

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación

Máster Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales

**Evaluación inicial de los riesgos
psicosociales en profesores de secundaria**

Trabajo Fin de Máster

Curso 2011-2012

Autor: Ana M^a Sastre Cagigal

Tutor: Santiago Gascón Santos

Dpto.: Psicología y Sociología

Nuestro agradecimiento al Instituto Nacional de
Seguridad e Higiene en el trabajo (INSHT), y a
todos los centros docentes, instituciones, y
educadores que han colaborado
en este proyecto

Índice

1. Resumen	3
2. Introducción.....	5
2.1 Justificación y problema de la investigación.....	5
2.2 Revisión de la literatura. Antecedentes y estado actual del tema.....	6
2.3 Propósito.....	14
3. Método.....	17
3.1 Participantes	17
3.2 Instrumentos de evaluación	20
3.3 Procedimiento.....	24
4. Resultados.....	27
5. Discusión	41
6. Referencias	47

1. Resumen

El presente trabajo de investigación examina una muestra de casi cuatrocientos sujetos de una de las profesiones más vulnerables al *burnout*, o síndrome de profesional quemado, la docencia, dentro de institutos tanto públicos como concertados de la Comunidad Autónoma de Aragón, durante los años 2011 y 2012, mediante los instrumentos de medida; Maslach Burnout Inventory (MBI) y su complementario “Seis Áreas de Vida Laboral”, junto con la toma de datos referentes a variables demográficas, datos de salud, violencia física o psíquica sufrida y ajuste de la relación docente (desajuste en la relación docente producido por diversos factores: pérdida de respeto, de motivación, temores, etc.).

Los resultados muestran un grado de burnout moderado, que hace recomendable una intervención preventiva en el profesorado, incidiendo sobre todo en la falta de realización personal.

Palabras clave: *burnout*, educadores de secundaria, evaluación, intervención, riesgos psicosociales.

Abstract

The present study examines a sample of almost four hundred participants from the Autonomous Region of Aragon, who belong to one of the most vulnerable professions to *burnout*, teaching, and who have worked inside of state secondary schools, and private high schools too, during the years 2011 and 2012, by means of the measuring instruments; “Maslach *Burnout* Inventory” (MBI) and its complementary “Six Areas of worklife”, apart from taking data regarding demographic factors, health data, suffering from physical or psychic violence and adjustment of the teaching relationship (misadjustment in the teaching relationship produced by different factors such as: loss of respect, loss of motivation, fears, etc.).

The results show a moderate *burnout* grade, therefore it is advisable a preventive intervention in the teaching profession, insisting especially on the lack of personal accomplishment.

Key words: *burnout*, secondary school teachers, assessment, intervention, psychosocial risks.

2. Introducción

2.1 Justificación y problema de la investigación

Cada vez existe mayor número de estudios relacionados con los riesgos psicosociales en el ámbito de la educación, y aspectos como el *mobbing* (acoso moral en el trabajo), *engagement* (compromiso, vigor, dedicación, absorción) o *burnout* (síndrome del profesor quemado), son términos anglosajones recientes que se han empezado a investigar antes que en la educación en otros ámbitos, como el de la sanidad. En los últimos años, se ha observado un aumento de bajas laborales debido a problemas de salud mental y física entre el profesorado. El alto número de riesgos psicosociales y la falta de formación del profesorado en este aspecto afectan al síndrome de “estar quemado” en este sector.

“*Burnout*” es un término anglosajón que significa coloquialmente “quemado, desgastado, exhausto” y que se emplea para referirse a quienes han perdido la ilusión por el trabajo. El *burnout* es un síndrome difícil de diagnosticar, son muchos los médicos que pueden llegar a confundirse diagnosticando en su lugar depresión o ansiedad. De hecho en España, no se reconoce como enfermedad profesional en la Ley 31/1995 de Prevención de Riesgos Laborales, a pesar de su demostrada relación con la salud laboral. Por ello se necesitan más estudios relacionados con este constructo, la elaboración de instrumentos adecuados de evaluación y detectar, no sólo el síndrome, sino los factores del medio laboral que contribuyen al síndrome. Además, se puede considerar que el incremento de este síndrome tiene consecuencias negativas tanto para los alumnos como para las administraciones educativas. Se produce un incremento del absentismo, un enorme gasto para las instituciones en sustituciones y un bajo rendimiento en el trabajo desarrollado (Maslach y Jackson, 1986). Por ello, la importancia de intentar encontrar las causas que producen esta enfermedad e intentar erradicarlas o minimizarlas actuando sobre las mismas, o lo que sería mejor, prevenirlo (Gascón et al., 2006).

En referencia a esta justificación, y tal y cómo manifiestan Moriana y Herruzo (2004) de gran interés son los estudios que buscan una relación entre bajas laborales, estrés y *burnout*. En esta línea, Chakravorty (1989) realizó una investigación pionera sobre este tema en la que afirmaba que un 77% de las bajas de larga duración eran debidas a trastornos psicológicos en una muestra de 1500 profesores con baja laboral. Otros estudios relacionan puntuaciones en medidas de *burnout* (entre ellas la más utilizada ha sido el MBI) y otras variables socio-demográficas

(sexo, edad...), con diferentes profesiones comparadas con la de profesores (De Heus y Diekstra, 1999; Travers y Cooper, 1997). Las más estudiadas han sido enfermeras, trabajadoras sociales y médicos, pero en todos los casos los resultados obtenidos señalan a la profesión docente como la más afectada por el síndrome de *burnout*.

2.2 Revisión de la literatura. Antecedentes y estado actual del tema.

2.2.1 Fundamentación teórica

El primer autor que estudió el concepto de Burnout fue Freudenberger en el año 1974 sobre un grupo de jóvenes voluntarios en una clínica de desintoxicación. Éste lo definió como “sensación de fracaso y una experiencia agotada o gastada que resultaba de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales o fuerza anímica del trabajador”. Sería un vaciamiento de uno mismo que viene provocado por el agotamiento de los recursos físicos y mentales tras el esfuerzo excesivo por alcanzar una determinada expectativa no realista impuesta por él, dentro de un contexto organizativo. Pines y Kafry (1978) lo definen como una experiencia general de agotamiento físico, emocional y actitudinal. Dale (1979) es uno de los que inician la concepción teórica del *burnout* entendiéndolo como consecuencia del estrés laboral, y con la que mantiene que el síndrome podría variar en relación a la intensidad y duración del mismo. Chernis (1980) es uno de los primeros autores que enfatiza la importancia del trabajo, como antecedente, en la aparición del *burnout* y lo define como “cambios personales negativos que ocurren a lo largo del tiempo en trabajadores con trabajos frustrantes o con excesivas demandas”. Este concepto estaría vinculado a un triple proceso: 1) desequilibrio entre demandas en el trabajo y recursos individuales (estrés), 2) respuesta emocional a corto plazo, ante el anterior desequilibrio, caracterizada por ansiedad, tensión, fatiga y agotamiento y 3) cambios en actitudes y conductas (afrentamiento defensivo). Otros autores que aportan una definición de *burnout* son Edelwich y Brodsky (1980), que lo definen como “una pérdida progresiva del idealismo, energía y motivos vividos por la gente en las profesiones de ayuda, como resultado de las condiciones del trabajo”. En 1981, Maslach y Jackson entienden que el *burnout* se configura como “un síndrome tridimensional caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal”. Más adelante se desarrollarán estos conceptos.

En la actualidad, siguiendo a Moriana y Herrero (2004), la mayoría de las investigaciones intentan buscar las variables que provocan el estrés y *burnout*. Clásicamente, se distingue entre

variables socio-demográficas, personales y organizacionales, clasificación que se tiene en cuenta en este trabajo. Estos mismos autores comentan que debido al elevado número de consecuencias negativas que produce el *burnout*, es preciso su tratamiento o prevención. Para su tratamiento se utilizan técnicas agrupadas en tres categorías: individuales, grupales y organizacionales. Igualmente Guerreo y Rubio (2006), centrados en el área de educación, aconsejan diseñar programas para prevenir y controlar el estrés, dirigidos a este colectivo, basados en el entrenamiento de habilidades profesionales, personales y sociales. Y están convencidos de que en el futuro no sólo primarán este tipo de programas, sino que será necesario un riguroso seguimiento de los mismos, pues desean que su afianzamiento sea una medida más que potencie la calidad y la eficacia educativa.

2.2.2 Concepto e importancia de los factores psicosociales en el estrés laboral y en la salud

Factores psicosociales: Los factores psicosociales pueden definirse como las condiciones presentes en una situación laboral directamente relacionadas con la organización del trabajo, con el contenido del puesto, con la realización de la tarea e incluso con el entorno, que tienen la capacidad de afectar al desarrollo del trabajo y a la salud de las personas trabajadoras (Pérez Bilbao, Nogareda Cuixart, Martín Daza, & Sancho Figueroa, 2010). Como se ha indicado, Chakravorty (1989) constató que un 77% de las bajas de larga duración en profesores eran debidas a trastornos psicológicos (estrés y *burnout*), sin obviar los trabajos de Brenner (1982), Kyriacou (1980), Capel (1987), Chakravorty (1989), Borg y Falzon (1989), Temml (1994) o Tomasckevskaja (1978). Los factores psicosociales pueden ser favorables o desfavorables para el desarrollo de la actividad laboral y para la calidad de vida laboral del individuo. En el primer caso contribuyen positivamente al desarrollo personal de los individuos, mientras que cuando son desfavorables tienen consecuencias perjudiciales para su salud y para su bienestar (Pérez Bilbao et al., 2010). En este caso hablamos de **factores de riesgo psicosocial o fuentes de estrés laboral** y, según numerosos estudios, tal y cómo se expondrá, son capaces de deteriorar la salud de las personas no solo durante el desempeño de su trabajo sino también fuera de él. El estrés laboral se ha definido como “un conjunto de reacciones emocionales, cognitivas, fisiológicas y del comportamiento a ciertos aspectos adversos o nocivos del contenido, la organización o el entorno de trabajo. Es un estado que se caracteriza por altos niveles de **excitación y de angustia**, con la frecuente sensación de no poder hacer nada frente a la situación.” (Kompier y Levi, 1996).

El estrés constituye uno de los principales factores de riesgo de padecer trastornos como cardiopatías, accidentes cerebro-vasculares, dolor crónico, alteraciones gastrointestinales, insomnio, etc. (Buceta y Bueno, 1995). Está también implicado en la aparición de ciertos cuadros de origen exclusivamente laboral -síndrome del profesional quemado o “*burnout*” (Maslach y Leiter, 1999), síndrome de fatiga crónica, o vinculado a fenómenos como el acoso psicológico o “*mobbing*” (Piñuel, 2001) En otros casos en los que no llega a provocar enfermedades, el estrés deteriora el funcionamiento del organismo y puede ocasionar experiencias negativas: disminución del rendimiento, agotamiento, empeoramiento del estado de ánimo, tensión muscular... produciendo un deterioro en la calidad de vida (Olmedo y Santed, 1999).

