

Síndrome de *burnout* en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa

WALTER LIZANDRO ARIAS GALLEGOS
NOELIA ARACELI JIMÉNEZ BARRIOS

RESUMEN

En la presente comunicación se exponen los resultados del estudio de la incidencia del síndrome de *burnout* en una muestra de 233 profesores (127 varones y 106 mujeres) con un rango de edad de 20 a 65 años que laboran en instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Arequipa. Se aplicó el Inventario de Burnout de Maslach para profesores y se encontró que el 93,7% de los profesores tiene un nivel moderado de *burnout* y el 6,3% tienen un nivel severo, mientras que el 91,5% de las docentes tiene un nivel moderado y el 7,5% tiene un nivel severo de síndrome de *burnout*. Un mayor porcentaje de varones que de mujeres obtiene puntuaciones más elevadas en agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal. Además, se hallaron relaciones significativas ($p < ,000$) entre el tipo de gestión educativa y la despersonalización y la baja realización personal. Se concluye que los varones se ven ligeramente más afectados por el síndrome de *burnout* en un nivel moderado, aunque estas diferencias no son significativas, y que las mujeres tienen un grado de estrés más severo.

Palabras clave: síndrome de *burnout*, estrés laboral, profesores, incidencia.

Burnout syndrome in educators of regular basic education from Arequipa

ABSTRACT

In the present we expose the results of the study about burnout syndrome incidence in a sample of 233 educators (127 male and 106 female) with an age range among 20 and 65 years old, who work in public and private schools in Arequipa City. The Maslach Burnout Inventory for Educators was applied and the results show that 93,7% of male educators has a moderate level of burnout and 6,3% has a severe level, meantime 91,5% of female teachers has a moderate level and 7,5% has a severe level of burnout. Major percentage of male teachers has higher punctuations in exhaustion, cynicism and inefficacy; than female educators. Moreover, we found significant relations ($p < ,000$) among type of educative administration and cynicism and inefficacy. As conclusion, male teachers are more severe affected by burnout syndrome than female teachers, who dedicate to teach students in basic education level.

Keywords: Burnout syndrome, job stress, teachers, incidence.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. El síndrome de *burnout* en la escuela

Como bien dice Nieto (2006), el profesor no corre el riesgo de caer de un andamio ni se ve afectado por silicosis, pero el entorno educativo también supone un riesgo para su salud física y, sobre todo, mental. Ello debido a que las exigencias laborales hoy en día son más mentales que físicas (Arias, 2011); es decir, el profesor está sometido a factores de riesgo psicosocial. Estos factores de orden psicológico o social abarcan situaciones de tipo laboral, familiar o personal; que inciden en la aparición y/o mantenimiento de diversas condiciones que afectan la salud mental del profesor. En ese sentido, la profesión docente está sometida a una serie de presiones internas y externas que mellan la salud del docente.

Por ejemplo, las familias, las instituciones educativas y la comunidad en su conjunto exigen que el profesor eduque y forme personas en una sociedad llena de violencia, injusticias y desigualdades sociales (Llorens, García y Salanova, 2005). Además, la labor docente es un ejercicio que está sometido a continuos cambios impulsados por las reformas educativas, que se han ido imponiendo en el sistema educativo (Salanova, Martínez y Lorente, 2005). Por si fuera poco, la docencia exige una actividad laboral y extralaboral muy intensa (Santana, Fernández, Almirall y Mayor, 2007), que implica, hoy más que nunca, un amplio conocimiento interdisciplinario. Esto supone un perfil del educador con mayor preparación pedagógica (Torres y Lajo, 2008), cuya importancia en la sociedad es nodal para el desarrollo de las jóvenes generaciones que son el futuro del país; sin embargo, el docente debe enfrentar una serie de dificultades económicas, sociales y laborales (Fernández, 2002), y se le considera, muchas veces, como el responsable de las deficiencias del sistema educativo (Marqués, Lima y Lopes, 2005).

En el ámbito del microcosmos de la escuela, la relación entre profesor y alumno es complementaria: los primeros dan y los segundos reciben (Arias, 2008); es decir, que el alumno depende del profesor, de su orientación, de su conocimiento y de su asistencia. Este tipo de relación hace del profesor una persona vulnerable al síndrome de *burnout*. Este síndrome fue descrito por Herbert Freudenberger en 1974 en trabajadores que sufrían una progresiva pérdida de energía, síntomas de ansiedad, depresión, desmotivación y agresividad como afección característica de las profesiones de servicio (Latorre, 2005). Por tanto, así como la profesión docente, las profesiones asistenciales son las de más alto riesgo laboral y se relacionan con altos niveles de ansiedad,

depresión y estrés, que provocan úlceras, insomnio, cefaleas, etcétera (Vásquez, 2007). Entre las profesiones que presentan más riesgo de padecer síndrome de *burnout* se tiene las del sector salud (médicos, enfermeras, obstetras, psicólogos, etcétera), los policías y los profesores (Gil-Monte y Peiró, 1999a). En ese sentido, Latorre (2005) ha reportado que el 34,5% de profesores de Murcia padecen estrés y que el sistema cardiovascular es el que más se correlaciona con el síndrome de *burnout*. En Holanda, entre un 5 y un 20% de profesores tienen síndrome de *burnout* (Schaufeli, 2005). De hecho, el 25% de maestros europeos padece de algún tipo de desgaste profesional (Trallero, 2006).

Sin embargo, para que el síndrome de *burnout* se desarrolle es necesaria la presión laboral (Franco, 2010); es decir, una dosis de estrés que es variable según se trate del profesor (su personalidad, estructura cognitiva y su capacidad de resistencia) y de las circunstancias familiares y laborales que vive. Es importante entender que, si bien el estrés crónico o prolongado es un claro referente de la aparición del síndrome de *burnout*, sobre todo en profesiones de servicio, no todo estrés es negativo. En términos generales, se suele hacer la distinción entre estrés positivo o estrés y el estrés negativo o distrés. Sin embargo, en un contexto laboral, el estrés relacionado con el trabajo puede definirse como el conjunto de reacciones emocionales, cognitivas, fisiológicas y del comportamiento a ciertos aspectos adversos o nocivos del contenido, la organización o el entorno de trabajo. La indisciplina en el aula, la falta de apoyo de los padres de familia y la administración educativa son factores de estrés para el profesor (Ayuso, 2006). Asimismo, lo son algunos rasgos inherentes a la enseñanza: el contacto interactivo constante, el estar sometido a evaluación y el trabajar con individuos que pueden no estar dispuestos a aprender (Manassero, García, Torrens, Ramis, Vázquez y Ferrer, 2005).

Nieto (2006) ha sistematizado las principales fuentes de estrés docente en las siguientes categorías:

- 1) *Conducta perturbadora de los alumnos*, que abarca alumnos ruidosos, clases difíciles, problemas de conducta e indisciplina. Los estudios de Restrepo, Colorado y Cabrera (2006) indican, por ejemplo, que el 39% de docentes está sometido a ruidos fuertes en el salón de clases. El ruido se asocia a la indisciplina, que es una fuente de estrés importante para la mayoría de profesores (Fernández, 2002; Manassero *et al.*, 2005; Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya y Huertas, 2005). Asimismo, algunos estudios indican que las mujeres son más vulnerables a la conducta negativa de los alumnos, de modo que perciben más estresantes los problemas relativos a los estudiantes (Marqués *et al.*, 2005).

