

El síndrome de Burnout en el profesorado de la escuela primaria de la bahía de Cádiz

Cordeiro Castro, José A. Carlos L. Guillén Gestoso. Francisco J. Gala León

Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Puerto Real. Polígono Río San Pedro, 11510 Puerto Real. Cádiz. Tfno. (956) 016200. Fax (956) 016253. E.mail: ja_cordeiro@terra.es
Universidad de Cádiz, Facultad de Ciencias del Trabajo, Avda. Duque de Nájera, 6 Dpto., 11002 - Cádiz
Universidad de Cádiz. Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud, Avda. Duque de Nájera, 11002, Cádiz.
(Recibido Septiembre 2002; aceptado Diciembre 2002).
Bibliid (0214-137X (2002) 18; 119-131)

Resumen

Se presenta un estudio piloto sobre el *Síndrome de Burnout*. La investigación se centra en la búsqueda del grado de salud laboral del profesor a través del estudio de los niveles de burnout y depresión y se intentan vislumbrar como influyen las variables socio-personales, las relacionadas con la experiencia docente y las contextuales; factores a los que le profesor atribuye su malestar.

Palabras clave: Burnout. Profesor quemado. Estrés. Depresión .

Abstract

A research project is presented about the Burnout Syndrome. The investigation is centered on the search for the degree of the teacher's labour health in the workplace, through the study of levels of burnout and depression. In this study we considered the influence of socio-personal variables, those related to the practice of teaching and the contextual ones, all factors to which the teacher attributes his uneasiness

Key words: Burnout. Burnout teacher. Stress. Depression .

Résumé:

Nous présentons une étude pilote sur le *Syndrome de Burnout*. L'étude est centrée sur la recherche du degré de santé professionnelle de l'enseignant à travers l'analyse des niveaux de *burnout* et de dépression. Nous essayons de vérifier comment agissent les variables socio-personnelles, celles qui concernent l'expérience dans l'enseignement et les variables contextuelles: des facteurs auxquels l'enseignant attribue son malaise.

Mots clés: Burnout. Enseignant stressé. Stress. Dépression.

Sumario

1.- Introducción. 2.- Síndrome de "burnout". 3.- Burnout y depresión. 4.- Malestar docente y síndrome de Burnout. 5.- El rol del maestro. 6.- Sobre el material y método. 7.- Conclusiones. 8.- Aportaciones y reflexiones de la presente investigación.

1.- Justificación y objetivos

A continuación se presenta una primera aproximación al *Síndrome de Burnout* entre los docentes de la Zona Educativa de la Bahía de Cádiz (España).

Se observa que el ejercicio de la docencia parece llevar asociados unos factores de riesgo laboral que no se llegarán a entender si únicamente se interpreta riesgo como peligro físico y salud como falta de enfermedad en lugar de ausencia de bienestar físico, psíquico y social. En los datos que se desprenden de los centros educativos con respecto a las numerosas bajas laborales, se pueden encontrar cuadros de ansiedad, bajas por depresión, insomnio, problemas coronarios... Así como multitud de etiologías de diversa índole que tal vez no hagan sino enmascarar, y quizás de manera inconsciente, una válvula de escape ante las presiones del medio escolar.

Se es consciente de que en unos pocos años la institución educativa se ha visto afectada por los numerosos cambios político-sociales del país y estas transformaciones han afectado tanto al profesorado como a las condiciones en las que ejerce su docencia. Es definitiva, ya no es el profesor fuente de conocimiento respetado y reconocido socialmente...

Esta investigación se centra en la búsqueda del grado de salud laboral del profesor a través del estudio de su grado de *burnout* y depresión e intenta vislumbrar si influyen las variables socio-personales, las relacionadas con la experiencia docente y las contextuales. Algunas de estas variables son las que el profesor cree que influyen en su "malestar"...

Se quiere arrojar luz sobre este asunto no sólo porque la salud es el bien más importante que se posee, sino por las repercusiones que puede tener en el sistema y muy especialmente sobre los alumnos sobre los que se ejerce la

docencia. Para ello, se centra en la búsqueda del grado de salud laboral del profesor a través del estudio de los niveles de *burnout* y depresión y se intentan vislumbrar como influyen las variables socio-personales, las relacionadas con la experiencia docente y las contextuales; factores a los que el profesor atribuye su malestar (Fernández, M., Navarro, C., Higuera, C. y Martínez, E.:1993).