Complejidad del proceso estrés y variables implicadas: Aunque podemos remontarnos a Hipócrates para hallar los orígenes del concepto, es Walter Cannon quien acuña el término de estrés, a los efectos de designar las “condiciones que implican tensión para el sistema nervioso” que en sus investigaciones había advertido que emociones como el dolor, el miedo o el enfado podrían causar cambios significativos sobre el funcionamiento fisiológico. (Yanes, 2009). Así, tradicionalmente, el estrés había sido configurado como un constructo inferido con el objeto de explicar algunos comportamientos observables relacionados con la salud, en el cual subyace un proceso amplio que involucra mecanismos bioquímicos, psicológicos, fisiológicos y conductuales, de difícil operacionalización, dado que no existe un patrón relativamente uniforme y general de activación fisiológica sino que existen diferencias individuales significativas y diferencias entre las correlaciones de las distintas manifestaciones fisiológicas. (Yanes, 2009). Yanes concluye con la siguiente definición: “el estrés se manifiesta como un proceso complejo y multidimensional relacionado con la supervivencia de un organismo ante un estímulo, externo o interno, considerado amenazante - bien por el exceso de la demanda, bien por la falta de capacidad de respuesta - y que moviliza en el organismo sus recursos fisiológicos y psicológicos”. Existen, dada esa complejidad del constructo, muchos modelos explicativos del estrés. Destacaremos dos de ellas, clásicas: 1) El primer **modelo** se conoce con el nombre común de **Teorías Interactivas** (Lazarus y Folkman, 1984), y dan gran relevancia a los factores psicológicos que median entre el estresor y la respuesta de estrés. La persona evalúa la situación como algo que sobrepasa sus recursos y pone en peligro su bienestar. El estrés es entendido como un conjunto de variables que interaccionan entre sí, e implica elementos esenciales como: la presencia de sucesos estresantes (sobrecarga, falta de equidad, acoso, etc.), procesos

cognitivos de evaluación, estrategias de afrontamiento (evitación, negación, centradas en el problema, etc.), respuestas psicológicas y fisiológicas definidas como “reacción de estrés”, variables moduladoras asociadas a elementos predisposicionales y demográficos. (Sandín, 1997). Este modelo pone el énfasis en la **activación fisiológica** de los sistemas neuroendocrinos, hipotálamo-hipofiso-corticosuprarrenal y médulo-suprarrenal, así como del Sistema Nervioso Autónomo. El estrés puede alterar algunos parámetros del funcionamiento inmunológico humano, siendo esta alteración de índole inmunosupresiva. 2) Otro modelo explicativo del estrés que ha obtenido un amplio respaldo empírico es el **modelo de “demanda-control”** (Karasek, 1990), que define cuatro posibles combinaciones en función de los niveles de demandas psicológicas y control, siendo el más perjudicial para la salud el de “alta demanda-bajo control”. Igualmente contempla el papel modulador del apoyo social y de las gratificaciones procedentes del trabajo (Moncada, Llorens, y Kristensen, 2000).

El estrés en el ámbito laboral: prevalencia e impacto económico. Sector de la Educación:

Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), el cuarenta por ciento de los asalariados españoles y el cincuenta por ciento de los empresarios, está afectado de estrés laboral esta circunstancia supone una pérdida superior al 10% del PIB. Según la Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y Trabajo, el estrés laboral afecta en España a cuatro de cada diez asalariados y a la mitad de los empresarios que desarrollan su actividad en este país, y esto ocasiona unas pérdidas al año de dos mil millones de euros. También la encuesta de más amplio alcance sobre seguridad laboral en Europa (2009), elaborada por la Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo (EUOSHA) a trabajadores y directivos de más de una treintena de países, ha extraído como resultado que sólo un 26% de las empresas europeas cuenta con medidas para luchar contra el estrés laboral. Este dato se ve compensado por otras cifras más alentadoras, como que casi el 80% de los directivos está preocupado por las repercusiones que tiene este mal en sus plantillas. La Agencia Europea indica que el estrés laboral es uno de los principales problemas para la salud y la seguridad a los que nos enfrentamos en Europa. Casi el 25% de los trabajadores se ven afectados por él, y los estudios indican que entre un 50% y un 60% de las bajas laborales están relacionadas con el mismo. Ello representa un enorme coste tanto en sufrimiento humano como en perjuicios económicos. Las organizaciones educativas están viendo cómo se ha producido, en los últimos años, un fuerte incremento de su capacidad estresante, y como ya se ha comentado con anterioridad los profesores experimentan en su

trabajo un nivel de estrés superior al de la mayoría de los profesionales, lo cual tiene importantes efectos nocivos en la salud personal y laboral (Guerrero y Rubio, 2005).

Marco jurídico de la prevención de riesgos laborales: dificultades en la prevención del estrés laboral: La prevención de riesgos laborales es, una materia que tiene su origen en los últimos veinte años, y a la que le queda un largo camino por recorrer. La Ley 54/2003, de modificación de la Ley de reforma del marco normativo de la prevención de riesgos laborales, se hizo eco del incumplimiento de las normas e incorporó numerosas modificaciones en la Ley de Infracciones y Sanciones en el Orden social, además de en la propia Ley de Prevención de Riesgos Laborales, con el objeto de atajar la siniestralidad laboral, objetivo que a día de hoy está lejos de cumplirse. Pero si a pesar de todo en el marco legislativo actual han quedado delimitadas las responsabilidades y los modos de operar en cuanto a los riesgos físicos, biológicos, químicos, etc., se echa de menos la misma claridad en materia de riesgos psicosociales. Tal falta de definición puede ser debida a que estos riesgos son a primera vista invisibles y silenciosos (aunque sus repercusiones sobre la salud y sobre la economía está más que demostrada) y porque en ellos están implicadas múltiples variables relacionadas con las condiciones de trabajo, con las relaciones humanas, con el individuo, etc., generando una complejidad que impide saber cómo y dónde actuar. Además, hasta hace poco tiempo se consideraba que era un problema individual de las personas, entendiendo que muchas de sus manifestaciones -el propio estrés- era debido al carácter o personalidad de cada cual (Gascón, 2006). El Real Decreto 1299/2006, de 10 de noviembre, por el que se aprueba el cuadro de enfermedades profesionales en el sistema de la Seguridad Social, entre otras funciones, sigue sin incorporar en dicho cuadro las patologías derivadas de los factores de riesgo psicosocial, y ello a pesar de que, como antes la propia Ley, el recientemente promulgado Real Decreto es una transposición de normativa, pero en este caso una Recomendación, la 2003/670/CE, cuyo carácter no obligatorio ha permitido al legislador español omitir esta importante parte. Nuestro Derecho sufre una fuerte brecha entre el concepto de *enfermedad profesional* –patologías de origen laboral catalogadas reglamentariamente así– y el de *enfermedad del trabajo*– patologías que se sabe tienen un origen laboral pero que, por concurrir potencialmente otras causas, no figuran en el Cuadro y no tienen, por tanto, reconocimiento legal. La Comisión Europea se limitó a recomendar a los Estados el fomento de “*la investigación de las enfermedades relacionadas con una actividad profesional, en particular (...) para los trastornos de carácter psicosocial relacionados con el trabajo*” (artículo 1.7). Precisamente, esta sería la opción acogida por la Estrategia Española de Seguridad y Salud 2007-

2012, al promover la creación de una “Red de laboratorios públicos” orientados a analizar, desde todas las perspectivas, los riesgos que se ligan a la terciarización creciente de la economía, la introducción de las nuevas tecnologías y la expansión de nuevas formas de organización del trabajo. Parece necesaria una reforma en profundidad del sistema, motivada por la constatación de que buena parte de las alteraciones de la salud resultan cada vez más inespecíficas y no tienen un origen único, sino multifactorial. Es hoy manifiesta la doble necesidad de continuar mejorando el sistema: actualizando la lista de enfermedades profesionales, por un lado, y flexibilizando aún más el procedimiento de revisión, por otro, al objeto de que incorporen las nuevas patologías emergidas en el mundo laboral, por la evolución de los métodos de producción y los modos de organización del trabajo, de modo que haya una mayor coherencia entre el sistema reparador o indemnizatorio y los nuevos enfoques preventivos.

Factores de riesgos psicosociales. El desequilibrio en el tratamiento entre accidentes de trabajo y enfermedades profesionales queda reflejado en la última edición de la Encuesta Nacional de Gestión de la Seguridad y Salud en las Empresas, el 16% de los accidentes de trabajo y el 29% de las enfermedades profesionales no habían sido siquiera investigados. Y ello a pesar de que actualmente no se cuestionan las implicaciones que los riesgos psicosociales tienen sobre la salud, igual que existe un acuerdo generalizado sobre la conveniencia de su prevención y de la promoción de buenas prácticas en la empresa que eliminen las probabilidades de su aparición. Las investigaciones de los últimos años han demostrado que tiene más que ver con la propia organización, cuya estructura y funcionamiento se gesta por las interacciones entre los individuos. (Maslach y Leiter, 1999). Esto no quiere decir que otras variables, como las formas de afrontamiento o el apoyo social, no tengan importancia (Koeske G.F., Kirk, y Koeske R.D., 1993). Son muchos los factores que contribuyen a este proceso y muy distintas las combinaciones que pueden generar entre ellos, por lo que debe ser entendido como un problema interactivo.

Riesgos psicosociales en profesionales de la enseñanza: Estrés laboral y burnout: Los profesionales de la enseñanza están especialmente expuestos al estrés laboral debido al tipo de tareas a realizar y a los destinatarios de esta tarea. Estos profesionales conviven con una gran variedad de posibles fuentes de estrés: sobrecarga de trabajo, competitividad, problemas con los compañeros, necesidad de estar al día, burocracia, jerarquización, problemas de convivencia... Algunos autores señalan que la principal fuente de estrés es el trato con los alumnos. Un reciente

estudio (Santiago et al., 2008) constata que la dificultad en mantener la disciplina en el aula, las reuniones con los padres de los alumnos indisciplinados o el vandalismo en la escuela son los estresores con mayor peso. Otros estudios, como en este caso, examinan otras variables que pueden ser más importantes, como la realización existencial para la frecuencia y prevención del *burnout* en profesores (Loonstra, Browers y Tomic, 2009). Dichos estudios, como otros muchos, entre ellos el presente proyecto, se centra en los profesores de Secundaria, y en concreto en los de Educación Secundaria Obligatoria, sea cual sea su denominación en los países respectivos, dado que dentro del profesorado son los más expuestos a este tipo de riesgos, puesto que a las dificultades causadas por la edad de los alumnos, en plena adolescencia, con una conflictividad muy superior a la de edades más tiernas, se suma la obligatoriedad legal de su escolarización, lo cual deja de suceder unos cursos más tarde. Siguiendo con el tema, en los últimos años, los medios de comunicación han reflejado un incremento en las agresiones a profesores que en otros tiempos hubieran sido impensables, y cuya cuantificación en el entorno de la Comunidad Autónoma de Aragón es uno de los objetivos de este estudio. La cantidad de agresiones a profesores ha creado polémica en torno a su potestad, de tal manera que diversas comunidades autónomas han promulgado leyes autonómicas de autoridad del profesor, en las que se otorga al profesorado, en el ejercicio de su cargo, la condición de autoridad pública, y se les otorga la presunción de veracidad en el ejercicio de las competencias disciplinarias. Aunque todas las leyes inciden en la necesidad de aumentar la calidad del sistema educativo y mejorar la convivencia en los centros, su pretensión más directa es dar una mayor cobertura jurídica al profesorado ante los problemas de convivencia, que han terminado en muchas ocasiones en insultos o agresiones producidas por alumnos y, en mayor medida, por padres y madres. Al conceder la cualidad de autoridad pública, tales situaciones pasan a tener una gravedad penal mayor al poder ser consideradas como delito de atentado a la autoridad prevista en los artículos 550 y 551 del Código Penal.

Necesidad de la prevención: La evidencia empírica ha demostrado, que no estamos ante un problema de individuos aislados y las organizaciones, en este caso los centros de enseñanza, han comprendido que dedicar esfuerzos a prevenir los riesgos psicosociales en el lugar de trabajo no es un gasto innecesario, sino una inversión para el futuro. Cada vez más directivos comprenden que dedicar esfuerzos a la prevención, no sólo consigue organizaciones más saludables y con mejor clima laboral, sino también una mayor calidad en la atención y en la producción. Las nuevas tendencias de dirección apuestan por la revalorización del "capital humano de la

empresa", incorporando una visión sobre la realidad de la empresa en la que se otorga mayor peso al grupo humano, posibilitando la aplicación de distintos conocimientos y métodos de las ciencias del comportamiento. La prevención de los riesgos psicosociales debe centrarse sobre ciertas condiciones del trabajo, en la modificación de ciertos aspectos organizativos y tener como objetivo la eliminación de tantas causas como sea posible para reducir el estrés existente y prevenir su aparición en el futuro; pasando del concepto de prevención al de promoción de la salud (Leiter y Maslach, 2000). Y ello porque ya no se entiende el estrés laboral como un problema individual, lo que conlleva que los tipos de intervención predominantes hayan sido los orientados a la persona, dirigidos a entrenar al individuo en estrategias para afrontar o adaptarse al estrés. Estas técnicas, por sí solas, no producían los cambios deseados y se implantaron métodos de prevención de carácter grupal, encaminados a mejorar las relaciones entre los trabajadores, a fomentar el espíritu de equipo y de comunidad, conciliación de conflictos, etc. (Leiter y Maslach, 2000). De cara a la prevención, y aunque conllevan mayor coste, a largo plazo son más recomendables que las medidas particulares. No obstante, en el presente proyecto se piensa compatibilizar ambos enfoques.