- 2) *Condiciones de trabajo poco satisfactorias*, que incluyen estructura pobre de la carrera, pocas oportunidades de promoción, salario insuficiente, escasez de equipamiento, falta de reconocimiento y escasa participación en la toma de decisiones escolares. Al respecto, a pesar de la Nueva Ley de la Carrera Pública Magisterial, en nuestro país, hace falta una línea de carrera para los profesores, que favorezca la promoción de los docentes sobre la base de méritos académicos y logros destacados, con la consecuente remuneración que ello supone. En ese sentido, varios estudios señalan que los profesores perciben que su sueldo es insuficiente (Oramas, Rodríguez, Almirall, Huerta y Vergara, 2003). Además, la baja consideración de la profesión docente agrava la carga de estrés (Manassero *et al.*, 2005) y, a la vez, mella su autoestima, sus sentimientos de autoeficacia y su rendimiento laboral. Los factores ergonómicos también pueden incluirse aquí, ya que como reportan Santana *et al.* (2007), de las alteraciones músculo-esqueléticas que sufren los profesores venezolanos, el 23% se relacionan con la bipedestación extendida. En el estudio de Restrepo *et al.* (2006) el 40% de maestros indicó que trabajaba en condiciones de extenuante calor debido a que, muchas veces, el alumnado por clase es muy numeroso (Oramas *et al.*, 2003).
- 3) *Tiempo disponible escaso*, porque tiene demasiadas tareas que realizar, demasiadas tareas administrativas, demasiado papeleo y carencia de tiempo para preparar las sesiones de aprendizaje. De hecho, el estudio de Oramas *et al.* (2003) reveló que el 87% de los 1746 docentes que trabajan en Arroyo Naranjo (Cuba) refieren que el trabajo burocrático, los breves momentos de receso y la falta de tiempo para atender a los alumnos individualmente les causa excesivo estrés. Además, el 76% dijo estar expuesto a estresores extralaborales, ya que llevan trabajo a casa (preparación de sesiones de aprendizaje, elaboración de material educativo, corrección de evaluaciones, etcétera), lo que limita su vida personal y familiar. En la investigación de Barría, Calabrano, Flores, Muñoz y Osorio (2002), el 71,4% de profesoras declara no tener tiempo para sí mismas. Asimismo, el 100% de docentes de la IE Jesús Nazareno, de la ciudad de Corrientes, declaró que debe realizar labores en su casa (Tisiotti, Parquet y Neudeck, 2007).
- 4) *Pobre cultura escolar*, caracterizada por un reglamento interno inadecuado, falta de consensos, actitudes y conductas negativas del director, carencia de asesores y consultores, falta de capacitaciones, etcétera. Todos estos factores son concebidos como obstáculos organizacionales tangibles del ambiente

laboral que tienen la capacidad de restringir el desempeño del profesor y que se asocian con el surgimiento de los síntomas del síndrome de *burnout* (Llorens *et al.*, 2005). En oposición, los facilitadores organizacionales tienen un efecto contrario. Así, mientras la satisfacción laboral se relaciona con el logro personal y el apoyo percibido de los compañeros de trabajo (Briones, Taberner y Arenas, 2010), la percepción de obstáculos tiene un efecto directo y negativo en la salud mental de los profesores (Salanova *et al.*, 2005).

Sobre la base de los estudios hechos en Lima, podemos decir que los estresores que son referidos con mayor frecuencia por los docentes son las actitudes negativas de los alumnos, los problemas de disciplina en el aula, las malas condiciones de trabajo, la sobrecarga laboral, los conflictos entre profesores, los cambios rápidos en las demandas de currículo y la organización, entre otros (Ponce *et al.*, 2005). Así por ejemplo, el trabajo de Fernández (2010) indica que, de una relación de 10 estudios realizados en la capital, el 43,2% de los docentes limeños experimenta altos niveles de *burnout*.

1.2. Síntomas del síndrome de *burnout* en docentes

El estrés se hace evidente por medio de síntomas psicossomáticos (cansancio, fatiga crónica, cefalea, malestar general, problemas de sueño, desórdenes gastrointestinales, taquicardia e hipertensión), síntomas conductuales (mala comunicación, abuso de sustancias psicoactivas y distanciamiento con el alumnado, entre otros), síntomas emocionales (distanciamiento, aburrimiento, cinismo, impaciencia, irritabilidad, depresión y frustración) y síntomas laborales (detrimento en la capacidad de trabajo, conflictos laborales y ausentismo) (Ponce *et al.*, 2005). Sin embargo, de acuerdo con Quiceno y Vinaccia (2007), la literatura científica ha reportado más de cien síntomas asociados al síndrome de *burnout*. Sin embargo, en muchos casos, estos síntomas son concurrentes con otros desórdenes, por lo que es importante no confundir la sintomatología del síndrome de *burnout* con la depresión, la ansiedad, la insatisfacción laboral y el estrés; aunque estén íntimamente relacionados (Savio, 2008). Tampoco debe confundirse el síndrome de *burnout* con el *mobbing* (Gil-Monte, 2005).

A pesar de los múltiples síntomas que se reportan en la literatura, el síndrome de *burnout* ha reunido de forma tradicional tres síntomas, principalmente a partir de los trabajos de Cristina Maslach y Susan Jackson. Estos síntomas serían el agotamiento emocional, la despersonalización y la

baja realización profesional. Gil-Monte, Carretero, Roldán y Núñez (2005) agregan a estos tres, un profundo sentimiento de culpa. Sobre el agotamiento emocional, se ha dicho que este síntoma es el principal predictor del síndrome de *burnout* (Latorre, 2005) y que sería la dimensión que precede a las otras dos (Moreno, Garrosa, Rodríguez, Martínez y Ferrer, 2009). Pero, además, el predictor del agotamiento emocional es la intensidad del estrés y el apoyo social de los alumnos (Manassero *et al.*, 2005).

Precisamente, en el contexto educativo el agotamiento se refiere a la pérdida de recursos emocionales debido a las demandas de los estudiantes, sus familias y el centro educativo (Salanova *et al.*, 2005). Al respecto, se han elaborado diversas explicaciones para comprender qué lleva al agotamiento en los docentes. En primer lugar, se considera la personalidad del profesor, ya que el optimismo es una característica que funciona, junto con el *hardiness* como un recurso resistente en el choque con los eventos estresantes. En otras palabras, los profesores con estas cualidades se enfrentan de forma activa y optimista con los estresores (Moreno, Arcenillas, Morante y Garrosa, 2005). En función de ello, se diferencia el *burnout* activo, asociado a la hostilidad y la irritabilidad, del *burnout* pasivo, que se relaciona con la evitación y la apatía (Ponce *et al.*, 2005). Asimismo, el autocontrol y la autoeficacia son factores protectores del síndrome, mientras que la baja autoestima se relaciona con el agotamiento (Moriani y Herruzo, 2004).

Dado que la profesión docente es una profesión que requiere de entrega, idealismo y servicio a los demás, se ha propuesto que los profesores que se comprometen más con su trabajo tienen mayor riesgo de padecer el síndrome, debido a la frustración que sienten por no conseguir los logros esperados en sus estudiantes, a pesar de sus esfuerzos (Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar, 2003). De hecho, se distinguen cuatro fases en el desarrollo del síndrome de *burnout*: entusiasmo, estancamiento, frustración y *burnout* propiamente dicho.