2.- Síndrome de "burnout"

El término *burnout*, acuñado originalmente por Freudenberg, procede del mundo del deporte y expresaba la situación que vivían los deportistas cuando no obtenían los resultados deseados a pesar de sus grandes esfuerzos y entrenamientos. Su categorización y difusión como síndrome se debe principalmente a Cristina Maslach a partir de 1977, quien lo conceptualiza como una respuesta a un estrés emocional crónico caracterizado por tres subdimensiones: agotamiento físico y psicológico (*cansancio emocional*), actitud fría y despersonalizada en la relación con los demás (*despersonalización*) y sentimiento de inadecuación a las tareas que se han de desarrollar (*falta de recursos o incompetencia*). Para Golembiewsky (Golembiewski, Munzenrider y Carter, 1983), el *cansancio emocional* es considerado como el más característico en el avance de las fases del *burnout*, y la *despersonalización* la menos virulenta.

El *síndrome* es padecido, principalmente, por aquellos sujetos cuyas profesiones consisten en ofrecer servicios humanos, directos y de gran relevancia para el usuario: enfermeros, profesores, policías, cuidadores, etc...

Hasta la fecha se trata de un síndrome no recogido en clasificaciones psicopatológicas internacionales aunque ha sido objeto de multitud de estudios e investigaciones.

El problema que se plantea a la hora de medir el *Síndrome*, tal y como lo formulan Maslach y Jackson, es que se obtienen puntuaciones en cada una de las tres subdimensiones pero no se obtiene una única medida del *burnout*; así se puede precisar que un sujeto presenta altos, medios o bajos índices en cada subdimensión, pero no muestra de manera estandarizada y objetiva un canon del proceso *burnout*.

Se hace necesario, pues, recurrir a los *Modelos de Proceso*, ya que son éstos los que atienden a aclarar el desarrollo del proceso del *burnout*, describiendo los estados o etapas en las que se manifiesta el desengaño en los profesionales de servicios asistenciales, estableciéndose diferencias al considerar el orden secuencial en que aparecen y se desarrollan las manifestaciones que lo integran (*cansancio emocional, despersonalización y falta de recursos personales*).

Golembiewski y sus colaboradores, avalados por un gran número de investigaciones, (Golembiewski, Munzenrider y Carter, 1983; Golembiewski, Muzenrider y Stevenson, 1986; Golembiewski y Munzenrider, 1988), proponen la existencia de ocho fases progresivas dentro del proceso de *burnout* resultantes de la combinación de los tres componentes del *Maslach Burnout Inventory (MBI)*, a los cuales se les ha atribuido diferentes grados de importancia y predominio. Son el resultado de dicotomizar las puntuaciones de las tres escalas del *MBI* a partir de la mediana, como bajo o alto en

cada subdimensión (Ver tabla 1).

Esta serie creciente comienza con la *Despersonalización*, considerada como la subdimensión menos virulenta del constructo *burnout*; es un mecanismo disfuncional de afrontamiento del estrés. Se le atribuyen a los clientes la culpabilidad de los propios problemas, lo que conllevará una disminución de la *Realización Personal*. El sujeto concibe que trabaja mal con la gente y, por lo tanto, trata de eludir las relaciones, produciéndose alejamiento. La siguientes fase, consecuencia de la anterior, se caracteriza por un alto nivel de agotamiento o *Cansancio Emocional*, considerado como la subdimensión más importante del *burnout*.

Las conclusiones demostraron que los sujetos de las últimas fases de *burnout*, mostraron experiencias laborales y resultados más negativos (mayor estrés, menor autonomía laboral, menor satisfacción laboral, más síntomas psicósomáticos, etc.) que los individuos de las fases intermedias o iniciales (Golembiewski, Muzenrider y Stevenson, 1986; Burke y Greenglass, 1989, 1993, 1995; Burke, Greenglass, y Schwarzer, 1996).

En cuanto a los predictores más potentes de *burnout* destacan: a) las relaciones interpersonales en el trabajo; b) la insatisfacción con su rol; c) experimentar altos niveles de estrés en el trabajo; d) sentimientos de apatía y claudicación, y d) recibir apoyo inadecuado (Seva, A:

Tabla 1: Fases progresivas de "burnout" (Golembiewsky y Munzenrider, 1988: 28)

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
DP	B	A	B	A	B	A	B	A
FRP	B	B	A	A	B	B	A	A
CE	B	B	B	B	A	A	A	A

DP= Despersonalización; FRP=Falta de Realización Personal; CE= Cansancio Emocional. B= Baja; A= Alta.

1985; Vázquez, A., Ferrer, V., Fornés, J., Fernández, M.C. y Queimadelos, M.:1994; Yela, J.R.: 1996).

3.- *Burnout y depresión*

Dada la naturaleza y objetivos de la investigación planteada, es necesario dedicar un breve apartado a la relación y diferenciación entre el *Síndrome de Burnout* y la Depresión.