Intervención en el nivel organizacional: Para disminuir los riesgos psicosociales en una organización hay que determinar qué aspectos pueden ser fuente de estrés. No hay que olvidar que estos problemas se producen de manera progresiva y podemos encontrarnos en diferentes fases en cuanto a su aparición, por lo que es conveniente detectar los indicadores de que se están produciendo situaciones estresantes en la organización, identificar qué aspectos los motivan e intervenir sobre ellos. Las variables apuntadas en diversas investigaciones (Schaufeli, Leiter y Maslach, 2009; Leiter y Maslach, 2004; Montero, García, Fajó, Carrasco, Gascón, Gili, y Mayoral, 2011) pueden resumirse en: demandas excesivas, ritmo de trabajo impuesto, control, ambigüedad y conflicto de rol, relaciones personales, estilos de dirección y supervisión, sistemas de información, regulación de conflictos, falta de adaptación al puesto, grandes responsabilidades, inestabilidad en el empleo, tareas peligrosas (por su contenido o por las condiciones en las que se desempeña). Y ello sin perjuicio de los recientemente citados específicos del profesorado. Detectar estos problemas en la organización y diseñar programas de intervención para su solución es la mejor forma de prevenir los riesgos psicosociales. Muchos estudios muestran los logros positivos de la prevención en el nivel organizacional. Todos tienen en común la detección de las áreas de riesgo psicosocial, mediante sondeos a la plantilla con la finalidad de organizarse para producir cambios positivos en la empresa. Estas intervenciones se

han centrado en la disminución de los riesgos psicosociales en general, o en prevenir riesgos concretos de *burnout*, *mobbing*, etc. (Leiter y Maslach, 2000).

Intervención en los niveles grupal e individual: Pero las medidas en el nivel organizacional, por sí solas, no son totalmente efectivas si el trabajador sigue percibiendo que algunas condiciones o demandas de su puesto le resultan estresantes. El hecho de que un trabajador tenga una percepción amenazadora de una situación es también función de que se sienta capaz de afrontarla con sus propios recursos. Por ello es importante dotar al individuo de estrategias, destrezas y habilidades para enfrentarse a distintas situaciones. Las principales técnicas que vienen aplicándose son: entrenamiento en relajación, en solución de problemas, discusión racional-emotiva, en definitiva, distintos modos de enfocar y afrontar las situaciones, bien atendiendo a la transformación de las emociones negativas, bien transformando directamente el problema (Olmedo y Santed, 1999). Estas técnicas suelen ir acompañadas de estrategias dirigidas a mejorar la comunicación y las relaciones en el grupo: entrenamiento en habilidades comunicativas, asertividad, solución de conflictos, técnicas de trabajo en equipo, mejora del liderazgo, etc. (Gil, León y Jarama, 1992).

2.3 Propósito

El presente estudio forma parte de un proyecto más amplio que pretende como objetivo general evaluar el peso que las distintas estrategias (intervención sobre la organización, sobre el individuo y sobre las relaciones del grupo) pueden tener sobre la prevención de los riesgos psicosociales en la enseñanza. Y el objetivo particular de este trabajo es la evaluación preliminar, necesaria para diseñar dicha intervención posterior. Así mismo, en base a los datos que pueden extraerse de otros estudios revisados a lo largo de este trabajo, nos permitimos plantear la hipótesis de que existen dominios de las seis áreas de la vida laboral que pueden asociarse al burnout o síndrome del profesor quemado.

Las características del estudio son: en una muestra amplia de centros de Educación Secundaria, tanto públicos como privados, dentro de la Comunidad de Aragón, se realizó una evaluación de los riesgos psicosociales y del grado de ajuste de la relación asistencial, mediante una encuesta a la plantilla. Esta ha sido la parte que se ha desarrollado en el primer año y que da lugar a este trabajo. La intervención en el nivel organizacional parte de este análisis y, con los datos obtenidos, se ha diseñado un plan de intervención para producir cambios en aquellos

centros que se han determinado y sobre los aspectos que se vieron más necesarios y urgentes según el informe, con unos objetivos y un calendario precisos. La intervención en el nivel individual-grupal consiste en un tratamiento con formato de curso en el que se abordarán entrenamientos en: habilidades comunicativas, solución de problemas y otras estrategias de afrontamiento del estrés y de mejora de las relaciones. Las conclusiones obtenidas al comparar los distintos tipos de prevención servirán para elaborar un protocolo de intervención de fácil aplicación en los centros educativos y con recomendaciones sobre formas de intervenir ante problemas específicos. Este material pretende facilitar la tarea a los profesionales de salud laboral y prevención de riesgos laborales, a la hora de diseñar una intervención preventiva de los riesgos psicosociales con criterios de eficacia y eficiencia.

Objetivos del estudio

Los objetivos del presente estudio son, expuestos escalonadamente, los siguientes:

1. Obtención de un conocimiento sobre la incidencia real del problema: índice de los principales factores del estrés, así como el índice de los distintos tipos de agresión.
2. Identificación de las variables predictoras del estrés psicosocial y su relación con la salud laboral de los profesores de educación secundaria de Aragón.
3. Elaboración, a partir de los datos obtenidos (principales factores de riesgo psicosocial) de diferentes programas de intervención.

En definitiva se busca analizar qué áreas contribuyen positivamente en energía e implicación, qué áreas contribuyen al cansancio, despersonalización y falta de realización, y elaborar métodos de prevención.

Con respecto del primer objetivo, el estudio se centra tanto en los índices de los factores de estrés (niveles de energía o de agotamiento, de implicación o de despersonalización y de realización profesional), así como en los episodios de violencia que la Agencia Europea de Seguridad y Salud en el Trabajo (OSHA) clasifica en el Tipo II, es decir, las ejercidas por clientes, usuarios o pacientes, en este caso por los alumnos, (Cal/OSHA, 1995), sin que deban reflejarse las agresiones que no tengan relación con el medio laboral, ni las ejercidas por compañeros o superiores en el trabajo (Tabla 1) y definiendo el tipo de agresión por el que se está preguntando (Tabla 2) siguiendo las definiciones que proponen Winstanley y Whittington (2004) como agresión física, amenaza verbal o comportamiento amenazante y

abuso verbal, que por otra parte, coinciden con las definiciones de las Directrices para afrontar la violencia laboral de la OIT y OMS (2002) y con la clasificación de delitos y faltas del Código Penal español vigente.

Tabla 1. Delimitación conceptual del tipo de violencia en el trabajo que se investiga (OSHA, 2004).

Tipo	Definición
Tipo I	Sin relación con el trabajo. Delincuencia.
Tipo II	Ejercida por: clientes, usuarios, pacientes, alumnos.
Tipo III	Ejercida por miembros de la plantilla: jefes, compañeros, subordinados.
Tipo IV	Violencia doméstica, o problemas personales sin relación con el trabajo.

Con respecto al segundo objetivo, se pretenden analizar los factores de riesgo psicosocial que explican los niveles positivos o negativos hallados (sobrecarga manejable, posibilidad de control sobre la tarea, recompensas intrínsecas, sentido de justicia, de comunidad, ajuste de valores, etc.).

A partir de los resultados obtenidos en este estudio, y como tercer objetivo, se pretendían realizar propuestas preventivas de actuación, dirigidas a la prevención de los factores de riesgo psicosocial, a la prevención de agresiones, así como medidas de apoyo (médicas, psicológicas y legales) a los profesionales afectados.

3. Método

3.1 Participantes

Los participantes fueron seleccionados con el asesoramiento del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, seleccionando Institutos de Educación Secundaria que fueran representativos de la realidad organizativa de esta Comunidad (centros públicos y concertados, rurales y urbanos). En el presente estudio se contemplan los datos de 20 centros educativos, 14 en Zaragoza, 4 en Huesca y 2 en Teruel;

- Once de los centros, la mayoría, eran públicos y de entorno urbano.
- Cinco eran concertados de entorno urbano.
- Tres eran públicos de entorno rural.
- Y, finalmente, uno era concertado de entorno rural.

En todos los casos, se informó a la Dirección del Centro, Jefes de Estudios, Orientadores y al profesorado sobre los objetivos del estudio.

El número total de encuestas procesadas que se incluyen en el estudio es de 392.

Muestra y variables demográficas

- La proporción por sexo fue muy igualitaria, 190 hombres y 202 mujeres (Gráfica 1).

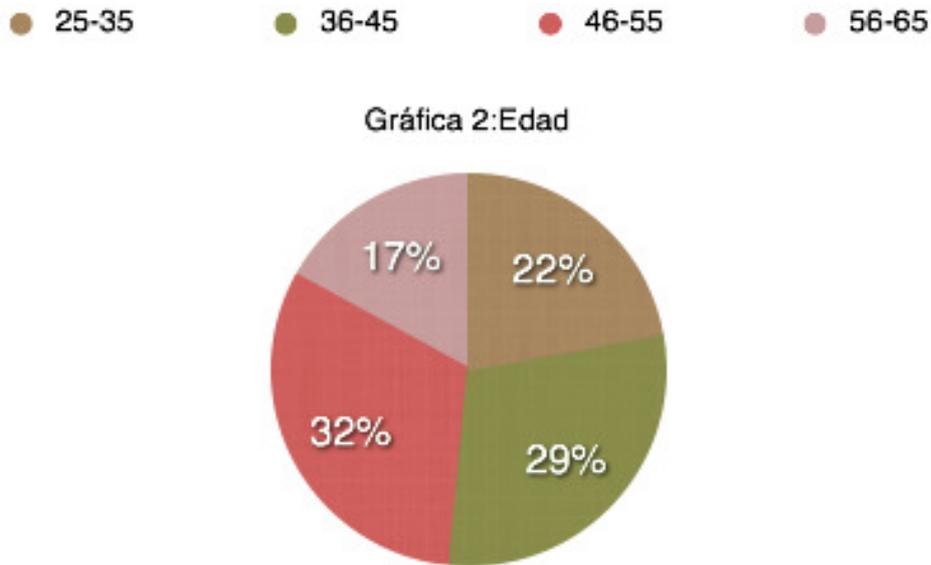
Gráfica 1. Proporción de sexos del profesorado.

Gráfica 1: Sexo



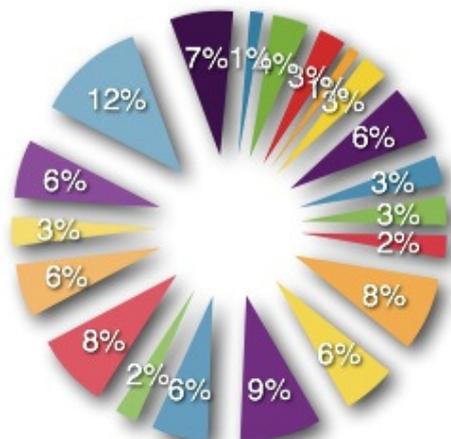
- Con respecto a los rangos de edad, la media de la muestra fue de 45 años, según la distribución muestral que se especifica en la siguiente gráfica 2.

Gráfica 2. Porcentajes de los rangos de edad del profesorado.



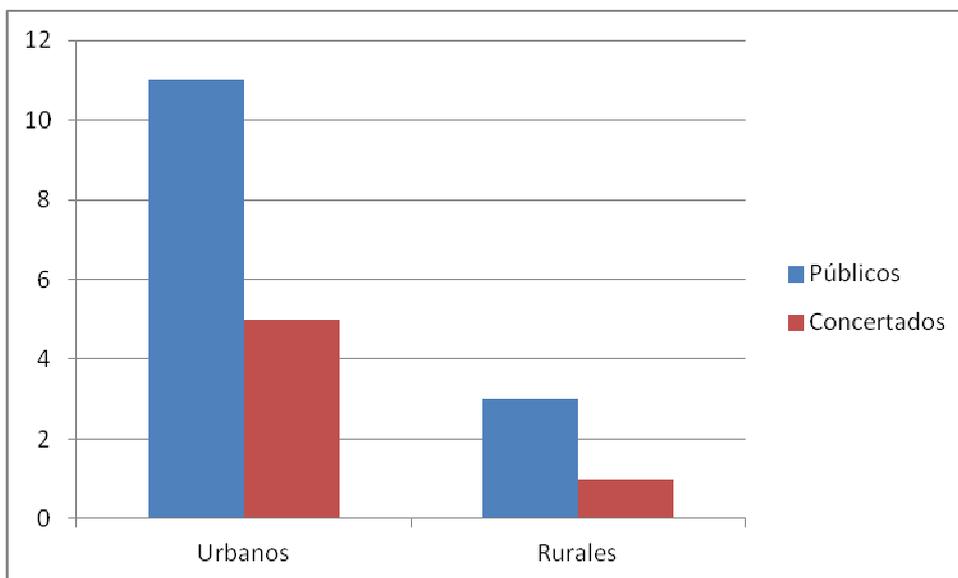
- Con respecto a los centros, la muestra se presenta en el siguiente gráfico. Solo se tuvieron en cuenta aquellos centros en los que participaron el 60% de los profesores. (Véase Gráfica 3).