En ese sentido, suele detectarse mayor agotamiento emocional en las mujeres y mayor sentimiento negativo hacia sus estudiantes en los varones. Esto sucede porque ellas son las primeras quienes se comprometen emocionalmente más con sus alumnos (Durán, Extremera, Montalbán y Rey, 2005), además de tener más carga en otros escenarios de la vida, como el familiar. Por ello, aunque, según el estudio de Barría *et al.* (2002), el 97,1% de las profesoras valora su trabajo y el 91,4% se siente motivado; el 42,8% no rinde con todo su potencial, el 37,4% se siente abrumada por el trabajo, el 54,2% siente que a veces no puede responder a las exigencias laborales y el 62,8% llega a casa para seguir trabajando.

Este tipo de explicaciones pone énfasis en el intercambio social, que deviene en la inequidad entre el esfuerzo que realiza el docente en enseñar y el esfuerzo que realizan los alumnos al aprender. En otras palabras, como los alumnos no están motivados para recibir las enseñanzas, se produce una falta de reciprocidad, que se explica por la teoría de la equidad. Los resultados son, empero, contradictorios, ya que Van Horn y Schaufeli fracasaron en demostrar esta relación (Schaufeli, 2005). Dentro de esta perspectiva interaccional, el clima social en el contexto escolar cobra una importancia más que relevante. Haciendo referencia a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales, el clima social escolar se ha relacionado con la satisfacción escolar y la calidad educativa. De acuerdo con un estudio de Arón y Milicic (2000), la capacidad que tienen los profesores de gestionar el clima social positivo se relaciona con la percepción de su propia autonomía y un factor crítico en la etiología del *burnout* es la autoestima del docente.

Así, la interacción docente-alumno implica, también, el estudio de las intersubjetividades que entran en el juego relacional, sin hacer a un lado las interacciones entre docentes. Por ello, como ya se dijo, dado que la práctica docente se desarrolla en escenarios interactivos entraña un alto riesgo psicosocial. Algunas causas de conflictos entre docentes serían la incompatibilidad de temperamentos, la incapacidad del trabajo en equipo, las distintas formas de hacer las cosas y la irascibilidad ante la crítica (Vásquez, 2007). De hecho, el apoyo social es un factor predictivo de la aparición del síndrome de *burnout*, de modo que los profesores que reciben más apoyo de sus colegas se encuentran más protegidos para hacer frente al síndrome (Gil-Monte y Peiró, 1999b).

Asimismo, dentro de un enfoque organizacional, el agotamiento emocional se relaciona directamente con diversas variables organizacionales como la satisfacción laboral (Durán *et al.*, 2005), la presión temporal, la ambigüedad y conflicto de rol y la inadecuada capacitación (Marqués, Lima y Lopes, 2005). Por ejemplo, en el estudio de Moreno *et al.* (2009) el agotamiento emocional actuó como mediador de las intenciones de abandono de los docentes. La sobrecarga laboral también se asocia reiteradamente con el agotamiento emocional (Gil-Monte y Peiró, 1999b).

Lo más esencial del agotamiento emocional es que este se relaciona más fuertemente con la depresión, la baja autoestima, la culpa, los sentimientos de inferioridad, la falta de autorrealización, la irritabilidad, las somatizaciones y la pérdida de ideales de los profesores (Moriana y Herruzo, 2004).

En otras palabras, el agotamiento emocional vulnera la salud física y mental de los profesores. Esto no significa, empero, que la despersonalización y la baja realización personal sean menos nocivas para la salud física y mental. Sin embargo, se sabe más sobre el agotamiento emocional porque entre este y el síndrome de *burnout* se establecen relaciones más fuertes, así como con otras variables de riesgo psicosocial.

La despersonalización, como segundo componente del síndrome de *burnout*, se caracteriza por el cinismo y las actitudes distantes que tienen los profesores hacia los estudiantes (Salanova *et al.*, 2005). El clima organizacional y la mala conducta de los alumnos se relacionan con la despersonalización. Los profesores varones y los de mayor edad manifiestan más niveles de despersonalización (Durán *et al.*, 2005), aunque también lo hacen los menores de 25 años, al igual que los solteros (Marqués *et al.*, 2005). Datos todos estos, que ha sido recurrentes en los estudios de Manassero *et al.* (2005). La baja realización personal se combina con el apoyo social y las variables de personalidad para explicar el síndrome de *burnout* (Manassero *et al.*, 2005). La ambigüedad de rol también se asocia significativamente con la baja realización personal (Gil-Monte y Peiró, 1999b).

Las variables demográficas y laborales que se asocian con el estrés docente son el género, la edad, el estado civil, el grado de instrucción, el tiempo de servicio, la sobrecarga laboral y el tipo de gestión; sin embargo, los datos son, muchas veces, contradictorios. Con respecto al género, las profesoras tienen más estrés que los profesores, por las razones que ya han sido explicadas. A mayor edad, se observa más riesgo de tener el síndrome de *burnout*, pero los profesores menos experimentados padecen de mayor estrés, lo que se asocia indirectamente con la edad (Marqués *et al.*, 2005). En el estudio de Pando, Castañeda, Gregoris, Aguila, Ocampo y Navarrete (2006), los profesores de menor edad presentan mayores niveles de *burnout*. El grado de instrucción también es una variable predictiva, pero existen contradicciones. Para Noyola y Padilla (2006), la falta de preparación es una causa de estrés; sin embargo, Aldrete *et al.* (2003) encontraron que, cuando es mayor el grado de instrucción, existe mayor incidencia del síndrome.

Con respecto al tipo de gestión, los profesores de instituciones educativas estatales suelen tener más estrés, pero esto no siempre es así. Según Villarroel y Wooding (2005), en las escuelas municipalizadas los profesores disponen de menos tiempo personal y familiar. Además, existe mayor violencia por parte de los directores y empleadores hacia los profesores. Latorre (2005) indica, empero, en una investigación con 200 profesores de Murcia, que aquellos

que provienen de centros privados padecen más nerviosismo (61%), mayor tensión (36%), mayor falta de apetito (14%) e inquietud (80%) que los profesores de gestión pública. Curiosamente, en este estudio, los profesores de centros privados reciben más apoyo de los alumnos y los directores del colegio que los que laboran en instituciones públicas (Latorre, 2005). Acerca del nivel de enseñanza, en secundaria, los principales obstáculos se relacionan con el alumnado (Durán *et al.*, 2005), pero se ha reportado que los profesores de nivel inicial poseen más niveles de *burnout* debido al ruido y el menor nivel de autocontrol que tienen los niños de edad preescolar (Marqués *et al.*, 2005).

Dado que muchos profesores perciben sueldos insuficientes, se ven obligados a trabajar dos turnos, Noyola y Padilla (2006) indican que el síndrome de *burnout* se presenta, en mayor medida, en los trabajadores que tienen más turnos. Por ejemplo, el 43,2% de profesores que trabajan dos turnos presentan *burnout*, según el estudio de Aldrete *et al.* (2003). El estado civil de casado se ha relacionado con el síndrome de *burnout*, y en proporciones menores el estado de soltero (Noyola y Padilla, 2006).