Aunque una de las manifestaciones psicológicas del *burnout* es la depresión, e incluso se puede llegar a identificar la depresión con la subdimensión *cansancio emocional* del MBI, en la depresión se interviene sobre los factores intrapsíquicos, mientras que en el síndrome de *burnout* la intervención se hace sobre factores laborales. Además, aunque los dos conceptos correlacionaron significativamente (escala de *cansancio emocional* y depresión), no lo hizo así la escala de *despersonalización* que parece ser diferenciadora del constructo *burnout* (Firth, McKeown, McIntee, y Britton, 1986; Glass y cols. en Olmedo, 1997).

La depresión profesional, descrita por Beck y Young (1978), parece tener muchos puntos en común con el síndrome de *burnout*; sin embargo, Farber (1983, 1984), indica, que mientras la depresión se acompaña principalmente de sentimientos de culpa y sus síntomas se manifiestan en todas las áreas de su vida, el *Síndrome de Burnout* se acompaña de enfado, ira, respuestas encolerizadas y se manifiesta en el mundo laboral asistencial.

Fischer (1983), desde un punto de vista psicoanalítico, afirma que los individuos "quemados", al contrario que los deprimidos, no pierden el idealismo con el que inician su vida profesional.

En el estudio piloto previo a este estudio (Cordeiro, 1999; Cordeiro, Guillén y Gala, 2000), aunque se encontró un alto nivel de predicción del *Inventario de Depresión de Beck* para los grupos denominados "burnouts", se observó que esta asociación era debida a la estrecha correlación entre el *Inventario de Depresión de Beck (B.D.I.)* y la subdimensión *Cansancio Emocional*; sin embargo, aunque hubo relación entre el *B.D.I.* y la *Falta de Realización Personal*, no se encontró ningún tipo de asociación entre el *B.D.I.* y la subdimensión *Despersonalización*.

4.- *Malestar docente y síndrome de Burnout.*

La enseñanza, una de las profesiones más extendidas y en mayor contacto con las personas como receptores de su actividad profesional, se considera una ocupación agotadora asociada a niveles significativos de *burnout*.

Se ha descrito a los profesionales de las denominadas profesiones de ayuda, como los más vulnerables al agotamiento emocional y escepticismo en el ejercicio de su actividad laboral al interactuar y tratar reiteradamente con otros sujetos (Freudenberger, 1974; Moreno, 1990; Delgado, 1993; Maslach y Leiter, 1997, 1998, Cordeiro, 2001).

Burnout se ha asociado a los males que presenta el profesor, constatándose tanto en observaciones clínicas como en investigaciones empíricas que han intentado arrojar luz sobre este fenómeno tan extendido en nuestros días. En España, de entre los trabajos sobre el estrés y/o salud laboral del docente más representativos, se puede extraer que el profesorado percibe su *malestar laboral* a través de la falta de valoración social en su trabajo (apoyo social) y falta de medios, tiempo y recursos (apoyo material) para el desempeño de sus tareas; *dureza* del mismo (alumnos conflictivos, exceso de respon-

sabilidad) e incertidumbre ante la Reforma de la Enseñanza, a lo que unen el reconocimiento de sus propias carencias sobre su formación profesional actual. Reconocen también que la relación con sus superiores tiene un carácter burocrático, muy ligada al control/sanción y poco vinculada al trabajo docente. Acusan el excesivo papeleo y su escasa participación en la resolución de sus problemas laborales o profesionales, así como las conflictivas relaciones con padres y compañeros.

Una gran cantidad de factores, que coinciden con los trabajos de Esteve (Esteve, J.M.:1984;1987;1988; 1977; 1988; Esteve, J.M., Ramos, S. Y Vera, J.: 1995), uno de los investigadores que mejor ha sabido plasmar la situación del profesorado. Este autor también incluye, como fuentes de malestar, las variables propias del sujeto tales como la existencia de *motivaciones negativas* que le llevaron a ser docente y las características psicológicas del sujeto, lo que le lleva a afirmar que muchos individuos llegan ya al ejercicio profesional de la docencia con problemas de personalidad y propone una *selección psicológica* entre los aspirantes a docentes (Esteve: 1984: 223-233). Marcilla (1992.) constató la especial atracción por la enseñanza por quienes manifestaban, *a priori*, desajustes psíquicos.

5.- *El rol de maestro*

Como ya se ha señalado, y en los últimos años, los colegios han recibido la influencia de los profundos cambios que ha ido experimentado la sociedad española. Y estos cambios, como describe Concha Boyer (1998: 11-13), han afectado a la institución educativa en dos sentidos: modificándose la función y la consideración que la sociedad le atribuye, y cambiándose las intenciones educativas y las condiciones en las que el profesorado ejerce la docencia

El maestro debe proyectar, poner en ejercicio, medir y adecuar permanentemente las estrategias adecuadas para el desarrollo integral de la persona (maduración personal, moral y cívica), a través de la promoción del aprendizaje y la construcción de saberes, habilidades y actitudes de los educandos, más allá de la mera instrucción, transmisora de conocimientos normalizados, propia de un sistema de enseñanza tradicional logocéntrico en el cual se ha formado la generación actual de enseñantes. Este rol requiere de profesionales comprometidos, social e institucionalmente, que sean capaces de diseñar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar dentro de márgenes que no son definitivos y ante circunstancias específicas, únicas e irrepetibles.