Gráfica 3. Porcentajes de participación de los centros docentes en el estudio.



- Hubo mayoría de centros públicos respecto de concertados (14 frente a 6), y de centros urbanos respecto de rurales (16 frente a 4), según se presenta en la siguiente gráfica (Véase Gráfica 4).

Gráfico 4. Tipos de centros de enseñanza.

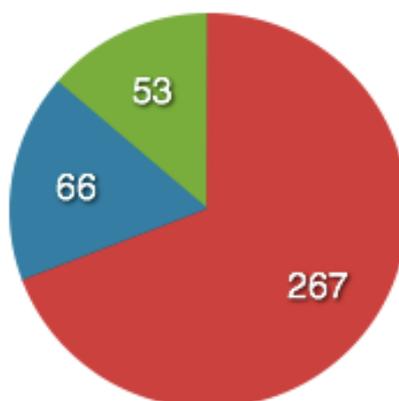


- Todos los sujetos de la muestra fueron profesores. Mayoritariamente funcionarios, con 267 docentes, lo cual supone casi el 70% de la muestra, aunque con gran presencia también de interinos y, en los centros concertados, de profesores contratados (Véase Gráfica 5).

Gráfica 5. Status del profesorado del estudio.

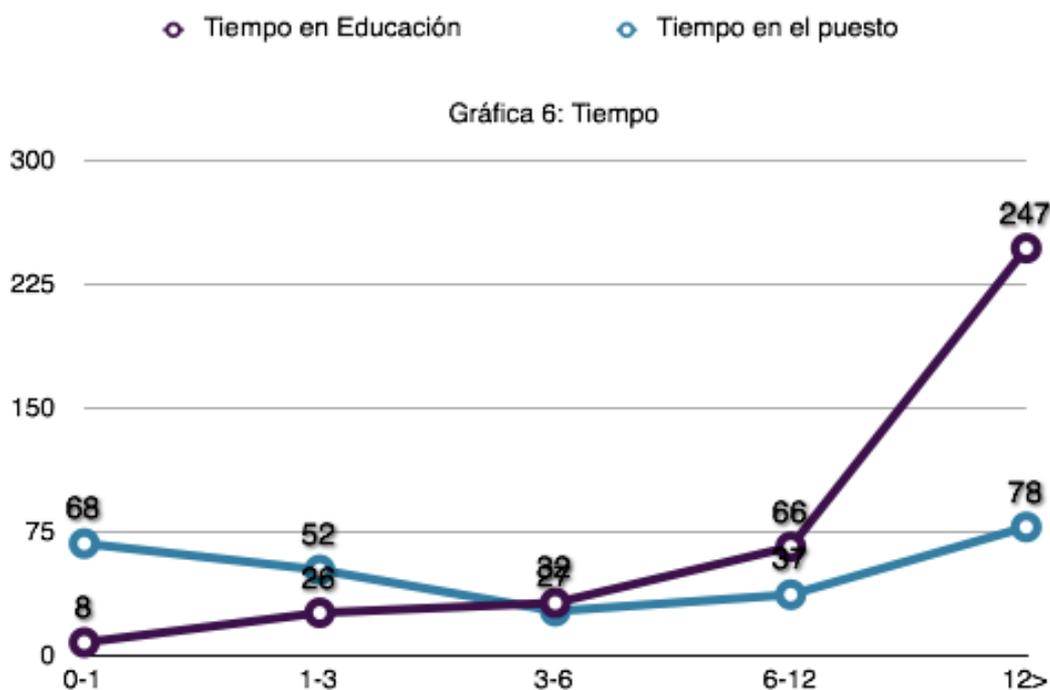
● Funcionarios ● Interinos ● Contratados

Gráfica 5: status



- La mayoría de los profesores (247) tenían una experiencia profesional de más de 12 años en Educación, aunque a la hora de contabilizar los años que cada profesor llevaba en su puesto los números eran más iguales, siendo en este aspecto los que llevaban su primer año en el puesto y los que ya habían trabajado más de 12 años en el mismo puesto los más habituales (Véase Gráfica 6).

Gráfica 6. Tiempo del profesorado en educación y en el puesto.



3.2 Instrumentos de evaluación

Se han empleado en total siete formas diferentes, en base a la literatura existente sobre materiales de evaluación de los factores que aquí nos incumben, para la recogida de datos de los participantes de dicha muestra. A continuación se detallan las fichas y cuestionarios empleados para ello.

1º) Ficha de DATOS DEMOGRÁFICOS: con los siguientes datos: sexo, edad, situación familiar, nº de hijos, nº de familiares a cargo, tiempo en educación, tiempo en el presente puesto de trabajo, status, categoría profesional, días de absentismo, apreciación sobre salud y decisión acerca de su continuidad en el trabajo.

2º) CUESTIONARIO DE SALUD AUTOINFORMADA: acerca de si el sujeto sufre hasta diez problemas de salud: dolores de cabeza, depresión, molestias gastrointestinales, estrés, materiales infecciosos, tabaquismo, sobrecarga de trabajo, problemas con alcohol o drogas, hipertensión, sobrepeso.

3º) SEIS ÁREAS DE VIDA LABORAL (SIX AREAS OF WORKLIFE SCALE, Leiter & Maslach, 2000): cuestionario que comprende dos partes: los 16 primeros ítems informan sobre las dimensiones opuestas al *burnout* (energía, implicación y eficacia), los 29 ítems restantes (del 17 al 45) miden las siguientes seis áreas, que también se computan como variables positivas: sobrecarga manejable, posibilidad de control, recompensa, comunidad, justicia y valores. Los ítems adaptan la forma de aseveraciones sobre la congruencia de la experiencia del entrevistado medida en una escala de Likert, (ej. “Tengo tiempo suficiente para hacer las cosas importantes en mi trabajo”, con posibilidad de respuestas entre 1- muy en desacuerdo- y 5- muy de acuerdo, con los pasos intermedios de 2 y 4, en desacuerdo y de acuerdo, y 3, difícil de decidir). Cada una de las subescalas o áreas incluyen tanto ejemplos expresados de forma positiva, como el mencionado en el párrafo anterior, como expresados de forma negativa, como por ejemplo “No siento cercanos a mis compañeros” (ítem 34, área de comunidad). A la hora de la valoración estadística, estos ítems son revertidos para equipararlos a los positivos. Este cuestionario fue desarrollado a partir de diversas encuestas dirigidas por el Centre for Organizational Research & Development (Leiter y Harvie, 1997; Maslach y Leiter, 1997), como medio de estimar los constructos subyacentes bajo el análisis de las Seis Áreas Laborales. El equipo de investigación se encargó de validar los cuestionarios en su traducción del inglés al español (Gascón et al., 2010). Las traducciones fueron a su vez pasadas al inglés, y revisadas y validadas de nuevo con población española. El objetivo del trabajo de estos autores fue desarrollar una medida aplicable al concepto de relación trabajo-persona en un formato sencillo y universal utilizable en una amplia gama de trabajadores, medida con potencial para diagnosticar de forma efectiva a las organizaciones interesadas para actuar contra el *burnout*.

4º) *BURNOUT* MEASURE- MBI: (Maslach, Jackson y Leiter, 1996): este cuestionario consta de 22 ítems, distribuidos en tres factores denominados: cansancio emocional (CE), despersonalización (DP) y realización personal en el trabajo (RP). Éste último factor se mide en sentido inverso a los otros dos, de modo que a mayor puntuación, mayor realización personal, y en la práctica se operativiza como falta de realización personal. Para evaluar estas dimensiones, en la presente investigación se ha empleado la forma de frecuencia, según la cual los sujetos

valoran cada ítem del cuestionario con una escala tipo Likert en la que se identifican la frecuencia con la que han experimentado la situación descrita durante el último año. Esta escala de frecuencia tiene 7 puntos que van de (0 = nunca, a 6 = todos los días). Fue planteado por Maslach y Jackson en 1981 como una forma de medir el índice de *burnout* del individuo con su trabajo. Actualmente es la medida de *burnout* más utilizada. Este inventario fue diseñado para medir tres síntomas de desgaste: 1) El Agotamiento Emocional (EE). Mediante nueve ítems se valora la sensación de estar emocionalmente saturado o exhausto por el propio trabajo. Puntuaciones de 27 o superiores serían indicativas de un alto nivel de *burnout*. El intervalo de 19 a 26 se corresponde con escalas intermedias. Por debajo de 19, el nivel de *burnout* se considera bajo o muy bajo. 2) La Despersonalización (D). A través de cinco ítems se valora el grado en el cual la respuesta hacia los alumnos es fría y distante. En este caso puntuaciones superiores a 10 constituyen un nivel alto. De 6 a 9 medio, y menor de 6 indican un bajo grado de despersonalización. 3) La Realización Personal (PA). Consta de ocho ítems y valora los sentimientos de logro y competencia en la realización del trabajo. En esta escala puntuaciones de 0 a 30 se refieren a baja realización personal; de 34 a 39 intermedia y superior a 40 se corresponde con sensación de logro. Se justifica la utilización de este cuestionario clásico, de los mismos autores que el cuestionario de Seis Áreas de Vida Laboral (Leiter & Maslach, 2000), dado que el grupo de investigación del presente proyecto validó este último para población española con una amplia muestra de profesionales sanitarios y se deseaba confirmar esta validación con otra muestra de profesionales. En este estudio, como se explicará en el apartado de Resultados, se confirmó la estructura factorial en 6 áreas claras.

5º) Cuestionario Ajuste de la Relación docente (CARD), (Gascón, 2007): consiste en la medida del grado de malestar causado por inseguridad, miedo, desconfianza y emociones similares. Consiste de 14 ítems que versan sobre los miedos, inseguridades y percepción de riesgo que podrían ocasionar un menoscabo en el bienestar del profesional. La escala es tipo Likert, de 0 a 6, donde 0 es nunca; 1 esporádicamente; 2 de vez en cuando; 3 regularmente; 4 frecuentemente; 5 muy frecuentemente y 6 a diario. Según el análisis factorial, ofrece dos dimensiones: el factor 1, que indica el grado de disgusto, desconfianza, rechazo y presiones que el alumno genera en el profesor, y el factor 2, que refleja el miedo del profesor a ser denunciado por ofender a sus alumnos, o por cometer errores, omisiones o cualesquiera actos de mala praxis.

6º) Cuestionario de agresiones sufridas: (Gascón y Martínez-Jarreta, 2005): contiene descripciones diversas de diferentes modos de agresión, en correspondencia con la clasificación

realizada y mencionada ut supra por la Occupational Safety and Health Administration (Cal. OSHA), y en concreto con la denominada de tipo II, esto es, la ejercida por consumidores, usuarios, pacientes o, como en este caso, alumnos, a los trabajadores, excluyendo la agresión no relacionada con el lugar de trabajo y la agresión por colegas de trabajo o superiores. Por cada tipo de agresión se ha adoptado una definición, adaptadas de organismos internacionales, y usadas asimismo por otros autores como Winstanley and Whittington (2004), incluyendo los conceptos de la Tabla 2, esto es, agresión, amenazas verbales, comportamiento amenazante e insultos. Los ítems hacen referencia a dichos tipos de violencia sufrida durante los últimos doce meses, contestados en una escala de Likert de cero a cinco, donde 0 significa que no ha sufrido ninguna agresión, 1 que sin sufrir ninguna ha visto en cambio a algún compañero sufrirla, 2 que lo ha sufrido en una ocasión, 3 en dos o más ocasiones, a menos que sean más de cinco ocasiones de violencia, en cuyo caso se marcaría el 4. Además, se pregunta si ha recibido el trabajador formación específica en relación con las agresiones y si se siente respaldado por la administración ante casos de denuncia o de violencia.

Tabla 2. Tipos de violencia sufrida. Winstanley y Whittington (2004).

Agresiones	Definiciones
Agresiones físicas	Comportamiento intencionado con uso de fuerza física para producir daño físico, sexual o psicológico: patadas, empujones, mordiscos...
Amenazas o comportamiento amenazante	Amenaza de usar fuerza física, que produce miedo de sufrir daño físico, sexual o psicológico. Otras consecuencias negativas.
Insultos o vejaciones	Comportamiento verbal que causa humillación, degradación, o muestra falta de respeto.