En general, podemos apreciar que la incidencia del síndrome de *burnout* en profesores es muy variable según el área geográfica, el contexto escolar y hasta las diferencias individuales. En consecuencia, la presente investigación tiene por objeto determinar la incidencia del síndrome de *burnout* en docentes de la ciudad de Arequipa, encontrar relaciones entre variables socio-laborales y las dimensiones de agotamiento emocional, realización profesional y despersonalización.

2. MÉTODO

2.1. Muestra

Se evaluó a 254 docentes, pero se tuvo que invalidar 21 inventarios debido a que los datos sociolaborales se hallaban incompletos. De este modo, la muestra quedó constituida por 233 docentes (127 varones, 54,5% y 106 mujeres, 45,5%) de Educación Básica Regular entre 20 a 65 años de edad, con una edad promedio de 38,03 años y una desviación estándar de $\pm 8,68$. Todos los profesores provienen de 17 instituciones educativas de la ciudad de Arequipa: 7 instituciones educativas privadas y 10 instituciones educativas nacionales. Las instituciones educativas fueron escogidas intencionalmente, según las facilidades que brindaron para la realización de este estudio. El muestreo se realizó, por tanto, de manera no probabilística mediante la técnica de muestreo por cuotas.

2.2. Los instrumentos y su aplicación

Se emplearon dos instrumentos: una *ficha de registro sociolaboral* que comprende datos tales como edad, género, tiempo de servicio, ingresos económicos, estado civil, número de hijos, nombre de la institución educativa y tipo de gestión. También se aplicó el *Inventario de Burnout de Maslach* en su formato adaptado por Fernández (2002) para docentes, que consta de 22 ítems de carácter autoafirmativo con una escala de frecuencia de 7 grados, que va de 0 (nunca) a 6 (todos los días), y que cuenta con un nivel de confiabilidad de 0,76.

Ambos instrumentos se ubicaron en una hoja de respuesta que contenía, además, las instrucciones, los objetivos de la investigación y el consentimiento informado en el encabezado.

Los docentes fueron evaluados en ambientes privados, como aulas desocupadas o la sala de profesores, en momentos de su tiempo libre. La aplicación del *Inventario de Burnout de Maslach* se realizó durante los meses de mayo y agosto del 2010. Una vez recolectados los datos se procedió a procesar la información, mediante el programa SPSS 16,0 licenciado por Microsoft, de acuerdo con el objetivo de la investigación.

3. RESULTADOS

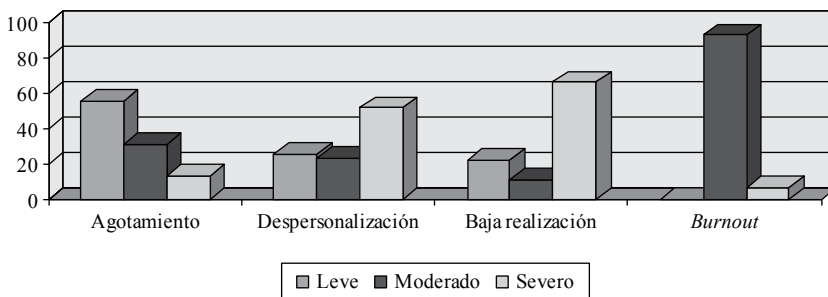
Se obtuvieron índices de confiabilidad mediante el coeficiente Alpha de Cronbach para las dimensiones del síndrome de *burnout* y para el total de las puntuaciones obtenidas, siendo el índice de la prueba para nuestra muestra de 233 docentes $\alpha=0,532$; mientras que, para la dimensión de agotamiento emocional, el coeficiente obtenido es $\alpha=0,635$, para la dimensión de despersonalización, se obtuvo un coeficiente de $\alpha=0,511$ y, para la dimensión de baja realización personal, el valor hallado fue de $\alpha=0,354$. En todos los casos, se obtuvieron índices de confiabilidad aceptables; sin embargo, el agotamiento emocional es la dimensión que mejor predice la incidencia del síndrome de *burnout*, como se ha podido observar en diversos estudios (Latorre, 2005). De hecho, el 81,87% de varianza del agotamiento emocional explica el síndrome de *burnout*, en comparación con el 40,35% de varianza de la despersonalización y el 54,26% de varianza de la baja realización personal. Asimismo, se observa que cuando es mayor el agotamiento emocional, existe menor realización personal.

A continuación se presentan los datos procesados estadísticamente, de manera global y en función del género, por medio del análisis de frecuencias, de descriptores de media y desviación estándar, y de correlación mediante pruebas paramétricas y no paramétricas. Para las variables cuantitativas, se trabajó con la prueba del coeficiente de correlación de Pearson y para las variables cualitativas se procesaron los datos mediante la *Prueba Tau-b de Kendall*.

3.1. Análisis de datos globales

De los 233 docentes de educación básica regular evaluados, 89 proceden de instituciones educativas públicas, lo cual corresponde al 38,2% de la muestra, y 144 laboran en instituciones educativas privadas (61,8% de la muestra). Los docentes varones en número de 127 comprenden el 54,5% de la muestra y las 106 docentes mujeres, el 45,5%. La edad promedio de los docentes fue de 38,03 años y una desviación estándar de $\pm 8,68$, de un rango entre 20 a 65 años. El 5,2% de profesores tiene una edad entre 18 y 25 años, el 36,9% tiene una edad entre 26 y 35 años, el 50,6% tiene entre 36 y 50 años, y el 7,3% tiene más de 50 años de edad.

Gráfico 1. Incidencia de *burnout* en docentes (varones y mujeres) y sus dimensiones



Con respecto al estado civil, el 39,9% es soltero, 57,1% es casado, 1,3% es divorciado, 0,8% es viudo y el 0,9% es conviviente. El 39,5% de profesores no tiene hijos, el 15,5% tiene un hijo, el 27% tiene dos hijos, 17,6% tiene tres hijos y el 0,4% tiene cuatro o más hijos. Sobre el tiempo de servicio, el 27% lleva laborando menos de 5 años, el 35,6% trabaja entre 6 y 10 años y el 37,3% tiene más de 10 años de experiencia como profesor. Finalmente, el 3% gana un sueldo inferior al mínimo, el 40,3% tiene un sueldo en torno al mínimo y el 56,7% gana más del sueldo mínimo vital.

Tabla 1. Correlación de variables sociolaborales y las dimensiones del síndrome de *burnout* en profesores

Variables sociolaborales	Agotamiento emocional	Despersonalización	Baja realización personal
Edad	0,060	0,015	0,050
Tiempo de servicio	-0,043	-0,085	0,009
Tipo de gestión	0,096	0,247*	-0,296*
Ingresos	-0,072	0,009	-0,430
Estado civil	0,074	0,028	-0,074
N° de hijos	0,050	-0,002	-0,068

*p <,000

Fuente: elaboración propia

Con respecto a las dimensiones del síndrome de *burnout*, 129 docentes (55,4%) presenta agotamiento emocional leve, 73 docentes (31,3%) tiene un nivel de agotamiento moderado y 31 docentes (13,3%) presenta un grado severo. El valor promedio del agotamiento emocional fue de 16,8 con una desviación estándar de $\pm 9,30$. En cuanto a la dimensión de despersonalización, 59 profesores (25,3%) presenta un grado leve, 54 profesores (23,2%) tiene un grado moderado y 120 (51,5%) presenta un grado severo de despersonalización. La media encontrada para la despersonalización fue de 9,40 con una desviación estándar de $\pm 5,70$.