Se asiste al reconocimiento de la universalización de la educación y al aumento de la complejidad de la institución escolar frente al paradigma de escuela selectiva y segregadora en la que la mayoría de los docentes se han formado y han enseñado.

El docente ya no ejerce su labor en solitario, debe conformar equipos humanos y laborales que le permitan formarse, replantearse sus prácticas y reflexionar sobre ellas. Así, y por norma, los maestros se coordinan por: a) niveles, manteniendo reuniones de trabajo semanales de coordinación docente entre todos los maestros que imparten las materias afines en el mismo nivel o curso; b) ciclos, reuniones semanales de coordinación entre todos los profesores que están integrados en el mismo ciclo o etapa escolar; c) E.T.C.P. (Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica), donde quincenalmente se reúnen todos los tutores, profesores especialistas de educación especial, Jefe de Estudios y Director; d) con una periodicidad aproximadamente mensual, se reúne también el Claustro de Profesores, donde la totalidad del

profesorado del centro organiza y coordina sus actividades de actuación.

Algunos miembros del profesorado también deben asumir los cargos directivos del centro: Director, Jefe de Estudios, Secretario y Coordinadores de Ciclo, pero sin dejar de lado su labor específica docente frente a los alumnos. También, parte del profesorado del Claustro, debe pertenecer y participar en el Consejo Escolar, y sus comisiones (económica, de convivencia, fiestas, etc.), órgano supremo de dirección de los centros escolares.

La inmensa mayoría de los docentes que participaron en el presente estudio son tutores. Ellos, en paralelo a su labor docente, deben ayudar u orientar a su grupo de alumnos, bien individual o colectivamente. Para ello, deben realizar funciones de apoyo, resaltando el valor de aprender en los alumnos y estableciendo relaciones con los padres de los mismos. Tienen que realizar tareas de consulta, participando como miembros en los comités de orientación e informando a la instancia correspondiente sobre casos concretos. También asumen funciones de transferencia al identificar a alumnos cuya conducta parezca anómala y ofrecer o remitir al orientador, en última instancia, a los padres que necesitan ayuda. Por último, los tutores asumen ejercicios de servicio al dialogar individualmente con los alumnos que presenten problemas de aprendizaje; aceptar la personalidad o peculiar forma de ser de cada uno de los alumnos y escucharles con atención.

Todo el profesorado del centro debe realizar funciones de planificación burocrática de obligado cumplimiento: programaciones, planes de centro, reglamentos, evaluaciones de centro, proyectos...etc. Preocuparse por su formación continua, y, también, ocuparse de las funciones de refuerzo escolar y sustitución de compañeros ante sus ausencias.

Unido a todo lo anterior, o como complemento, la sociedad exige al docente que tenga sentido crítico con respeto a sí mismo, a los contenidos culturales y al contexto social; que sea objetivo, democrático, y con vocación de servicio, que tienda al trabajo cooperativo y ame su institución y sus alumnos, que se sienta parte viva del a comunidad en que actúa, que se esfuerce por alcanzar una conducta racional, científica, con preferencia por el orden y la sistematización, y, que sobre todo, sea muy creativo para poner su formación y su experiencia al servicio de la escuela y el alumno que educa.

6.- Sobre el material y método

En función de los objetivos planteados, encuadramos nuestro trabajo como un estudio metodológicamente descriptivo, ya que no es posible el control de variables independientes, ni de variables extrañas, así como la asignación de sujeto a grupos ni de niveles de variables independientes a éstos, pues las variables ya han actuado o son intrínsecamente no manipulables; es decir, sólo se puede seleccionar y decidir, qué características se han de observar o medir.

La forma más adecuada de asegurar la información, es preguntar a la realidad (objeto de investigación) y, esta pregunta, se realiza a través de un protocolo de recogida de información que más adelante se detalla.

Mediante esta amplia recogida de datos, se permite descubrir posibles relaciones entre las variables; lo que origina la formulación de hipótesis, que son contrastadas en la estrategia correlacional, experimental o cuasi-experimental.

La estrategia definitiva de muestreo queda establecida dividiendo la población en estratos geográficos, tomando dentro de cada estrato las unidades de forma intencional para

conseguir la representación de todos los factores; factores considerados *a priori* de interés (tamaño adecuado, marginalidad, etc.), y corroborado a través de los trabajos previos (Cordeiro, 1997) (Cordeiro, Guillén y Gala, 2000).