Agresiones	Definiciones
Agresiones físicas	Comportamiento intencionado con uso de fuerza física para producir daño físico, sexual o psicológico: patadas, empujones, mordiscos...

7º) RESPUESTAS DESAPAPTATIVAS (en caso de haber sufrido agresiones): sólo para los casos en que se ha recibido estos tipos de violencia relatados en el punto anterior, se elabora un autoinforme acerca de si los profesores han necesitado tratamiento por depresión, ansiedad u otro tipo de enfermedad psicológica, si ha sufrido una serie de experiencias (tristeza, irritabilidad...) y por cuánto tiempo.

3.3 Procedimiento

La metodología empleada para el trabajo, ha sido la elaboración de un estudio retrospectivo, mediante autoinforme, tendente a evaluar el posible desgaste profesional del docente en función de las diferentes variables implicadas. Los cuestionarios fueron distribuidos en sesiones informativas realizadas con grupos de entre 20 y 30 personas, en las que se ofrecía información sobre el estudio y sobre la forma de responder. Así mismo, se especificaba que la devolución de la encuesta debería hacerse en buzones situados en cada uno de los centros docentes. Las encuestas fueron recogidas en un período de entre una y dos semanas. En los cuestionarios no aparecían datos que identificaran al trabajador y, una vez recogidos, fueron custodiados en un despacho al que nadie, excepto el quipo de investigación, tenía acceso, asegurándose así la confidencialidad de los datos. Para la realización del estudio se obtuvieron los correspondientes permisos de los Comités de Ética de las Comunidades y de los diferentes centros en los que se llevó a cabo. Como ya se ha comentado con anterioridad, la forma de elegir la muestra fue a partir de las recomendaciones del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón.

Como variable independiente o criterio, fueron utilizadas las tres dimensiones del burnout, por separado (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal), y como variables independientes o predictoras, se emplearon principalmente las seis áreas de vida laboral (sobrecarga, control, recompensa, comunidad, justicia y valores) y las dimensiones opuestas al

burnout (energía, eficacia e implicación... esto, mejor no... es información redundante). Además se analizan en el estudio las relaciones con otras variables; variables demográficas (sexo, edad, nº de hijos, tiempo en el puesto, días de absentismo,...), variables de salud (dolores de cabeza, depresión, molestias gastrointestinales, estrés, materiales infecciosos, tabaquismo, sobrecarga de trabajo, problemas con alcohol o drogas, hipertensión, sobrepeso), y variables de ajuste de la relación docente (inseguridad, miedo, desconfianza,...).

4. Resultados

Análisis de los datos

El análisis de los datos se ha efectuado utilizando el programa estadístico SPSS v.15.0. En cuanto al tratamiento estadístico – cuyo nivel de confianza es del 95%- se ha realizado tanto a nivel descriptivo como inferencial, y se contrastaron los distintos grupos de variables. Para ello, se ha realizado un Análisis de regresión lineal (ANOVA) para tratar de identificar relaciones significativas entre las variables categóricas y las cuantitativas. Previamente, analizamos la normalidad de los datos y, para asegurar la homogeneidad de varianzas, incluimos el Test de Levene. Y en el caso de no poder utilizar la prueba T como ocurre con las medidas del cuestionario CARD, se utiliza la prueba no paramétrica U de Mann Whitney. En un paso previo, las variables introducidas en la ecuación fueron objeto de análisis a la hora de comprobar su peso en las distintas dimensiones del *burnout*. Igualmente, antes de analizar la contribución que las dimensiones del *burnout* pueden tener sobre el deterioro de relación docente, se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnoff, comprobándose que las puntuaciones del cuestionario CARD no siguen una distribución normal, por lo que se realizó un contraste no paramétrico (U de Mann-Whitney) en el que se comparaban las puntuaciones en estas dos dimensiones entre los profesionales que, según las puntuaciones dicotomizadas, puntuaban alto o bajo en *burnout*.

Resultados obtenidos

Los índices de energía, eficacia e implicación resultantes del cuestionario de Seis Áreas, así como los índices de las dimensiones del *burnout*, son las que aparecen en las siguientes tablas (Tablas 3 y 4).

Tabla 3. Índices, rangos y puntuaciones máximas de las dimensiones positivas del Seis Áreas de Vida Laboral.

	Energía	Eficacia	Implicación
INDICE	27,86	12,43	14,71
RANGO	21-35	7-16	3-24
P.MÁX.	54	18	24

Tabla 4. Índices, rangos y puntuaciones máximas de las dimensiones del *burnout*.

	Cansancio emocional	Realización personal	Despersonalización
INDICE	27,43	5,43	24,43
RANGO	17-46	0-11	17-30
P.MÁX	54	30	48

Como se ve, los resultados son absolutamente concordantes. Además estos índices son equiparables a los normativos y a los obtenidos en distintas profesiones y países.

Las dimensiones de Energía (Seis Áreas) y su inversa de Cansancio emocional (*burnout*) puntúan casi idénticamente, 27 puntos sobre el máximo de 54. Las dimensiones de Implicación personal también se encuentra dentro de rangos intermedios, en relación con su inversa de despersonalización (14,71 sobre 24 y 24,43 sobre 48, respectivamente). Aunque con mayor puntuación de la implicación. Esta tendencia a favor de puntuar más favorablemente en el cuestionario de Seis Áreas respecto del MBI se acentúa en el caso de la dimensión de eficacia (12,43 sobre 18, por encima de la media) con respecto de la realización personal, en que el índice es un escaso 5,43 (máximo 30).

ANÁLISIS DE REGRESIÓN

Los factores de riesgo psicosocial, esto es, la relación entre las dimensiones de implicación en el trabajo y las dimensiones del *burnout* con las seis áreas de riesgo laboral quedan recogidos en las siguientes tablas 5, 6 y 7. Las dimensiones del *burnout* se correlacionan, además, con las variables demográficas más salientes, con los datos de salud informados y con los resultados obtenidos en el ajuste de relación docente (Véanse Tablas 9,10 y 11). Se incorpora, además, una tabla con todo este conjunto de datos en relación con el absentismo (Véase Tabla 8).

Tabla 5. A.R.M. del criterio energía (dimensión opuesta a la del cansancio emocional del *burnout*) con los predictores de las seis áreas de vida laboral.

Model		Coefficients ^a				
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	8,688	2,809		3,093	,002
	sobrecarga	,721	,098	,338	7,334	,000
	control	,031	,200	,008	,156	,876
	recompens	1,092	,146	,365	7,484	,000
	comunidad	-,095	,143	-,035	-,664	,507
	justicia	,087	,118	,038	,734	,463
	valores	,157	,145	,057	1,080	,281

a. Dependent Variable: energy

Tabla 6. A.R.M. del criterio eficacia (dimensión inversa a la realización personal del *burnout*) con los predictores de las seis áreas de vida laboral.

		Coefficients ^a				
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,957	1,259		3,143	,002
	sobrecarga	,020	,044	,024	,462	,644
	control	,143	,090	,088	1,591	,112
	recompens	,358	,065	,302	5,474	,000
	comunidad	,054	,064	,050	,833	,406
	justicia	-,009	,053	-,011	-,179	,858
	valores	,010	,065	,009	,147	,883

a. Dependent Variable: efficacy

Tabla 7. A.R.M. del criterio implicación (dimensión opuesta a la despersonalización del *burnout*) con los predictores de las seis áreas de vida laboral.

		Coefficients ^a				
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	7,372	1,575		4,682	,000
	sobrecarga	,057	,055	,054	1,030	,304
	control	,142	,112	,070	1,268	,206
	recompens	,436	,082	,293	5,336	,000
	comunidad	-,061	,080	-,045	-,763	,446
	justicia	,098	,066	,087	1,486	,138
	valores	,057	,081	,041	,699	,485

a. Dependent Variable: implication

Tabla 8. A.R.M. trata de predecir el criterio absentismo (días faltados por enfermedad u otros motivos) con los diferentes predictores de las seis áreas de vida laboral, de las variables demográficas más salientes y de problemas de la salud.

		Coefficients ^a				
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	28,889	15,889		1,818	,070
	sobrecarga	,749	,404	,148	1,851	,065
	control	-,033	,695	-,004	-,048	,962
	recompens	-1,007	,529	-,148	-1,904	,058
	comunidad	-,124	,510	-,020	-,244	,808
	justicia	,126	,402	,023	,312	,755
	valores	-,270	,522	-,041	-,517	,606
	sex	-,297	2,444	-,008	-,121	,903
	age	-,138	,151	-,068	-,914	,362
	children	1,173	1,341	,060	,875	,383
	tiempoanpuesto	2,050	,723	,202	2,835	,005
	health	-6,658	2,709	-,167	-2,458	,015
	headache	-1,459	1,078	-,096	-1,356	,176
	depress	-1,311	1,300	-,076	-1,008	,314
	gastro	-,084	1,017	-,006	-,082	,935
	stress	,040	1,182	,003	,034	,973
	infec	-,273	1,382	-,013	-,197	,844
	smoking	-,856	,552	-,097	-1,550	,122
	overload	,811	1,038	,064	,789	,435
	drogalcoh	,198	2,537	,005	,078	,938
	hiperten	1,407	1,147	,080	1,227	,221
	overweight	1,950	,902	,146	2,161	,032

a. Dependent Variable: absentis

Con respecto al absentismo, aproximadamente las dos terceras partes de los encuestados habían faltado uno o más días a su puesto de trabajo, concentrándose los casos de absentismo entre uno y cinco días, y siendo residuales los casos de mayor calado (Véase Gráfico 7).

Gráfico 7. Porcentajes de absentismo laboral.

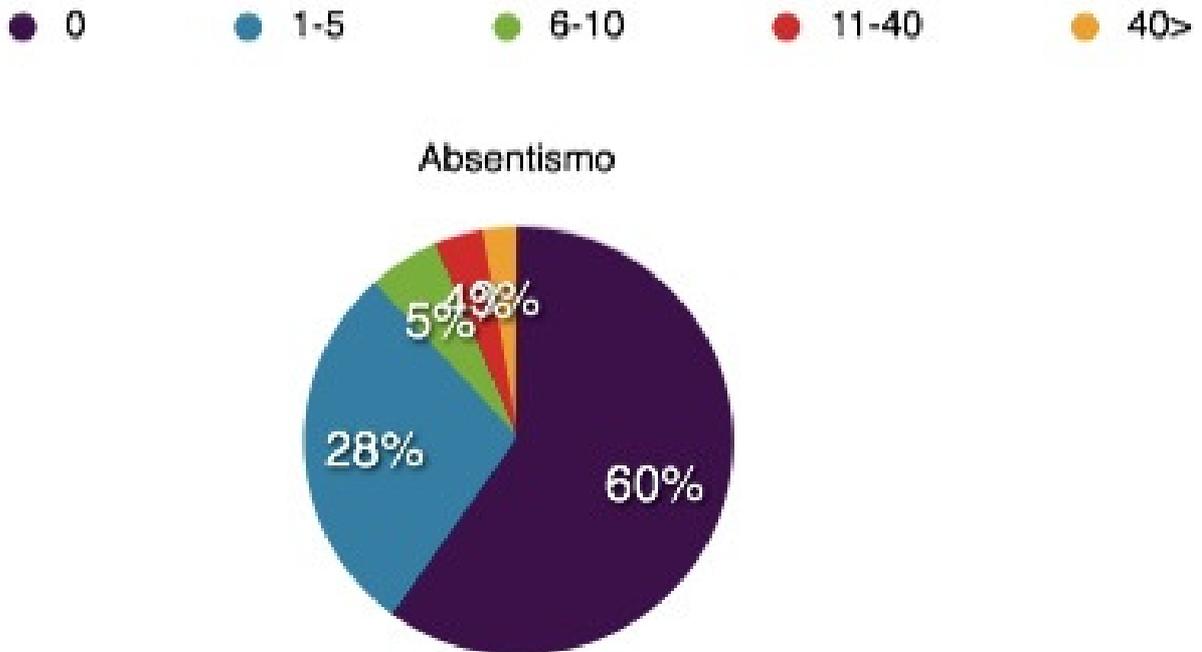


Tabla 9. A.R.M. de la dimensión cansancio emocional (CE) del *burnout* como criterio, con los predictores de las seis áreas de vida laboral, las variables demográficas más salientes, problemas de la salud y los factores de ajuste de la relación docente (CARD).