La dimensión de baja realización personal exhibe los valores más elevados de severidad. Así, mientras 52 docentes (22,3%) poseen un grado leve de baja realización personal y 27 docentes (11,6%) tienen un grado moderado, 154 profesores (66,1%) presentan un grado severo de baja realización personal. La media hallada fue de 29,1 y la desviación estándar fue de $\pm 11,07$.

Finalmente, el 0,4% de profesores presenta un grado leve de *burnout*, 92,7% presenta un grado moderado (n=216) y el 6,9%; es decir, 16 profesores, cuentan con un grado severo de síndrome de *burnout*.

Se establecieron, además, índices de correlación entre las variables sociolaborales y las dimensiones del síndrome de *burnout*. Las relaciones entre dichas variables no son significativas, salvo en cuanto al tipo de gestión y las dimensiones de despersonalización y baja realización profesional. En el caso de la despersonalización y el tipo de gestión, el coeficiente obtenido fue 0,247, es decir que se trata de una correlación positiva moderada, de modo que los profesores de instituciones educativas de gestión nacional presentan mayor

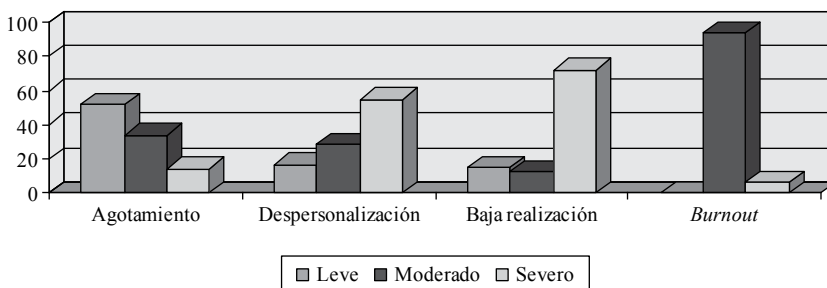
despersonalización. Mientras, para el caso de la baja realización personal y el tipo de gestión, el coeficiente de correlación obtenido fue negativo moderado (-0,296), lo que sugiere que los profesores de instituciones educativas privadas presentan menos realización profesional.

3.2. Análisis de datos por género

3.2.1. Docentes varones

De 127 docentes varones, 40 provienen de instituciones educativas públicas, lo cual corresponde con el 31,5% de la muestra y 87 trabajan en de instituciones educativas privadas; es decir, el 68,5%. La edad promedio de los docentes fue de 38,74 años y con una desviación estándar de $\pm 9,023$, de un rango de 20 a 65 años. El 5,5% de profesores tiene una edad entre 18 y 25 años, el 31,5% tiene una edad entre 26 y 35 años, el 53,5% tiene entre 36 y 50 años y el 9,4% tiene más de 50 años de edad. Sobre el estado civil, 44,1% es soltero, 54,3% es casado, 0,8% es divorciado y, en el mismo porcentaje, son convivientes. El 41,7% de profesores varones no tiene hijos, el 15,0% tiene un hijo, el 24,4% tiene dos hijos, 18,1% tiene tres hijos y el 084% tiene cuatro o más hijos. Asimismo, 25,2% lleva trabajando menos de 5 años, el 40,9% trabaja entre 6 y 10 años, y 33,9% tiene más de 10 años de experiencia como docente. En cuanto al ingreso económico, el 3,9% gana un sueldo inferior al mínimo, el 39,4% tiene un sueldo alrededor del mínimo y el 56,7% gana más del sueldo mínimo vital.

Gráfico 2. Incidencia de *burnout* en docentes varones y sus dimensiones



Fuente: elaboración propia.

El análisis descriptivo de las dimensiones del síndrome de *burnout* muestra que 66 profesores (52%) presentan agotamiento emocional leve, 43 docentes (33,9%) presentan un grado de agotamiento moderado y 18 docentes (14,2%),

un grado severo. El valor promedio del agotamiento emocional fue de 17,622 con una desviación estándar de $\pm 9,11$. Sobre la dimensión de despersonalización, 21 profesores (16,5%) presenta un grado leve, 36 profesores (28,3%) tiene un grado moderado y 70 (55,1%) presenta un grado severo de despersonalización. La media de la dimensión de despersonalización fue 10,25 con una desviación estándar de $\pm 5,24$. Finalmente, sobre la dimensión de baja realización personal, 19 docentes (15%) presentan un grado leve de baja realización personal y 16 docentes (12,6%) un grado moderado y 92 profesores (72,4%) presentan un nivel muy marcado de baja realización personal. La media encontrada fue de 27,59 y la desviación estándar fue de $\pm 10,29$. Asimismo, ningún profesor presenta un nivel leve de *burnout*, mientras que el 93,7% posee un grado moderado ($n=119$) y el 6,3% ($n=8$) presenta un grado severo de síndrome de *burnout*.

Los coeficientes de correlación entre las variables sociolaborales y las dimensiones del síndrome de *burnout* no son significativos, a excepción de la despersonalización y el tipo de gestión, la baja realización personal y el tipo de gestión, los ingresos económicos y el estado civil. En estos casos, de obtuvieron coeficientes bajos y moderados con grados de significancia menores de 0,000, 0,005 y 0,050 (Véase Tabla 2). De este modo, en cuanto al tipo de gestión, los profesores de instituciones educativas de gestión nacional presentan mayor despersonalización, y los de gestión educativa privada presentan menos realización profesional.

Tabla 2. Correlación de variables sociolaborales y las dimensiones del síndrome de *burnout* en docentes varones

VARIABLES sociolaborales	Agotamiento emocional	Despersonalización	Baja realización profesional
Edad	0,065	-0,022	0,003
Tiempo de servicio	0,035	0,026	-0,094
Tipo de gestión	0,096	0,209**	-0,281*
Ingresos	-0,030	0,064	-0,141***
Estado civil	0,094	0,017	-0,144***
Nº de hijos	0,071	0,002	-0,087

* $p < ,000$, ** $p < ,005$, *** $p < ,050$

Fuente: elaboración propia.

Se hallaron, también, correlaciones bajas y negativas entre los ingresos económicos y la baja realización profesional, así que los docentes que tienen sueldos más bajos tienen más bajos niveles de realización profesional. De hecho, de cada 100 docentes varones que perciben sueldos bajos, aproximadamente 14 presentan baja realización profesional. De manera similar, los profesores solteros presentan más bajos niveles de realización profesional. De cada 100 docentes varones solteros, aproximadamente 14 presentan baja realización profesional.