El esquema seguido es el propuesto por Fox (Fox, 1981: 369)

Sobre cada colegio muestreado, se toma la totalidad de las sub-unidades muestrales (todos los profesores), por lo que la estrategia final fue la de un muestreo estratificado, intencional sobre cada estrato y con censo sobre las sub-unidades muestrales.

Tras la revisión de la bibliografía relacionada con el desgaste profesional, la experiencia de trabajo con los sujetos que componen la muestra y la realización de los trabajos previos, a los que ya se ha hecho mención en apartados anteriores, se opta por un protocolo de recogida de información autoadministrado, de escasa complejidad en cuanto a normas de ejecución y redacción de ítems, cuya realización resulta cómoda y breve, a la vez que mida lo que pretende medir.

El protocolo queda dividido en tres partes: una primera, que trata de medir la "quemazón de los sujetos", el constructo *burnout*, a través de sus tres subdimensiones, optándose por el *Inventario de Burnout de Maslach (MBI)* (Maslach y Jackson, 1981a; 1986); una segunda parte, que quiere describir un amplio rango de factores personales, de formación y de trabajo asociados en los sujetos, para lo que se construye un registro que pasa a denominarse *Registro de Variables Personales y de Condiciones de Trabajo (R.V.C.T.)*; y una tercera parte, que informa de la presencia por niveles o ausencia de depresión en los sujetos, a través del *Inventario de Depresión de Beck (B.D.I.)* (Beck, Steer y Brown, 1987; Beck y Steer, 1996).

Una vez obtenidos los datos, se procede a su análisis a través de los paquetes estadísticos STATISTICA 5.0 y SPSS 8.

Previamente se procede a operar descriptivamente con las subdimensiones de: a) *Burnout: cansancio emocional, despersonalización y falta de recursos*; b) Depresión y c) con la estratificación de la muestra a tenor de las *Fases Progresivas de Golembiewski*. De ese modo, se puede: 1) apreciar la distribución de la muestra con respecto a los parámetros *cansancio emocional, despersonalización y falta de recursos Personales*; 2) distribuir la muestra con respecto a los niveles de depresión y, 3) tabular la muestra en función de las fases o niveles de *burnout*, lo que permitirá obtener una única medida *burnout* que englobe las subdimensiones; poder hacer un análisis comparativo de las subpoblaciones extremas (fase I versus fase VIII); y estratificar la muestra en tres grupos de severidad *burnout*, denotando la prevalencia y evitando así la dispersión de los datos y facilitando su tratamiento inferencial.

Los itinerarios que se han seguido se hacen en función a diferentes metas; así, se procede al análisis de los factores que inciden en la población para poder establecer las relaciones entre *burnout* y depresión, con las variables denominadas externas, es decir, obtener perfiles.

El estudio de las relaciones entre las variables psicológicas, se lleva a cabo para detectar el comportamiento de las subdimensiones del *M.B.I.*; de estas subdimensiones y los niveles de depresión del *B.D.I.*, y las *Fases Progresivas de Burnout* y los niveles de depresión del *B.D.I.*

Por último, el tercer itinerario, estudio de los elementos fundamentales del *M.B.I.*, se realiza para observar la asociación de los ítems en cada subdimensión del inventario y en el

inventario global. También se estudia que items del *M.B.I.* actúan con mayor intensidad. Este último camino, se realiza como base para futuras investigaciones a tenor de lo novedoso del tema tratado.

7.- Conclusiones

De los resultados de la investigación se puede concluir que, entre los docentes de Primaria de la *Zona Educativa de la Bahía de Cádiz*, se detecta una alta prevalencia del *Síndrome de Burnout* (41%) y depresión (25%), siendo los sujetos que presentan los índices más elevados del *síndrome* quienes manifiestan en mayor grado la depresión.

De las relaciones entre las subdimensiones del *M.B.I.* y el *B.D.I.*, se obtienen correlaciones positivas significativas entre las tres subdimensiones con la variable *depresión*, aunque la correlación más alta se alcanza con el *Cansancio Emocional*.

Del análisis de estas subdimensiones, la comparación de las subpoblaciones extremas y la correspondencia entre las variables externas y las *Fases Evolutivas de Burnout de Golembiewski* (Golembiewski, Munzenrider y Carter, 1983; Golembiewski y Munzenrider, 1988), se obtiene el siguiente perfil para los docentes "quemados":

Varones, casados, con una media de edad de 40 años, definitivos en sus centros de destino, mayoritariamente tutores, recién llegados a sus centros de destino o con más de 15 años continuados de servicio en centros no catalogados de compensatoria aunque sí considerados conflictivos. Sus niveles de *burnout* van en aumento a medida que su docencia se aleja de la especialidad que cursaron durante sus carreras. Reti-

centes a colaborar con la *Reforma* y poco o nada innovadores. Manifiestan no haber recibido una adecuada formación y que no volverían a ejercer esta profesión.