Model		Coefficients ^a				
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	22,065	4,887		4,515	,000
	sobrecarga	-,619	,124	-,281	4,946	,000
	control	,342	,210	,084	1,633	,104
	acompana	-,667	,160	-,222	4,102	,000
	comunidad	,141	,152	,053	,930	,353
	justicia	-,042	,122	-,010	-,340	,720
	valores	-,217	,157	-,076	-1,384	,168
	sex	,127	,731	,008	,174	,862
	age	,089	,045	,101	1,973	,050
	children	-,892	,407	-,106	-2,194	,029
	tiempo en puesto	-,168	,218	-,038	-,769	,443
	health	,640	,802	,037	,799	,425
	headache	,746	,323	,113	2,310	,022
	depress	,240	,388	,032	,619	,536
	gastro	,134	,309	,021	,435	,664
	stress	,204	,354	,034	,575	,566
	infec	,666	,411	,074	1,619	,107
	smoking	-,269	,164	-,071	-1,845	,101
	overload	,362	,307	,067	1,181	,239
	drugalcoh	,228	,765	,014	,298	,766
	hiperten	,994	,346	,130	2,872	,004
	overweight	,192	,269	,033	,715	,475
	card1	2,788	,643	1,969	4,336	,000
	card2	1,965	,634	,919	3,101	,002
	cardTOTAL	-2,121	,616	-2,411	-3,443	,001

Dependent variable: Cansancio emocional

Tabla 10. A.R.M. de la dimensión despersonalización (DP) del *burnout* como criterio, con los predictores de las seis áreas de vida laboral, las variables demográficas más salientes, problemas de la salud y los factores de ajuste de la relación docente (CARD).

Model		Coefficients ^a				
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	10,132	3,488		2,924	,004
	sobrecarga	-,025	,086	-,019	-,280	,780
	control	-,345	,149	-,144	-2,322	,021
	recompens	-,015	,114	-,009	-,131	,896
	comunidad	,146	,106	,092	1,355	,177
	justicia	,145	,086	,106	1,679	,094
	valores	-,352	,111	-,211	-3,171	,002
	sex	-,400	,518	-,042	-,771	,441
	age	,014	,032	,027	,429	,668
	children	-,314	,286	-,063	-1,088	,278
	tiempoenpuesto	-,206	,155	-,080	-1,330	,185
	health	-,306	,569	-,030	-,539	,591
	headache	-,235	,229	-,081	-1,028	,305
	depress	2,351	,275	,535	8,549	,000
	gastro	,323	,219	,087	1,472	,142
	stress	-,970	,251	-,274	-3,883	,000
	infec	,310	,292	,059	1,064	,288
	smoking	-,287	,116	-,128	-2,473	,014
	overload	,141	,218	,044	,646	,519
	drogalcoh	-1,153	,542	-,122	-2,125	,035
	hiperten	-,489	,246	-,109	-1,990	,048
	overweight	,162	,191	,047	,848	,397
	card1	,325	,456	,391	,713	,476
	card2	,098	,450	,078	,218	,828
	cardTOTAL	-,128	,437	-,247	-,292	,771

a. Dependent Variable: DP

Tabla 11. A.R.M. de la dimensión realización personal (RP) del *burnout* como criterio, con los predictores de las seis áreas de vida laboral, las variables demográficas más salientes, problemas de la salud y los factores de ajuste de la relación docente (CARD).

		Coefficients ^a				
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	15,018	5,079		2,957	,003
	sobrecarga	-,008	,129	-,005	-,060	,952
	control	-,048	,219	-,016	-,217	,828
	recompens	,545	,166	,248	3,284	,001
	comunidad	-,025	,158	-,012	-,158	,874
	justicia	,011	,126	,007	,089	,929
	valores	,323	,162	,153	1,991	,048
	sex	,879	,757	,072	1,161	,247
	age	-,126	,047	-,192	-2,674	,008
	children	,387	,422	,061	,917	,360
	tiempoenpuesto	,160	,227	,049	,707	,480
	health	1,093	,834	,085	1,311	,191
	headache	,011	,338	,002	,034	,973
	depress	,569	,402	,102	1,416	,158
	gastro	-,564	,320	-,120	-1,762	,079
	stress	-,200	,367	-,045	-,545	,586
	infec	,409	,429	,061	,954	,341
	smoking	,037	,169	,013	,219	,827
	overload	,352	,318	,087	1,110	,268
	drogalcoh	-,176	,791	-,015	-,222	,824
	hiperten	,354	,358	,062	,989	,323
	overweight	,262	,278	,061	,940	,348
	card1	-2,019	,665	-1,918	-3,035	,003
	card2	-1,631	,656	-1,026	-2,486	,014
	cardTOTAL	1,757	,637	2,687	2,757	,006

a. Dependent Variable: RE

Los resultados de las anteriores tablas quedan resumidos en las siguientes, tomando únicamente las relaciones significativas, y serán objeto de análisis a continuación en el apartado de discusión:

Tabla 12. Resumen de las tablas 5 y 6. Relaciones con diferencias estadísticamente significativas ($p < \alpha = 0.05$), entre las dimensiones opuestas al *burnout* y las seis áreas de la vida laboral.

ENERGÍA	EFICACIA	IMPLICACIÓN
SOBRECARGA	RECOMPENSA	RECOMPENSA
RECOMPENSA		

Solo son significativas aquellas que ofrecen una significación inferior a 0,05, en este caso, sobrecarga y falta de recompensas.

Tabla 13. Resumen de las tablas 9, 10 y 11. Relaciones con diferencias estadísticamente significativas ($p < \alpha = 0.05$) entre las dimensiones del *burnout*, y las seis áreas de vida laboral, las variables demográficas más salientes, los problemas de la salud especificados y los factores 1 y 2 de ajuste de la relación docente (CARD).

CANSANCIO EMOCIONAL	DESPERSONALIZACIÓN	REALIZACIÓN PERSONAL
RECOMPENSA		RECOMPENSA
	VALORES	VALORES
SOBRECARGA	CONTROL	
HIPERTENSIÓN	HIPERTENSIÓN	
DOLORES DE CABEZA	DEPRESIÓN	

CANSANCIO EMOCIONAL	DESPERSONALIZACIÓN	REALIZACIÓN PERSONAL
EDAD		EDAD
HIJOS		
ESTRÉS		
CARD1		CARD1
CARD2		CARD2
FUMAR		
DROGA-ALCOHOL		

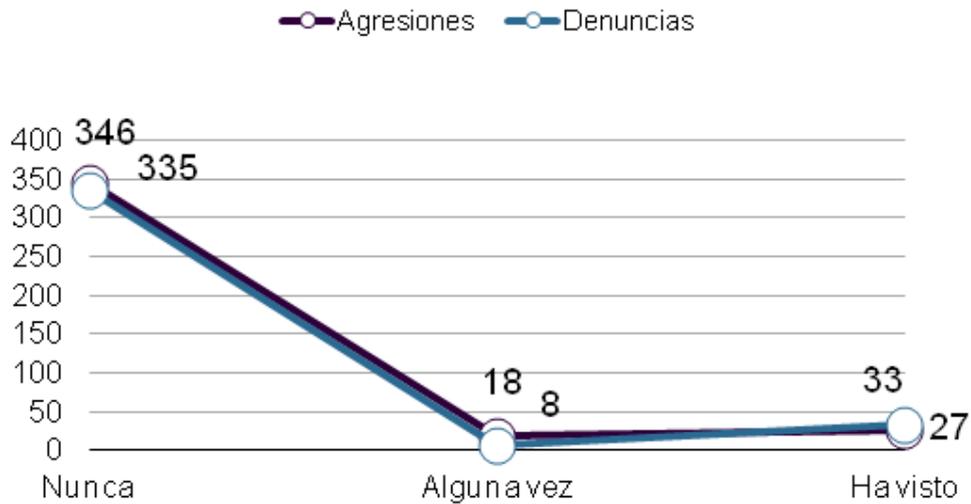
Con respecto a la relación entre grupos, los profesionales de los centros públicos tienen más cansancio emocional, pero en cambio también muestran mayor realización profesional que los privados (Véase Tabla 14).

Tabla 14. ANOVA de las dimensiones del *burnout* en los centros del estudio (factor).

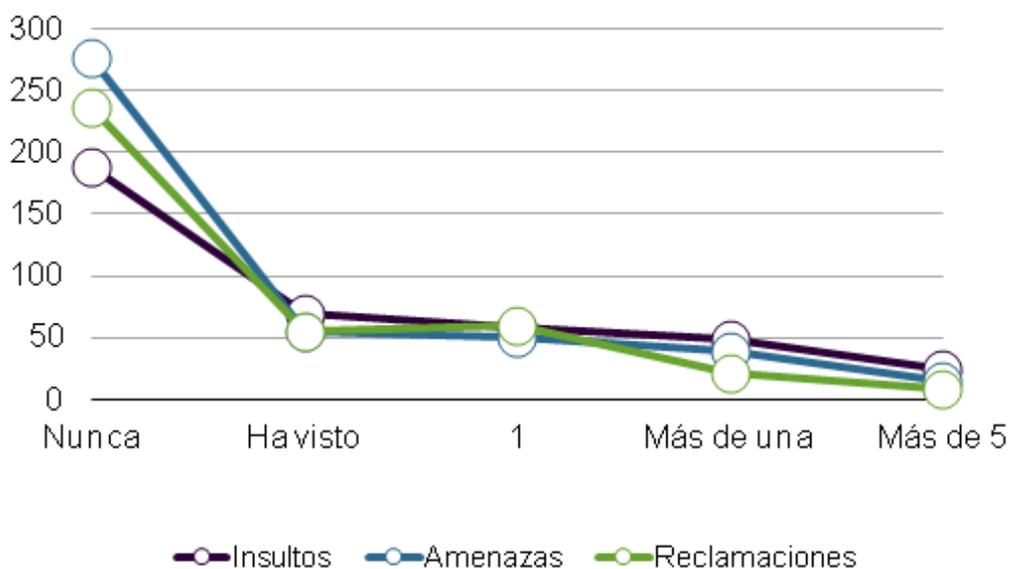
		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
CE	Between Groups	371,068	1	371,068	5,089	,025
	Within Groups	28293,755	338	72,922		
	Total	28664,823	339			
DP	Between Groups	1,093	1	1,093	,054	,816
	Within Groups	7846,652	330	20,120		
	Total	7847,745	331			
RE	Between Groups	217,711	1	217,711	5,617	,018
	Within Groups	15037,920	338	38,758		
	Total	15255,631	339			

En lo que se refiere a todo tipo de violencia sufrida, hay poca prevalencia de las agresiones físicas, y de las denuncias (Gráfica 8), siendo mayores en el sector sanitario (Martínez-Jarreta, Gascón, Santed y Goicoechea, 2007); en cambio, son habituales los insultos, amenazas y reclamaciones, (Gráfica 9), cuyos resultados son equiparables a los obtenidos en sanidad (Martínez-Jarreta et al., 2007).

