que parece indicar que la causa generadora de estrés influye en todos los resultados, es provocada por alguien concreto y tiende a situarse en el mismo profesor, mientras que la menor puntuación ha correspondido a la dimensión de intencionalidad, manifestando que la causa del estrés tiende a considerarse como variable, relacionada con nosotros e involuntaria. El estudio estadístico de la correlación entre las causas de estrés y el nivel de estrés muestra una alta significación ($p < 0,001$) en todas las causas analizadas, lo que indica que existe una relación fuertemente positiva entre los

niveles elevados de estrés y las causas comentadas como estresores en la enseñanza.

3.4. Apoyo social y estrés

En general, se aprecian valores medios de apoyo. En cuanto a los colectivos que les ofrecen el apoyo, se perciben como altos la familia, los amigos y los compañeros de trabajo, y como bajos los dependientes de los alumnos, sus padres y los superiores. Esta percepción de bajo apoyo por parte de padres y superiores puede ser fuente de insatisfacciones en su actividad docente diaria. Además, se advierte que la familia es la que presta un mayor apoyo al profesor, pudiendo servirle de amortiguador de las situaciones de estrés generadas en su actividad laboral. Al correlacionar la variable nivel de estrés y apoyo social, en general, se verifica una relación inversa y significativa. Así pues, el nivel de estrés autoevaluado por el profesor es menor cuanto mayor apoyo percibe y, por el contrario, cuanto menores sean los niveles de apoyo mayores son los niveles de estrés encontrados.

4. Algunas conclusiones

1. Se confirma sin ánimo exhaustivo, remitiendo que los profesores de la región de Murcia representados en este estudio muestran altos niveles de estrés (48%) y manifiestan elevadas consecuencias perjudiciales por ello (62%).
2. Parece detectarse una relación significativa entre el nivel de estrés y algunos factores sociodemográficos. De esta manera, atreviéndonos a proponer un perfil epidemiológico de riesgo, éste sería: profesor varón menor de 30 años, soltero y sin hijos, con una antigüedad menor a 10 años desempeñando su profesión docente.
3. Se patentiza la presencia de síntomas derivados del estrés del profesor de nuestra región, donde predominan la preocupación, el nerviosismo, la irritación y la obsesión. Además, tenemos detectado un problema como el de los educadores, al que debería darse respuesta desde las administraciones e instituciones involucradas.
4. Hemos encontrado que, a pesar del alto nivel de estrés, los valores del índice de *burnout* son moderados y, de forma comparativa, menores que en otros colectivos de profesionales. Además, hemos demostrado que nuestro patrón de *burnout* es bastante peculiar y viene caracterizado por mantener una alta realización personal.
5. La evidencia respecto a las principales causas del estrés del profesor de nuestra región muestra que éstas son, principalmente: la falta de tiempo suficiente para preparar su trabajo, el excesivo número de alumnos por clase, la baja consideración de la profesión docente, el desinterés de los padres respecto a sus hijos y la falta de motivación de los estudiantes.
6. Sobre el apoyo social, concluimos que los datos permiten deducir y encontrar una falta de colaboración por parte de padres y superiores como fuente de insatisfacciones en la actividad docente diaria, además de la relación positiva que existe entre el *burnout* y la percepción del apoyo social.

Formulamos algunas conclusiones acorde a los datos obtenidos y a la información que disponemos.

5. Sugerencias para el debate

Nuestro estudio ha podido mostrar que el nivel de estrés de los docentes de la región de Murcia es elevado, con una valoración mayoritariamente negativa y siendo la emoción más percibida la ansiedad. Nuestro perfil epidemiológico de mayor riesgo es un varón de menos de 30 años, soltero, sin hijos y con una antigüedad en la profesión menor de 10 años. Similares resultados ha encontrado Atance con una muestra de profesionales de salud. Otros autores no encuentran diferencias epidemiológicas, lo que pone de manifiesto la necesidad de más estudios poblacionales para saber de qué estamos hablando antes de partir hacia terrenos más problemáticos como la prevención o el tratamiento. Nuestras puntuaciones de *burnout* se caracterizan por niveles bajos de agotamiento –despersonalización– y elevados de realización personal, y nos permite concluir que los profesores de este estudio tienen niveles de *burnout* discretamente menores a los de las Islas Baleares y mayores que los americanos. Más aún: si contrastamos estos datos con otros estudios, por ejemplo, el realizado por Guerrero con los profesionales universitarios, vemos que los docentes no universitarios tienen mayores niveles de agotamiento, menor nivel de despersonalización y mayor realización personal. Como puede deducirse, es tan urgente como expresivo llevar a cabo trabajos que profundicen en estas cuestiones

para que puedan tomarse medidas serias al respecto.

El educador, como cualquier trabajador, vende su fuerza de trabajo para suplir sus necesidades materiales y afectivas. Desde el punto de vista material, debe recibir lo suficiente para garantizarse una seguridad, estabilidad y confort adecuados. En lo que se refiere a sus necesidades afectivas, precisa una satisfacción, reconocimiento y cierto respeto social. Como hemos podido constatar, para los docentes, su nivel adquisitivo es bajo. Además, son muchas más sus responsabilidades y preocupaciones que el apoyo recibido. Es preciso en este trabajo sentirse apoyado emocionalmente, y la fragilidad emocional nos lleva a un gran sufrimiento personal y es, en este sentido, donde se unen los resultados anteriores respecto de los síntomas y el nivel de *burnout*. Nuestros profesores se sienten moderadamente valorados y no perciben la necesidad de apoyo externo por expertos, están bien motivados y formados, pero necesitan ser escuchados y apoyados. Sobre todo les falta el apoyo de los padres y de sus alumnos, mientras parece que la familia y los compañeros representan su mayor punto de apoyo social. El nivel de estrés es menor cuanto mayor apoyo perciben, lo que confirma la hipótesis de Cobb y Cohen referida al efecto protector que el apoyo social tiene frente al estrés, fomentando la salud al permitir evaluar la situación estresante de una forma más benigna y funcionando como un recurso de adaptación frente a las situaciones de estrés. Estas conclusiones nos parecen relevantes porque suponen una fuente de dificultades para el desarrollo de la labor docente del profesor. Se hace necesario, a nuestro juicio, una llamada de