Con respecto a la asociación de las variables externas con la depresión medida por el *B.D.I.*, se obtiene el siguiente perfil:

Sujetos de edades superiores a los 51 años, viudos, separados o divorciados; que llevan una media de quince años ejerciendo la docencia como funcionarios propietarios definitivos; sin talante innovador y que manifiestan animadversión por la profesión que ejercen.

Se han obtenido correlaciones positivas significativas entre las tres subdimensiones del *M.B.I.*, observándose que las relaciones más significativas se encuentran entre las subdimensiones *Cansancio Emocional* con *Despersonalización* y *Cansancio Emocional* con *Incompetencia*.

Como base para estudios comparativos posteriores, se aporta una reducción del *Inventario de Burnout de Maslach* a través de los niveles explicativos más altos en cada una de las tres subdimensiones.

8.- Aportaciones y reflexiones de la presente investigación

Se ha obtenido una excelente tasa de respuesta y participación en la investigación, lo cual indica el gran interés que ha suscitado el tema *burnout* entre la población objeto de estudio.

El presente estudio demuestra que la enseñanza, como otras muchas profesiones que ofrecen servicios directos a sus clientes, es una

ocupación sometida a fuertes presiones, agotadora y estresante “frente al idílico mito del profesorado desarrollando su profesión -entendida, en este caso, como vocación- en un ambiente de respeto y reconocimiento social, con unos objetivos claros y unos recursos adecuados” (Sevilla, Villanueva, 2000b: 284).

El fenómeno *burnout* ha ido gozando de tamaña popularidad; sin embargo, cuando se intentan contrastar resultados, el primer problema que se plantea es que aparecen gran cantidad de publicaciones dedicadas al *Síndrome de Burnout*, todas con gran profusión de ideas y propuestas sobre los agentes causales y su abordaje; pero, en realidad, muy pocas ofrecen datos empíricos. Este problema se acrecienta cuando se quiere acotar el espacio a los docentes, especialmente a docentes de Primaria, y es que lo novedoso del tema hace que, en España, sean muy escasas las investigaciones de interés y que muchas de éstas, salvo excepciones, todavía no se encuentran publicadas. Es por ello, por lo que el presente estudio trata de arrojar luz sobre este fenómeno y ofrecer datos para su debate y contraste. Conclusiones a ser tenidas en cuenta desde el punto de vista de la prevención de la salud laboral de los docentes, encaminadas a evitar lo nocivo y fomentar lo beneficioso, es decir, eliminar las variables que abocan al *síndrome* y potenciar aquellas que promocionan el bienestar físico, psíquico y social.

De nuestro estudio podemos hacer las siguientes reflexiones:

Parece que se encuentra unanimidad al encontrar que el desgaste que pueden padecer muchos maestros se debe más a los factores de contexto social que al aula, por mucho que las condiciones de la misma y del alumnado sean problemáticas. Es en la falta de apoyo del contexto social, donde se denota el efecto de conformidad profesional, estrés y deseos de no

volver a ser maestros si se tuviera la oportunidad.

Se debe, pues, impulsar y dignificar la profesión docente, lo cual precisa fundamentalmente un reconocimiento institucional de las dificultades y riesgos de la labor de los profesionales de la enseñanza, así como fomentar las actividades de formación continua que traten no únicamente temas relacionados con una mejor preparación académica, sino sobre las necesidades reales de los profesionales, pero sin crear una ansiedad burocrática (*sexenios*).

Los Centros de Profesores, en sus propuestas anuales, deberían articular estructuras de ayuda para el profesorado en ejercicio, tanto para evitar la aparición del síndrome, como para atenderle ante los primeros síntomas a través de grupos terapéuticos, *role-playing*, entrenamiento en habilidades sociales, técnicas de relajación, de autoestima, de resolución de conflictos, de adaptación de la propia inestabilidad...

Ya desde las etapas previas, desde su formación en las Escuelas Universitarias, se debe formar a los futuros docentes, en el manejo y organización de grupos y resolución de conflictos de manera práctica. El docente no puede llegar a sus primeros destinos sin haber tenido un entrenamiento eficaz en habilidades sociales y técnicas para abordar el estrés. En esta línea, no se pueden dejar de atender las condiciones físicas y materiales de trabajo en las que se realiza la docencia, no expresamente para lograr las metas educativas propuestas, sino porque su consideración constata una aserción de valoración social de la labor de los profesores.