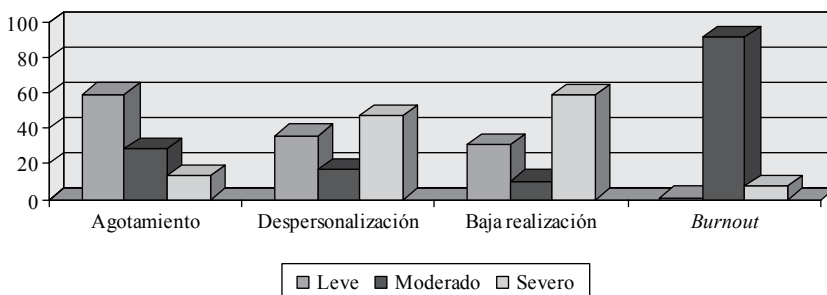
3.2.2. *Docentes mujeres*

De 106 docentes mujeres, 46,2% (n=49) provienen de instituciones educativas públicas y 53,8% (n=57) trabajan en instituciones educativas privadas de Arequipa. La edad promedio de las docentes fue de 37,16 años, con una desviación estándar de ± 8.230 , de un rango de 22 a 62 años. El 4,7% de profesoras tiene una edad entre 18 y 25 años, el 43,4% tiene una edad entre 26 y 35 años, el 47,2% tiene entre 36 y 50 años, y el 4,7% tiene más de 50 años de edad.

Con respecto al estado civil, el 34,9% de las docentes está soltera, 60,4% está casada, 1,9% es divorciada, igual porcentaje son viudas y el 0,9% es conviviente. Asimismo, el 36,8% de profesoras no tiene hijos, el 16% tiene un hijo, el 30,2% tiene dos hijos y el 17% tiene tres hijos.

Sobre el tiempo de servicio, el 29,2% labora menos de 5 años, el mismo porcentaje de profesoras trabaja entre 6 y 10 años, y el 41,5% trabaja más de 10 años como profesora. En cuanto a los ingresos económicos, el 1,9% gana un sueldo inferior al mínimo, 41,5% tiene un sueldo aproximadamente del mínimo y el 56,6% tiene un sueldo superior al mínimo vital.

Gráfico 3. Incidencia de burnout en docentes mujeres y sus dimensiones



Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las dimensiones del síndrome de *burnout*, 63 docentes (59,4%) presentan agotamiento emocional leve, 30 docentes (28,3%) tienen un grado de agotamiento moderado y 13 docentes (13,3%) presenta un grado severo. El valor promedio del agotamiento emocional fue de 16, con una desviación estándar de $\pm 9,49$. Respecto de la dimensión de despersonalización, 38 profesoras (35,8%) presentan un grado leve, 18 profesores (17%) muestran un grado moderado y 50 (47,2%) presenta un grado severo de despersonalización. Se halló una media para la despersonalización de 8,38, con una desviación estándar de $\pm 6,07$. La dimensión de baja realización personal exhibe los siguientes valores: 33 docentes (31,1%) presentan un grado leve, 11 docentes (10,4%) un grado moderado y 62 profesores (58,5%) un grado severo de baja realización personal. La media hallada fue de 30,96 y la desviación estándar fue de $\pm 11,72$.

Finalmente el 0,9% de profesoras (n=1) presenta un grado leve de *burnout*, 91,5% posee un grado moderado (n=97) y el 7,5% (n=8) tiene un grado severo de síndrome de *burnout*.

Tabla 3. Correlación de variables sociolaborales y las dimensiones del síndrome de *burnout* en docentes mujeres

VARIABLES SOCIOLABORALES	Agotamiento emocional	Despersonalización	Baja realización profesional
Edad	0,038	0,025	0,136
Tiempo de servicio	-0,150***	-0,139	0,114
Tipo de gestión	0,065	0,245**	-0,266*
Ingresos	-0,174**	-0,091	-0,068
Estado civil	0,065	0,066	-0,032
N° de hijos	0,005	0,013	-0,020

*p < ,001, **p < ,005, ***p < ,050

Fuente: elaboración propia.

Los índices de correlación entre las variables sociolaborales y las dimensiones del síndrome de *burnout* (Véase Tabla 3) indican que existe una relación baja negativa entre el agotamiento emocional y el tiempo de servicio, por lo que las profesoras con mayor tiempo de servicio presentan menor agotamiento emocional. El agotamiento emocional también se correlacionó negativamente

con los ingresos económicos, entonces, las profesoras que más ingresos perciben presentan menor agotamiento. La despersonalización se relaciona positivamente con el tipo de gestión, de modo que las profesoras de instituciones educativas de gestión estatal presentan mayor despersonalización. Finalmente, se encontró una relación negativa moderada entre el tipo de gestión y la baja realización personal, lo que indica que las profesoras de instituciones educativas privadas presentan menos realización profesional.

4. DISCUSIÓN

El síndrome de *burnout* es una respuesta prolongada a una serie de estresores emocionales e interpersonales crónicos en el trabajo y se explica por medio de tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización o cinismo y baja realización personal. La profesión docente es una de las más vulnerables a este síndrome debido a su carácter asistencial y de dependencia de los estudiantes para con el profesor. Por ejemplo, Heibert y Farber (1984, citados por Aldrete *et al.*, 2003) encontraron, tras la revisión de 71 artículos, evidencias para considerar a la profesión docente como una de las más estresantes.

Existen diversos modelos teóricos que explican el desarrollo de la sintomatología propia del síndrome de *burnout*. El modelo sociocognitivo se centra en las variables de personalidad como la autoeficacia, la competencia, el autocontrol, los estilos de afrontamiento, etcétera. El modelo del intercambio social lo hace en las interacciones que tienen lugar entre el profesor y los alumnos; mientras que el modelo organizacional enfatiza las condiciones laborales estresantes (Hermosa, 2006). En ese sentido, las principales fuentes de estrés docente son la falta de tiempo, el excesivo número de alumnos por clase, la mala conducta de los estudiantes, el desinterés de los padres respecto de sus hijos, la falta de motivación del estudiante y el papeleo burocrático.

Aunque se han realizado diversos estudios, la información es todavía contradictoria, ya que el perfil epidemiológico de mayor riesgo, según algunos estudios, es el de una mujer de 43 años, soltera, sin hijos y con una antigüedad de 19 años en el trabajo (Latorre, 2005). Sin embargo, según Cordeiro, Guillén y Gala (2003), el perfil de riesgo incide prioritariamente en varones divorciados con poca iniciativa, que declaran no haber tenido una buena formación, que trabajan más de 10 años en el mismo centro educativo y en colegios ubicados en zonas marginales, cuya edad oscila entre 31 y 50 años.

En nuestro estudio encontramos también un perfil del docente con estrés crónico: un varón casado de 38 años de edad, que labora en una institución educativa privada, con más de 10 años de experiencia y con un sueldo superior

al mínimo, con leve agotamiento emocional y severos grados de despersonalización y baja realización personal. De hecho, el índice de profesores que padece de síndrome de *burnout* es de 92,7%; de ellos, el 6,9% presenta síndrome de *burnout* en un grado severo. En el estudio de Marqués *et al.* (2005), de una muestra de 777 profesores, se encontró que el 36,6% percibe su profesión como moderadamente estresante; 42,7%, como muy estresante; mientras que el 11,3% la percibe como extremadamente estresante. En la investigación de Fernández (2002), con una muestra de profesores limeños, 63,8% estarían expuestos a presentar síndrome de *burnout* a corto plazo, hecho que corresponde con sus declaraciones respecto de que los profesores de la capital presentan grados más elevados que los de provincias.