atención a los que actúan como superiores de dichos docentes en la organización educativa y a los padres de los alumnos para que presenten una actitud más positiva frente al trabajo que realizan los profesores con sus hijos. Los profesores mantienen algo de resentimiento por el gasto personal y social que realizan en su trabajo diario y la falta de una concordancia con sus expectativas profesionales; es decir, un profesional de la educación se entrega casi de forma completa a su labor docente y recibe muy poco a cambio, tanto en el aspecto material como profesional y social; es lo que Esteve llamaba el malestar docente. Este malestar lo percibe todo aquel que se acerque a estudiar este colectivo de profesionales. El conocimiento de trabajos como el nuestro nos acerca a una realidad que tendremos que plantearnos seriamente en un futuro cercano si queremos mantener una educación de calidad.

6. Referencias más relevantes

- CHERNISS, C. (1992): "Long term consequences of burnout: an exploratory study". *Journal of Organizational Behavior*, 13, 1-11.
- FORNES J.; GONZÁLEZ, R.; MASSANERO, M. A.; FERRER, V. A. Y VÁZQUEZ, A. (1991): "Influencia del entorno laboral sanitario en el síndrome de burnout", en DE CASTRO, R.: *Psicología ambiental: intervención y evaluación del entorno*. Sevilla: Arquetipo, 293-298.
- FREUDENBERGER, H. J. (1974): "Staff-Burnout síndrome in alternative institutions". *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 12, 73-82.
- FRIESEN, D.; PROKOP, C. Y SARROS, J. C. (1988): "Why teachers burnout?". *Educational Research Quarterly*, 12, 9-19.
- GIL-MONTE, P. R. Y PEIRO J. M. (2000): "Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo según el MBI-HSS en España". *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 135-149.
- GOLD, Y.; ROTH, R. A. Y WRIGHT C. R. (1991): "The relationship of scores on the educators survey, a modified version of the Maslach Burnout Inventory, to three teaching-related variables for a sample of 132 beginning teachers." *Educational and Psychological Measurement*, 51, 429-438.
- GUERRERO, E. (2003): "Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesores universitarios". *Annales de Psicología*, 19(1), 145-158.
- LEITER, M. P. (1993): "Burnout as a development process: considerations of models", en SCHAUFELI, W. B.; MASLACH, C. Y MAREK, T. (eds): *Professional burnout: recent developments in Theory and Research*. Washington DC: Taylor and Francis, 237-250.
- MASLACH, C. Y SCHAUFELI, W. B. (1993): "Historical and conceptual development of burnout", en SCHAUFELI, W. B.; MASLACH, C. Y MAREK, T. (eds): *Professional Burnout: recent development in theory and reseach*; 1-16.
- MASLACH C. Y JACKSON, S. (1985): "The role of sex and family variables in Burnout". *Sex Roles*, 12, 837-851.
- MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B. Y LEITER, M. P. (2001): "Job burnout". *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- MASSANERO, M. A.; VÁZQUEZ, A.; FERRER, V. A.; FORNES, J. Y FERNÁNDEZ, M. C. (1995): "Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional", en VILLAR, J. A. Y MEDINA, A.: *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas.

- MASSANERO, M. A.; VÁZQUEZ, A.; FERRER, V. A.; FORNÉS, J. Y FERNÁNDEZ, M. C. (2003): *Estrés y Burnout en la enseñanza*. Las Palmas: UIB.
- MCGRATH, A.; HOUGHTON, D. Y REID, N. (1989): "Occupational stress and teachers in Northern Ireland". *Work and Stress*, 3, 359-368.
- MORENO, B.; BUSTOS, R.; MATA LLANA, A. Y MIRALLES, T. (1997): "La evaluación del burnout. Problemas y alternativas. El CCB como evaluación de los elementos del proceso." *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 13(2), 185-207.
- PEDRABISSI, L. Y SANTINELLO, M. (1997): "Motivations et stress professionnel chez un échantillon d'instituteurs: comparaison de deux indicateurs de malaise professionnel" *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 41, 137-140.
- PINES, A. Y ARONSON, E. (1988): *Career Burnout. Causes and cures*. New York: The Free Press.
- RODRÍGUEZ MARÍN, J. (1995): *Psicología social de la salud*. Madrid: Síntesis.
- SALANOVA, M. (2003): "Burnout en profesores de enseñanza secundaria: un estudio longitudinal", en MARTÍNEZ, I.; SALANOVA, M.; LLORENS, S.; GARCÍA, M.; GRAU, R. Y CIFRE, E. (eds): *La enseñanza y el burnout: ¿una simbiosis irreversible?* Castellón: Colección Psyque.

Dirección de la autora:

Isabel Latorre Reviriego

Dirección de contacto: Dpto. de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia. Campus de Espinardo, 30100 Espinardo (Murcia). Teléfono: 968 398714.

Fecha de entrada: 15-10-05

Fecha de recepción definitiva de este artículo: 4-02-06