Se hace necesario superar las evaluaciones que, ante la opinión pública, hacen recaer sobre el profesorado la exclusividad en la responsabilidad de los fracasos del sistema educativo, atestiguados por unos resultados escolares

insuficientes, que no tienen en cuenta los condicionantes en los que se desarrolla la labor.

Del mismo modo, se debe procurar durante el período de formación, y posteriormente, durante las propuestas de formación permanente, en lograr en el docente un discurso propio y un análisis de su ideal docente capaz de enfrentarse a lo despersonalizado y poco racionalizado de las demandas que se le formulan, exigencias que van desde deberes asistenciales, trabajos burocráticos hasta el dominio de intrincados tratados psicopedagógicos. Cuestiones que el docente no siempre puede satisfacer, que son incluso contradictorias entre sí, lo que le lleva a percibir sentimientos de autodesvalorización, a menospreciar sus intuiciones y a desarrollar actitudes de inhibición ante las tareas.

Un discurso propio, que sea capaz de armonizar los conocimientos psicopedagógicos teóricos, con las posibilidades reales y prácticas de llevarlos a cabo, que no genere expectativas idealizadas e irreales que puedan provocar la sensación de frustrado en quien intenta alcanzarlos.

Hay que potenciar la participación activa del profesorado, y se debe concienciar a los docentes, desde sus primeras etapas de formación, de la importancia de su contribución en la organización y "vida" del centro, no únicamente por razones obvias de principios como miembros de una comunidad educativa, sino porque la coparticipación confiere al docente un evidente grado de control y aceptación de las situaciones en las que se desarrolla su quehacer y que establecen su destino laboral.

Hay que devolver la seguridad a los maestros a través de un compromiso explícito por parte de las autoridades educativas de apoyo ante polémicas y controversias relacionadas con el cumplimiento, el respeto y la disciplina en el ámbito escolar.

Aparentemente se recibe la impresión de que frente a las necesidades y los derechos de los educandos, que son justamente reconocidos por las Administración Educativa, existe una desvalorización de las necesidades y problemas de los docentes, como personas.

Al haberse comprobado que, los docentes noveles o los recién incorporados a nuevos centros de destino, presentan elevados índices de *burnout*, se hace necesario trabajar el miedo al cambio y las consecuencias de éste, a la vez que propiciar, no el recibimiento meramente administrativo; sino un recibimiento cordial y de conocimiento práctico del centro. Se debería evitar que el profesor novel fuera, como en la mayoría de los casos, el que tuviera que llevar el peor grupo, peor horario, peor aula...

Se debe trabajar también el miedo al cambio y sus consecuencias. Cambio de sistemas, de alumnado, a clases diversas. Es necesario romper la rutina escolar, el sistema de transmisión logocéntrico tradicional.

Se ha podido comprobar que los docentes acusaban las más altas cotas de *burnout* tras los quince años de docencia, quizás tenga mucho que ver la rutina, el día a día sin cambios, la monotonía. La homogeneidad no existe, no todos los alumnos van a aprender de la misma manera. El profesor no puede por ello frustrarse y debe buscar nuevas alternativas.

También cabría plantearse la necesidad de años sabáticos o la posibilidad de cambiar la ocupación laboral dentro del sistema.

Por último, debe asegurarse la seguridad y estabilidad laboral, potenciarse el clima social en el centro y su evaluación colegiada por el claustro, así como fomentar y facilitar las alternativas de ocio.