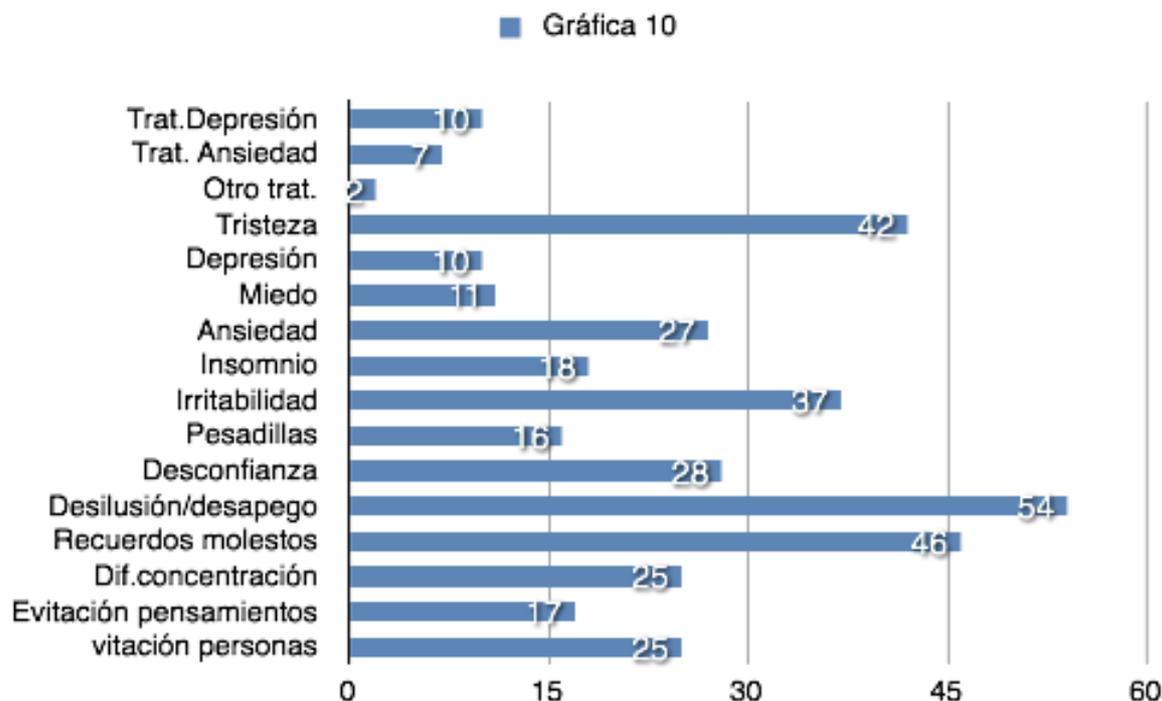
Gráfica 8



Gráfica 9



Con respecto a la prevalencia de algún tipo de tratamiento o de secuela psíquica tras sufrir algún tipo de violencia, hay una fuerte incidencia, destacando la desilusión (Gráfica 10).



De todo ello podría concluirse que las agresiones físicas y no físicas estarían contribuyendo a una disfunción en la relación docente, e interesaba comprobar si tal desajuste se veía reflejado en otras manifestaciones sintomáticas. Para conocer las relaciones que pudieran existir entre el *burnout* y el desajuste en la relación docente, fueron dicotomizados los índices de cada una de las dimensiones del *burnout* (para CE, los que puntuaban por encima de 21, para DP, por encima de 8 y para RP los que puntuaban por debajo de 36). Como ya se comentó con anterioridad, se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnoff, y dado que las medidas en el cuestionario CARD no seguían una distribución normal, se utilizó el estadístico U de Mann Whitney, comparándose los grupos que puntuaban en cada una de las categorías dicotómicas.

Tabla 15. Comparación entre afectados y no afectados por agresiones y denuncias en cuanto a factores del TEEM (Prueba U de Mann-Whitney).

	F1 CARD		F2 CARD	
	U Mann-Whitney	Sig.	U Mann-Whitney	Sig.
Cansancio emocional	-8,727	0,000	-3,480	0,002
Despersonalización	-7,108	0,000	-4,596	0,000
Realización	3,113	0,052	2,858	0,087

Como puede apreciarse en la tabla anterior, quienes puntuaban alto en CE y DP mostraron una relación estadísticamente significativa con las dos dimensiones del CARD, referentes a los temores y estresores producidos por los alumnos (F1) y los temores a ejercer la autoridad de modo inadecuado (F2)-; en cambio, no se encontró relación estadísticamente significativa entre la dimensión de Realización y las dos dimensiones del CARD. Aunque esto se discutirá en el siguiente apartado.

5. Discusión

El presente estudio amplía los hallazgos obtenidos en investigaciones precedentes sobre el estrés y *burnout* docente. Aunque algunas de las limitaciones de este trabajo han sido; en primer lugar, el uso de técnicas de autoinforme para la recogida de información, ya que los expertos recomiendan que este tipo de instrumentos de medida se combinen con otros más cualitativos, argumentando que las respuestas a cuestionarios pueden estar influidas por valores personales o sociales. Sin embargo, como se ha apuntado anteriormente, los resultados obtenidos son consistentes con otras investigaciones previas (Gascón et al., 2010; Bakker, Demerouti & Schaufeli, 1996; Seisdedos, 1997), y las escalas utilizadas mostraron buena consistencia interna y validez de constructo apropiado. La segunda mayor limitación se refiere a la representatividad de la muestra utilizada. Los profesores participaron de forma voluntaria, por lo que no fueron seleccionados de forma rigurosa, para asegurar que la muestra fuese representativa de la población. Por tanto, hay que ser cautelosos a la hora de generalizar estos resultados.

A lo largo de este trabajo se ha observado que la prevención de riesgos psicosociales es la asignatura pendiente dentro de la normativa española reguladora del tema (Gascón et al., 2006). Dentro de los riesgos psicosociales, destaca por su importancia el estrés y en relación con este el *burnout*, constructo que ha pasado de definirse como una enfermedad como un caso extremo de estrés, a las últimas concepciones que lo refieren como una variable continua entre el propio *burnout* y su otro extremo, que supone la plena implicación y compromiso con el trabajo.

Tras el desarrollo del estudio con el profesorado, los análisis de los datos nos han llevado a extraer las siguientes conclusiones:

- En la muestra de profesores, se observan unos índices de *burnout* medios, en coherencia con el ajuste de relación docente y el cuestionario de Seis Áreas de Vida Laboral.
- Se dan bajos niveles de cansancio emocional y realización personal, siendo en la dimensión de despersonalización en la que los docentes obtienen mejores resultados con puntuaciones más altas.
- Aunque los índices de sobrecarga, en algunos casos son altos, el área de Recompensas y Valores son las variables que mejor explican los factores de *burnout*.
- La sobrecarga, que coadyuva al cansancio emocional, junto con el control, se pueden considerar factores de riesgo. Pero aunque la sobrecarga suele ser el principal factor de estrés y *burnout*, por sí sola, no explica estos índices. Es más bien cuando se suman otras variables a la

sobrecarga (falta de recompensas, ausencia de justicia...) cuando ésta se convierte en un auténtico riesgo.

➤ El factor de recompensa está implicado en las altas puntuaciones de cansancio emocional y realización personal, por lo que es el primero en el que debería intervenir.

➤ La investigación apunta a que la hipertensión y la edad tienen relación con el *burnout*, siendo necesario una ulterior y más profunda investigación en estos aspectos (toma de medidas fisiológicas de hipertensión, incluso en situaciones varias dentro de la jornada laboral...). Igualmente tener hijos podría ser otro hecho que apuntase a aumentar el cansancio emocional de los docentes.

➤ Un cuadro de depresión, junto con el estrés, la ingesta de alcohol, tabaco u otro tipo de drogas, en esta muestra parece estar relacionado con la dimensión de despersonalización, así como la hipertensión con las dimensiones de cansancio emocional y despersonalización, y la edad con el cansancio emocional y realización personal.

➤ El ajuste de relación docente parece ser predictivo del *burnout*, en las dimensiones de cansancio emocional y realización personal. En todo caso, no podemos establecer una relación causa efecto. Pudiera ser que quienes se sienten más quemados, sean más sensibles a temores y molestias, pero también cabe la explicación contraria, que quienes se sienten vulnerables por falta de respeto o sienten temor a ser denunciados o a que se cuestione su eficacia, se encuentren más afectados por el *burnout*. Se hace por tanto necesario investigar más sobre esta relación que, sin duda, es importantísima para la calidad docente y para la salud del profesorado.

➤ La incidencia de agresiones físicas supone un 4,59% de los encuestados, una cantidad baja en relación al estudio realizado previamente en el medio sanitario en Aragón, que alcanzaba el 11% (Martínez-Jarreta, Gascón, Santed y Goicoechea, 2007).

➤ En cambio, otros tipos de agresiones, como amenazas (30%) e insultos (48%), es alto, aunque sigue por debajo del estudio anteriormente referido, con un 64% en estos mismos aspectos.

➤ Tanto por este estudio como por otros (Martínez-Jarreta, Gascón, Santed y Goicoechea, 2007) observamos que es necesario realizar una labor de prevención encaminada a estos tipos de violencia.

➤ Ante la hipótesis planteada inicialmente de que existen dominios de las seis áreas de la vida laboral (sobrecarga, control, recompensa, comunidad, justicia y valores) que pueden

asociarse al *burnout* o síndrome del profesor quemado, los resultados obtenidos para esta muestra, indican que especialmente el área de falta de recompensas, es la que se puede relacionar con mayor intensidad con dicho síndrome, aunque también la sobrecarga y los valores presentan valores altamente significativos, y ya en menor medida aunque también con posible asociación, el control. Por lo que en este caso, los dominios de justicia y comunidad no parecen ser riesgos importantes asociados al *burnout* en esta muestra de profesores de secundaria.

Las seis áreas o dominios han sido identificados por los autores en numerosos estudios sobre estrés laboral y *burnout*. Las áreas de sobrecarga y control corresponden al modelo de estrés laboral de Karasek & Theorell (1990). El área de recompensa se refiere al poder del reforzamiento para modelar el comportamiento. El área de comunidad se extiende a todos los aspectos relacionados con el apoyo social y los conflictos interpersonales, el de justicia hace referencia a la equidad y justicia social, y los valores al poder emocional de los objetivos y las expectativas.

La realización personal ha resultado ser muy importante en este estudio, coincidiendo en este aspecto con otras investigaciones recientes como la realizada en Holanda por Loonstra et al. (2009), sobre los sentimientos de realización existencial y *burnout* entre los profesores de educación secundaria, en cuyo estudio confirmaron la hipótesis de la importancia de la realización existencial para la frecuencia y prevención del *burnout* en profesores. Así mismo, al igual que en el trabajo realizado con docentes noruegos por Skaalvik, E.M. y Skaakvik, S. (2009) acerca de la importancia del contexto escolar, y las relaciones del *burnout* del profesor y la satisfacción laboral, en el cuál el agotamiento emocional se relaciona fuertemente a la presión del tiempo, en este estudio se comprueba la existencia de una gran relación entre el cansancio emocional del *burnout* y la sobrecarga de las seis áreas de vida laboral. También en este estudio, comprobamos con la aparición del **estrés** como variable asociada a la dimensión de la despersonalización, que se puede considerar el *burnout* como el extremo más dramático tras una situación de estrés mantenida en el tiempo.

El presente estudio se ha complementado intentando abarcar todavía mayor cantidad de centros y creando protocolos para la mejora de la salud psicosocial de los docentes en Aragón tras haber obtenido los resultados de la intervención que se ha diseñado y puesto en marcha con la orientación que proporciona el propio estudio.

Tras el presente proyecto realizado en Aragón en una muestra de profesores de secundaria, **los resultados muestran un grado de *burnout* moderado**, que hacen recomendable una intervención preventiva en el profesorado, incidiendo sobre todo en la falta de realización personal que sienten los docentes, para lo cual los factores de riesgo en los que hay que incidir es en la falta de recompensas y reconocimiento que sufren los docentes, así como en los valores, más bien en una definición de los valores y/o la resolución de posibles conflictos entre los valores del medio laboral y los del profesional.

El estrés psicosocial es el principal factor de riesgo en educación, especialmente en Secundaria Obligatoria. Durante tiempo se consideró que la prevención debía ir dirigida hacia la persona, como fuera debilidad del individuo. Tal y como Guerrero y Rubio (2006) aconsejaban, es importante el diseño de programas para prevenir y controlar el estrés dirigidos a este colectivo, basados en el entrenamiento de habilidades profesionales, personales y sociales, pero los estudios confirman que son más eficaces los modelos de intervención organizacional. Como ya se ha comentado en este trabajo con anterioridad, la intervención en el nivel individual-grupal consiste en un tratamiento con formato de curso en el que se abordan entrenamientos en: habilidades comunicativas, solución de problemas y otras estrategias de afrontamiento del estrés y de mejora de las relaciones. Pero únicamente con este tipo de intervención no es suficiente, puesto que de acuerdo con diferentes estudios, como el de Doménech (2005), en los programas de intervención desarrollados para reducir el “desgaste docente” del profesorado de secundaria, se debería actuar en dos direcciones. Por una parte, ayudando a los profesores a adecuar su formación para la práctica de la enseñanza en el aula, tal y como propone Esteve (1989, 1998), lo que potenciaría su autoeficacia como instructor y como gestor. Por otra, promover acciones orientadas a aumentar y mejorar los recursos disponibles en los centros, tanto personales como materiales. Sin embargo, según estudios previos (Friedman, 1999; Nytro, Mikkelsen, Bohle y Quinlan, 2000), muchas intervenciones y programas dirigidos al profesorado a nivel personal no tienen éxito a causa de que no se tiene en cuenta el nivel organizacional del centro. Por tanto, las intervenciones personales deberían llevarse a cabo simultáneamente con intervenciones a nivel organizacional.