En cuanto a las dimensiones de síndrome de *burnout*, en nuestra investigación, 13,3% de docentes presenta agotamiento emocional, 51,5% presenta despersonalización, y 66,1% baja realización personal en grados severos. En el estudio de Restrepo *et al.* (2006), los niveles severos de agotamiento emocional y despersonalización alcanzan al 37% y 34% de su muestra (244 docentes), respectivamente; mientras los resultados de Arís (2009) señalan que el 46% de profesores presenta agotamiento emocional, 20% despersonalización y 48% baja realización profesional. En la investigación de Fernández, que es más próxima a las condiciones socioculturales de nuestra muestra, el 33,7% de los docentes evaluados presentan grados altos de agotamiento emocional, 33%, grados altos de despersonalización y 50% grados altos de baja realización personal. La realización profesional sería la dimensión más afectada en el caso de los profesores de estos estudios debido a la baja aceptación social que tiene y ha tenido la carrera docente en el Perú en estos decenios.

Además, hemos encontrado relaciones muy particulares entre las dimensiones del síndrome de *burnout* y las variables sociolaborales analizadas. De manera general, el tipo de gestión se relaciona con la despersonalización y la baja realización personal. De esta manera, los profesores de instituciones educativas de gestión nacional presentan mayor despersonalización y los profesores de instituciones educativas privadas presentan menos realización profesional. Este dato es congruente con un hecho percibido en las instituciones educativas nacionales y privadas, ya que, mientras en las primeras los docentes demuestran mayor distanciamiento con sus estudiantes, en las segundas, están expuestos a más trabajo dentro y fuera de la escuela. Este hecho deviene en su baja realización personal, más aún, si el sueldo que se recibe en las instituciones educativas privadas es en muchos casos inferior al que reciben los profesores que trabajan en colegios nacionales.

En ese sentido, hemos encontrado relaciones bajas y moderadas entre los ingresos económicos y la baja realización personal de docentes varones. Aunque la relación es baja y negativa (-0,141), esto sugiere que en los docentes varones los ingresos económicos insuficientes les generan baja realización personal, debido quizá a la idea extendida en los países latinoamericanos, de que es el hombre quien lleva el dinero al hogar. En el caso de las mujeres, se hallaron relaciones similares entre los ingresos y el agotamiento emocional. Con respecto al estado civil, se han obtenido relaciones significativas con la baja realización personal de los profesores varones (-0,144), ya que los profesores solteros presentan mayores grados de baja realización profesional, de manera similar a lo reportado por Fernández (2002).

En cuanto al tiempo de servicio, hemos obtenido relaciones significativas entre el agotamiento emocional y esta variable para el caso de las mujeres (-0,150), por lo que las profesoras que laboran más tiempo se encuentran menos agotadas, contrariamente a lo que se reporta en otros estudios (Hermosa, 2006; Arias y González, 2009). Sin embargo, en la literatura se han ofrecido algunas explicaciones para este hallazgo, ya que los docentes menos expertos suelen tener mayores sentimientos de ineficacia, lo que los conduce a desarrollar una sintomatología de desgaste por el trabajo (Moriani y Herruzo, 2004).

No hemos encontrado relaciones significativas entre la edad y el número de hijos con las dimensiones del síndrome de *burnout*, como se ha hecho en otros estudios (Ayuso y Guillén, 2008). Tampoco se ha valorado el nivel de enseñanza (primaria y secundaria) o la sobrecarga laboral, en función del número de instituciones educativas en que trabajan los profesores de nuestra muestra, como se ha investigado en el estudio de Fernández (2002). Consideramos que estas limitaciones, si bien es cierto no nos permiten profundizar en las relaciones entre estas variables y el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal; no restan relevancia a los resultados obtenidos. Sin embargo, una limitación que sí se debe superar en estudios posteriores es la representatividad de la muestra, ya que en esta oportunidad se realizó un muestreo no probabilístico.

Por otra parte, mientras los docentes varones presentan un grado severo de agotamiento emocional en el 14,2% de ellos, el 13,3% de las mujeres alcanza este grado de severidad en la misma dimensión. En otras palabras, los varones presentan mayor agotamiento emocional ($X_1=17,622$ para los varones y $X_2=16$ para las mujeres). Sin embargo, en el estudio de Ayuso y Guillén (2008), las mujeres presentan mayor agotamiento emocional (53,9% frente a 46,2%). Con respecto a la despersonalización, el 55,1% de los varones y el 47,2% de las mujeres presentan grados severos en esta dimensión, con una media de 10,5 para los primeros y 8,38 para las segundas. Finalmente, sobre la dimensión

de baja realización personal, el 72,4% de docentes varones y el 58,5% de docentes mujeres obtuvieron grados severos en esta dimensión ($X_1=27,59$ y $X_2=30,96$, respectivamente).

Todo ello, nos conduce a la conclusión de que los varones se ven ligeramente más afectados por el síndrome de *burnout* en un nivel moderado, aunque estas diferencias no son significativas. De hecho, el 93,7% de profesores presenta un grado moderado de *burnout* y el 6,3% poseen un grado severo, mientras que el 91,5% de las docentes presenta un grado moderado y el 7,5% muestra un grado severo de síndrome de *burnout*; es decir, el estrés es más severo en las mujeres. Por un lado, posiblemente, esto se deba a que las profesoras, además de desempeñar su rol profesional, tienen también mayores responsabilidades en casa para con sus familias, en comparación con los varones. Por otro lado, pudiera ser que la severidad del estrés se deba a un mayor compromiso en el trabajo, ya que se ha señalado que las docentes idealizan más su trabajo y tienden a demostrar mayor entrega. Este factor puede ser causa de estrés, si a pesar de sus esfuerzos, sienten que no consiguen los logros esperados (Aldrete *et al.*, 2003).

Sobre este aspecto, sería necesario indagar más empíricamente; sin embargo, podemos decir que, si bien la mayoría de docentes varones presenta grados de estrés moderado, las docentes tienen un grado de estrés más severo. Estos resultados son semejantes a lo que encontró Fernández (2002) en una muestra de 264 profesores de Lima, donde las mujeres obtienen puntuaciones más altas en la severidad del síndrome de *burnout*. El hecho de que los varones obtengan valores más ligeramente elevados de síndrome de *burnout* en el grado moderado, pero no severo y de agotamiento emocional o despersonalización, o baja realización personal también puede deberse a que las mujeres cuentan con mayores recursos interpersonales, dada su apertura a la comunicación, la socialización y las relaciones menos superficiales con otras personas en diversos escenarios de la vida.