Referencias bibliográficas

- Beck A. T. y Steer R. A. (1996), Beck Depression Inventory-II. *The Behavioral Measurements Letter*, 3(2), págs.3-5.
- Beck A. T. Steer, R. A. y Brown, G.K. (1987), *Beck Depression Inventory-Second Edition Manual*. San Antonio: The Psychological Corporation
- Beck, A.T. y Young, J.E. (1978), College Blues. *Psychology Today*, 12(4), págs. 80-92.
- Boyer, C. (1998), Factores de Riesgo de la Salud de los Docentes. *Trabajadores de la Enseñanza*, 195, págs.11-14.
- Burke R.J. , Greenglass E.R.(1989), Psychological Burnout Among Men and Women in Teaching: an Examination of the Cherniss Model. *Human Relations*, 42, págs.261-273.
- Burke R.J., Greenglass E.R.(1993), Work Stress, Role Conflict, Social Support, and Psychological Burnout Among Teachers. *Psychological Reports*, 73, págs. 371-380.
- Burke R.J. , Greenglass E.R. (1995), A Longitudinal Study of Psychological Burnout in Teachers. *Human Relations*, 48, págs. 187-202.
- Burke R.J. , Greenglass E.R. y Schwarzer R. (1996), Predicting Teacher Burnout Over Time: Effects of Work Stress, Social Support, and Self-Doubts on Burnout and its Consequences. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal* (9) 3.
([Http://www.fuberlin.de/gesund/publicat/burke9.htm](http://www.fuberlin.de/gesund/publicat/burke9.htm))
- Cordeiro J.A. (1997), Prevalencia del Síndrome de Burnout en los Maestros de Primaria de Chiclana de la Frontera Universidad de Cádiz. (Proyecto de Investigación inédito).
- Cordeiro J.A. , Guillén C. y Gala F.J. (2000), *El Síndrome de Burnout en los Maestros de Primaria: Resultados de una Investigación*. Comunicación presentada al IX Congreso INFAD 2000.
- Cordeiro J.A. (2001), Prevalencia del Síndrome de Burnout en los Profesores de Primaria de la Zona Educativa de la Bahía de Cádiz. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Cádiz.
- Delgado F. (1993), Modelo Social. *El Mundo, Campus*, 141.
- Esteve J.M. (1984), *Profesores en conflicto*. Madrid.Narcea.
- Esteve J.M. (1987), *El Malestar Docente*. Barcelona. Laia.
- Esteve J.M. (1988), Al Borde de la Desmoralización. *Cuadernos de pedagogía*, 161, págs. 26-28
- Esteve J.M. (1997), *La Formación Inicial de los Profesores de Secundaria*. Barcelona. Ariel.
- Esteve J.M. , Ramos S. y Vera J. (1995), *Los Profesores ante el Cambio Social*. Anthropos. Barcelona.
- Farber B.A. (1983), *Stress and Burnout in the Human Service Professions*. New York Pergamon. General Psychology Press.
- Farber B.A. (1984), Stress and Burnout in Suburban Teachers. *J.of Educational Res;* 77 (6), págs. 325-31.
- Fernández, M. , Navarro C. , Higuera C. y Martínez E. (1993), *Encuesta al Profesorado de Primaria y Secundaria de la Enseñanza Pública*. Madrid-CIDE.
- Firth H.W.B. , McKeown P. , McIntee J. y Britton P. (1986), Burnout and Professional Depression: Related Concepts? *Journal of Advanced Nursing*, 11, págs. 633-641.
- Fischer H.J. (1983), A Psychoanalytic View of Burnout B.A. Farber (eds.), *Stress and Burnout in the Human Service Professions*, págs. 40-45.
- Fox D. J. (1981), *El Proceso de Investigación en Educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Freudenberguer H. J. (1974), Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30, págs.159-165.

- Golembiewski, R.T., Munzenrider, R.F. y Carter, D. (1983): Progressive Phases of Burnout and Their Worksite Covariants. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19: 464-81.
- Golembiewski, R.T., Munzenrider, R.F. y Stevenson, J.G. (1986): *Stress in Organizations*. New York. Praeger.
- Golembiewski, R.T. y Munzenrider, R.F. (1988): *Phases of Burnout: Developments In Concepts And Applications*. New York, Praeger.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1982): *The Cost Of Caring*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- Marcilla, A. (1992): Salud Mental y Función Docente: Perfil Personal y Clínico de los Maestros en la Provincia de Cádiz. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Cádiz.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1981a): *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1981b): The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occ. Behv.*, 2: 99-113.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1982): *The Cost of Caring*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- Maslach C, Jackson, S.E. (1986): *Maslach Burnout Inventory*, 2ª Ed. Palo Alto, Ca: Consulting Psychologists Press,.
- Maslach, C. y Leiter, M.P. (1997): *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal stress and What to Do About It*. San Francisco, Jossey Bass.
- Moreno, B. (1990): El Burnout como Forma Específica de Estrés. *Ponencia II Symposium de Psicología Clínica Aplicada*, Jaén.
- Olmedo, E. (1997): Personalidad y Afrontamiento: Determinantes del síndrome "Estar Quemado" en profesionales de enfermería. Tesis Doctoral no publicada. Tenerife. Universidad de la Laguna.
- Sevilla, U. y Villanueva, R. (2000): *La Salud Laboral Docente en la Enseñanza Pública*. Publicaciones de la Federación de Enseñanza de CC.OO.
- Seva, A. (1985): Stress, Malestar Psicológico y Disturbios Mentales en el Docente. *Comunicación psiquiátrica*, 12, 437-466.
- Yela, J.R. (1996): Desgaste emocional, estrategias de afrontamiento y trastornos psicofísicos en profesionales de la enseñanza. *Boletín de Psicología*, 50, 37-52. Vázquez, A., Ferrer, V., Fornés, J., Fernández, M.C. y Queimadelos, M. (1994) *Estrés y Burnout en la Enseñanza 1992-1994*. CIDE-Madrid.