Las investigaciones más recientes muestran que los mejores resultados se alcanzan por intervenir en los aspectos organizativos (tras realizar una evaluación de cada centro), sin olvidar dotar a los profesionales de estrategias para el afrontamiento del estrés, algo que se ha tenido en cuenta para el diseño de las intervenciones que siguen a esta evaluación inicial. En nuestro caso

los resultados obtenidos en este trabajo, fase inicial del proyecto, se han discutido con grupos de cambios (formados por docentes) de los centros educativos aragoneses que participan en él, y se ha diseñado con ellos una intervención centrada en aspectos organizativos y otra intervención centrada en el afrontamiento personal. Dichas intervenciones son: **1º) Intervención individual-grupal**, que consta de dos partes: A) Entrenamiento dirigido a dotar a los trabajadores de estrategias para el afrontamiento del estrés: procesos cognitivos, apoyo y habilidades sociales, estrategias de afrontamiento dirigidas a regular la respuesta emocional o a manipular el problema; B) Estrategias para prevenir los riesgos psicosociales en el nivel interpersonal: obtención de apoyo social en el trabajo, habilidades comunicativas y asertividad, resolución de conflictos. **2º) Intervención sobre las condiciones de la organización**, diseñada a partir de los datos de la evaluación, siguiendo las recomendaciones de investigaciones anteriores (Intervención sobre riesgos psicosociales; Leiter y Maslach, 2000).

De tal manera que se han puesto en marcha ya y se ha intervenido de diferente modo en grupos de centros: **un grupo con cada tipo de intervención, otro con ambas y otro sin intervención**. Se trata de **tres grupos intervenidos con los que se pretenden evaluar los beneficios de cada método por separado y en conjunto, frente a un grupo control sin intervención**. De modo que comparadas diferentes variables antes y después, se podrá establecer, en los próximos meses, el grado de beneficio aportado por cada tipo de intervención con una evaluación final.

6. Referencias

- Agencia Europea para la Salud y Seguridad en el Trabajo (EUOSHA) [fecha de consulta: 29 Julio 2012]. Disponible en: <http://osha.europa.eu/es/topics/stress/index_html>.
- Bakker A.B, Demerouti E, Schaufeli W B. (1996). Validation of the Maslach Burnout Inventory General Survey: An Internet study. *Anxiety, Stress & Coping*, 2002(15): 245-60.
- Borg, M.G. & Falzon, J.M. (1989). Stress and job satisfaction among primary school teachers in Malta. *Educational Review*, 41, 271-279.
- Brenner, S.O. (1982). *Work, health, and well-being for Swedish elementary school teacher*. Stress Research Reports, no 158. Stockholm: Laboratory for Clinical Stress Research.
- Buceta, J.M. & Bueno, A.M. (1995). *Psicología y salud: Control del estrés y trastornos asociados*. Madrid: Dykinson.
- Capel, S.A. (1987). The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 279-288.
- Chakravorty, B. (1989). Mental health among school teachers. En M. Cole y S. Walker (Eds.), *Teaching and Stress* (pp. 69-82). Philadelphia: Open University Press.
- Chartrand JM., Jowdy D. P. & Danish S.J. (1992). The Psychological Skills Inventory for Sports: Psychometric characteristics and applied implications. *Journal of Sport and Exercise psychology*, 14 (4),405-13.
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout. Job stress in the human services*. Londres: Sage Publications
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burnout: stages of disillusionment in the helping profession*. New York: Human Sciences Press.
- Centre for Organizational Research and development. Acadia University [fecha de consulta: 02 Junio 2012]. Disponible en: <<http://cord.acadiau.ca/publications.html>>.
- Cordes, C.L., & Dougherty, T.W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- De Heus, P. & Diekstra, R.F.W. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teacher with other social professions on work stress and *burnout* symptoms. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 269-284). Nueva York: Cambridge University Press.
- Doménech, F. (2005). Autoeficacia, recursos escolares de afrontamiento y agotamiento docente en profesores de secundaria. *Fundación Infancia y Aprendizaje*. 28 (4), pp. 471-483.

- Esteve, J. M. (1989). Teacher burnout and teacher stress. En M. Cole & S. Walker, *Teaching and Stress*. Milton Keynes: Open University Press.
- Esteve, J. M. (1998). *El malestar docente* (3ª edición). Barcelona: Paidós.
- French, J. R. P., Jr., Caplan, R. D., & Harrison, R. V. (1982). *The mechanisms of job stress and strain*. London: Wiley.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*. (30):159-65.
- Friedman, I.A. (1999). Turning Our Schools into a Healthier Workplace: Bridging between Professional Self-Efficacy and Professional Demands. En R. Vandenberghe & A. Michael Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp.166-176). Nueva York: Cambridge University Press.
- Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo (EUROFUND). [fecha de consulta: 04 Abril 2012]. Disponible en < http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/employment_rights_and_work_organisation/ >.
- Gascón S. (2006). Intervención sobre riesgos psicosociales: una asignatura pendiente [fecha de consulta: 05 Abril 2012]. Disponible en: < <https://www.prevencionintegral.com/> >.
- Gascón, S., Martínez-Jarreta, B., Santed, M.A., Massó, J. García Arribas, M.A., Bolea, M. (2006). “Evaluación e intervención de los riesgos psicosociales en profesionales de atención primaria”. IV Congreso Internacional de Prevención de Riesgos Laborales. ORP 2006. Sevilla.
- Gascón, S., Leiter M.P., Streight, N., Martínez Jarreta, B., Santed, M.A. Andrés, E. (2010). Development and Factor Confirmation of the “Areas of worklife Scale” to Spanish Translation. *Pan American Journal of Occupational Health*.
- Gil, F., León, J.M. & Jarama, L. (1992). *Habilidades Sociales y Salud*. Madrid: Eudema.
- Greenglass, E., Pantony, K.L. & Burke, R.J. (1988) A gender-role perspective on rote conflict, work stress and social support. *Journal of Social Behavior and Personality*, 3, 317-328
- Guerrero, E. & Rubio, J.C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del Burnout en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28 (25), 27-33.
- Guerreo Barona, E. & Rubio Jiménez, J.C. (2006). Fuentes de estrés y síndrome de burnout en orientadores de Institutos de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 347. Septiembre-diciembre 2008, pp. 229-254.
- Instituto Nacional de Estadística (I.N.E.) [fecha de consulta: 04 Abril 2012]. Disponible en: < <http://www.ine.es/inebmenu/indice.htm> >.
- Kahn, R. L., & Byosiére, P. (1992). Stress in organizations. En Dunnette, M.D. & Hough, L.M.

- (Eds) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Vol. 3. En M. D. Dunnette &
- L. M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational* (2nd ed., Vol. 3, pp. 571-
- 650). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Karasek, R. (1990). *Healthy work: stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Karasek, R. & Theorell T. (1990). *Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Koeske, G.F., Kirk, S.A. & Koeske, R.D. (1993). *Journal of Occupational and Organizational psychology*.
- Kompier, M. & Levi, L. (1996). Stress at Work: causes, efecto and prevention. *European Foundation for the improvement of living and working conditions*.
- Kyriacou, C. (1980). Stress, health and schoolteachers: A comparison with other professions. *Cambridge Journal of Education*, 10, 154-158.
- Lauver, K. J., & Kristof-Brown, A. (2001). Distinguishing between employees' perceptions of person–job and person–organization fit. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 454–470.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Leiter, M.P., & Harvie, P. (1997). The correspondence of supervisor and subordinate perspectives on major organizational change. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2, 343-352.
- Leiter M.P. & Maslach C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *J. Organ. Behav.* 8:297-308.
- Leiter, M.P. & Maslach, C. (2000). *Preventing Burnout and building engagement*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Leiter M P, Maslach C. (2004). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. En Perrewé & Ganster (Eds.). *Research in occupational stress and well being. Emotional and physiological processes and positive intervention strategies*. Oxford, UK: JAI Press/Elsevier. (3); 91-134.
- Leiter, M.P.; Gascón, S; Martínez-Jarreta, B. (2007). Un modelo de doble proceso sobre el síndrome de quemarse por el trabajo “burnout”. *Información Psicológica*. (2007) N° 91 (pág. 95-109).
- Ley 31/1995 de 8 de noviembre de Prevención de Riesgos Laborales (Work Risk Prevention Law). BOE nº 269 10/11/1995.

- Llana Álvarez, J. (2006). *Ergonomía y psicología aplicada: Manual para la formación del especialista*. Valladolid: Editorial Lex Nova.
- Loonstra B., Browsers A., Tomic W. (2009). Feelings of existential fulfillment and burnout among secondary school teachers. *Teaching and teacher Education*, 25, 752-757.
- Martínez-Jarreta, B., Gascón, S., Santed, M.A., Goicoechea, J. (2007). Análisis Médico-Legal de la violencia en el medio sanitario. *Medicina Clinica*.128 (8). Barcelona.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. Seisdedos, N. (1997). Madrid: TEA.
- Maslach C, Leiter M. P. & Jackson, S.E. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Third Edition. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey Bass.
- Maslach, C., Leiter, M. (1999). *The truth about burnout*. Jossey-Bass Publishers. S.Francisco.
- Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Moncada, S., Llorens, C., Navarro, A. & Kristensen, T.S. (2005). ISTAS21: Versión en lengua castellana del cuestionario psicosocial de Copenhague (COPSOQ). *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 8(1) 18-29.
- Montero-Marín, J., García Campayo, J., Fajó-Pascual, M., Carrasco, J.M., Gascón, S., Gili, M., Mayoral-Cleries, F. (2011). Sociodemographic and occupational risk factors associated with the development of different burnout types: the cross-sectional University of Zaragoza study. *BMC Psychiatry*. 11:49.
- Moriana Elvira, J.A. & Javier Herruzo Cabrera, J. (2004). Estrés y Burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. ISSN 1697-2600, Vol. 4, N° 3, pp. 597-621.
- Nytro, K., Mikkelsen, A., Bohle, P. & Quinlan, M. (2000). An appraisal of key factors in the implementation of occupational stress interventions. *Work and Stress*, 14, 3, 213-225.
- Olmedo, M. & Santed, M.A. (1999). *El estrés laboral*. Madrid: Klinik.
- Pines, A & Krafy, D. (1978). "Doping with burnout". Ponencia presentada en la convención anual de la American Psychology Association. Toronto.

-
- Piñuel, I. (2001). *Mobbing. Cómo sobrevivir al acoso psicológico en el trabajo*. Santander: Sal Térra.
 - Pérez Bilbao, J., Nogareda Cuixart, C., Martín Daza, F., & Sancho Figueroa T. (2010). *Mobbing, Violencia Física y Acoso sexual*. Madrid: INSHT.
 - Santiago, M.J. et al. (2008). Occupational stress in secondary school teachers: examining the role of students' disruptive behaviour and/or attitudes and the perceived difficulty in conflict management. *European Journal of Education and Psychology, Vol. 1, N°1*.
 - Sandín, B. (1996). El estrés. En Belloch, A., Sandín B. & Ramos, F. *Manual de Psicopatología*. Vol. 2. (3-52). Madrid: McGraw-Hill.
 - Schaufeli, W.B. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor and Francis.
 - Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International, 14*, 204-220.
 - Seisdedos, N. (1997). *Manual MBI, Inventario Burnout de Maslach*. Madrid: TEA.
 - Skaalvik, E.M. & Skaakvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 25*, 518-524.
 - Temml, Ch. (1994). *StreB im Lehrberuf. Eine österreichweite studie 1993*. Wien: GÖD.
 - Tomashevskaja, L.I. (1978). *Influence of the working environment and scope of work on the heart-blood circulation system*. Kiew: Health.
 - Travers, C.T. & Cooper, C.L. (1994). Psychophysiological responses to teacher stress: A move towards more objective methodologies. *European Review of Applied Psychology, 44*, 137-146.
 - Walsh, V., Roy, R., Potter, S. & Bruce, M., (1992). *Winning by design: Technology, product design and international competitiveness*. Basil Blackwell, Oxford.
 - Winstanley, S. & Whittington, R. (2004). Aggression towards health care staff in a UK general hospital: variation among professions. *Journal of Clinical Nursing; 13:3-10*.
 - Yanes Cedrés, J.M. (2009). Procesos y constructos psicológicos implicados en la respuesta de estrés. Curso de Formación Continuada a Distancia 2010 (FOCAD).