Como comentario final, podemos decir que, a pesar de la creencia generalizada de que la docencia es un trabajo sencillo y cómodo, esto no es así (Noyola y Padilla, 2006), ya que los docentes están expuestos a diversas fuentes de riesgo psicosocial como el estrés laboral, producto del contacto prolongado con los estudiantes, dentro de un contexto económico, social y organizacional, que les es muchas veces adverso. Para revertir los diversos riesgos psicosociales, hace falta investigar en mayor medida otras variables como los estilos de afrontamiento, la sobrecarga laboral, etcétera; pero también se deben implementar medidas organizacionales para capacitar a los docentes y fomentar formas de trabajo y relaciones laborales más saludables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldrete, María Guadalupe, Manuel Pando, Carolina Aranda y Nidia Balcázar (2003). Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. *Investigación en Salud*, 5(1). Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/142/14200103.pdf>
- Arias, Walter L. (2011). Aportes de la psicología a la seguridad industrial y la salud ocupacional. *Revista de Psicología de Arequipa*, 1(2), 134-145.
- Arias, Walter L. (2008). *Fundamentos del aprendizaje*. Arequipa: Editorial Vicarte.
- Arias Galicia, Fernando y Martha Eva González (2009). Estrés, agotamiento profesional (burnout) y salud en profesores de acuerdo a su tipo de contrato. *Ciencia & Trabajo*, 11(31), 172-176.
- Arís, Nuria (2009). El síndrome de burnout en los docentes. *Education & Psychology*, 18(2), 829-848.
- Arón, Ana María y Neva Milicic (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 447-466.
- Ayuso, José Antonio (2006). Profesión docente y estrés laboral. Una aproximación a los conceptos de estrés laboral y burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(3). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1341Ayuso.pdf>
- Ayuso, José Antonio y Carlos Guillén (2008). Burnout y mobbing en enseñanza secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 157-173.
- Barría, Yessica, Alejandro Calabrano, Ceclilia Flores, Patricio Muñoz y Karina Osorio (2002). Estrés laboral. Estudio sobre percepción de profesores del primer año básico de escuelas municipales urbanas de Punta Arenas. *Revista Enfermería Chile*, 12, 65-71.
- Briones, Elena, Carmen Tabernero y Alicia Arenas (2010). Job satisfaction of secondary school teachers: Effects of demographic and psycho-social factors. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 26(2), 115-122.
- Cordeiro, José, Carlos Guillén y Francisco Javier Gala (2003). Educación primaria y síndrome de burnout. Situación de riesgo en los y las docentes de la Bahía de Cádiz. *Red de Investigadores sobre Factores Psicosociales en el Trabajo*. Recuperado de: <http://factorespsicosociales.com/articulos/?p=773>
- Durán, María Auxiliadora, Natalio Extremera, Francisco Manuel Montalbán y Lourdes Rey (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 las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.

- Fernández, Manuel (2002). Desgaste psíquico (burnout) en profesores de educación primaria de Lima metropolitana. *Persona*, 5, 27-66.
- Fernández, Manuel (2010). El estrés laboral en los peruanos: hallazgos recientes. *Teoría e investigación en psicología*, 19, 37-59.
- Franco, Clemente (2010). Intervención sobre los niveles de burnout y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (mindfulness). *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 271-288.
- Gil-Monte, Pedro (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout)*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, Pedro y José María Peiró (1999a). Validez factorial del *Maslach Burnout Inventory* en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, 11(3), 679-689.
- Gil-Monte, Pedro y José María Peiró (1999b). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), 261-268.
- Gil-Monte, Pedro, Noelia Carretero, María Desamparados Roldán y Eva Núñez (2005). Prevalencia de síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en monitores de taller para personas con discapacidad. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21(1-2), 107-123.
- Hermosa, Angélica María (2006). Satisfacción laboral y síndrome de «burnout» en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 81-89.
- Latorre, Isabel (2005). Burnout en la enseñanza. Estudio comparativo de un grupo de profesores de la enseñanza pública y privada de la Región de Murcia. *Universidad de Murcia*, 33-51. Recuperado de: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre07/article03.pdf>
- Llorens, Susana, Mónica García y Marisa Salanova (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21(1-2), 55-70.
- Manassero, María Antonia, Esther García, Gema Torrens, Carmen Ramis, Ángel Vázquez y Victoria Ferrer (2005). Burnout en la enseñanza: aspectos atribucionales. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21(1-2), 89-105.
- Marqués, Alexandra, María Luisa Lima y Adelina Lopes (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21(1-2), 125-143.

- Moreno, Bernardo, Eva Garrosa, Raquel Rodríguez, Mariano Martínez y Ramón Ferrer (2009). El burnout del profesorado universitario y las intenciones de abandono: un estudio multi-muestra. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 25(2), 149-163.
- Moreno, Bernardo, María Victoria Arcenillas, María Eugenia Morante y Eva Garrosa (2005). Burnout en profesores de primaria: personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21(1-2), 71-87.
- Moriana, Juan Antonio y Javier Herruzo (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- Nieto, Jesús María (2006). *Cómo evitar o superar el estrés docente*. Madrid: Editorial CSS.
- Noyola, Verónica Silvia y Laura Elena Padilla (2006). Desgaste profesional (síndrome burnout) en profesores de escuelas primarias públicas del Municipio de Aguascalientes. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Oramas, Arlene, Roberto Rodríguez, Pedro Juan Almirall, Julia Huerta y Adriana Vergara (2003). Algunas causas de estrés psicológico en maestros del Municipio Arroyo Naranjo, Cuba. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 4(2), 8-12.
- Pando, Manuel, Jorge Castañeda, Martín Gregoris, Antonio Aguila, Lourdes Ocampo y Rosa María Navarrete (2006). Factores psicosociales y síndrome de burnout en docentes de la Universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara, México. *Salud en Tabasco*, 12(3), 523-529.
- Ponce, Carlos, Mario Bulnes, Jaime Aliaga, María Atalaya y Rosa Huertas (2005). El síndrome del «quemado» por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(2), 87-112.
- Quiceno, Japcy Margarita y Stefano Vinaccia (2007). Burnout: síndrome de quemarse en el trabajo (SQT). *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 117-125.
- Restrepo, Nadia, Gabriel Colorado y Gustavo Cabrera (2006). Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín, Colombia, 2005. *Revista de Salud Pública*, 8(1), 63-73.
- Salanova, Marisa, Isabel Martínez y Laura Lorente (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente? Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21(1-2), 37-54.
- Santana, Sandra, Ibis Fernández, Pedro Almirall y Jorge Mayor (2007). Evaluación del estado de salud del maestro venezolano de enseñanza primaria 2001-2004. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 8(2), 34-37.

- Savio, Silvana (2008). El síndrome del burnout: Un proceso de estrés laboral crónico. *Revista Hologramática*, 8(1), 121-138.
- Schaufeli, Wilmar (2005). Burnout en profesores: Una perspectiva social del intercambio. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21(1-2), 15-35.
- Tisiotti, Paola, Carlos Parquet y Víctor Neudeck (2007). Prevalencia y dimensiones del burnout en profesionales de una escuela diferencial de la ciudad de Corrientes. *Revista de Posgrado de la VI Cátedra de Medicina*, 172, 4-7.
- Torres, Manuel y Rosario Lajo (2008). Variables psicológicas en el desempeño laboral docente. *Revista de Investigaciones en Psicología*, 11(2), 121-138.
- Trallero, Conxa (2006). Tratamiento del estrés docente y prevención del burnout con musicoterapia autorrealizadora. *Revista Virtual Psiquiatría.com*. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11519/1/tratamiento%20estres%20docente.pdf>
- Vásquez, Francisco Javier (2007). Inteligencia emocional en las organizaciones educativas. *Psicogente*, 10(17), 42-59.
- Villarroel, Mariela y John Wooding (2005). Costos en la calidad de vida del profesor y su influjo en el rendimiento de los alumnos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(5). Recuperado de: www.rieoei.org/deloslectores/950Villarroel_2.PDF

Fecha de recepción: 30 octubre de 2012

Fecha de aceptación: 20 enero de 2013