

El síndrome de *Burnout* en el profesorado de Secundaria y su relación con variables personales y profesionales

por **Jesús Miguel RODRÍGUEZ MANTILLA**,
Universidad Camilo José Cela
y **M^a José FERNÁNDEZ DÍAZ**
Universidad Complutense de Madrid

Introducción

Sin duda, son cada vez más rápidos y relevantes los cambios que vive la sociedad del siglo XXI. Cambios que afectan a todos los ámbitos, incluido el educativo, pues los nuevos modelos en la estructuración familiar, la expansión del mundo tecnológico o los cambios legislativos en el área de educación influyen, en mayor o menor medida, en aspectos como la motivación de los estudiantes, la pérdida de autoridad del profesorado, el aumento del fracaso escolar, etc. Jennings y Greenberg (2009) señalan que, a diferencia de muchas otras profesiones, los profesores están expuestos constantemente a situaciones emocionalmente provocadoras, que inducen a sufrir fuertes reacciones emocionales. Por esto, el malestar del profesorado amenaza no sólo a sus posibilidades de autorrealización (Prieto y Bermejo, 2005) sino también a su equilibrio físico y psíquico, con importantes consecuencias en la calidad de la enseñanza

(Martínez-Abascal y Bornas, 1992 y Esteve, 2003). Estas situaciones potencialmente negativas son una realidad de los centros educativos y se dan con más frecuencia en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) debido a las características propias del alumnado, los índices de fracaso escolar, el comportamiento de los alumnos, etc. de dicha etapa (Arís, 2009; Kokkinos, 2007; Informe Cisneros IX, 2006 y Milfont, 2008). Es además, en este periodo escolar, donde profesores, y en ocasiones alumnos, manifiestan sufrir mayor acoso escolar, desmotivación, absentismo, disminución de la autoestima, síndrome de *Burnout* y un sin fin más de síntomas, como consecuencia de la creciente dificultad que muchos docentes experimentan a la hora de impartir sus clases con normalidad (Arís, 2009 e Informe Cisneros IX, 2006).

En el presente estudio ahondaremos, concretamente, sobre el síndrome de *Bur-*

nout, que se puede definir como un síndrome por estrés interpersonal crónico en el ejercicio laboral. Al hablar de *síndrome* nos encontramos ante un cuadro sintomático y no ante una enfermedad definida. Dicho síndrome se caracteriza por sentimientos de fatiga, desánimo, baja moral, desilusión, despersonalización y autoeficacia reducida, vinculados a situaciones de demandas vividas como excesivas en el ámbito laboral (Kahill, 1988). Según la literatura especializada, se puede afirmar que los profesionales más afectados, aunque no los únicos, como señala Grau, Salanova y Martínez, 2005, son los que trabajan en *profesiones de ayuda*, siendo especialmente vulnerables los ámbitos *sanitarios* y *educativos* (Gil-Monte y Peiró, 1997; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001; Vilorio Marín y Paredes Santiago, 2002 y Villanueva, Jiménez, García y Durán, 2005).

Según Maslach y Jackson (1986), Sarros (1988) y Farber (1991) el síndrome está configurado por tres dimensiones: *Agotamiento*, *Despersonalización* y *Realización*. Para dichos autores, el *Agotamiento* se refiere a las sensaciones de sobreesfuerzo físico y cansancio emocional como consecuencia de las continuas interacciones que los trabajadores deben mantener entre ellos, así como con los clientes. La *Despersonalización* supone el desarrollo de sentimientos, actitudes y respuestas negativas y distantes hacia otras personas (compañeros de trabajo, superiores, clientes, etc.). Por último, la baja *Realización* conlleva la pérdida de confianza en la realización personal y la presencia de un negativo autoconcepto como resultado de situaciones problemáticas en el ámbito laboral.

En el sector de la educación, como en las demás profesiones asistenciales, el *Burnout* no aparece de forma repentina, sino que constituye la fase final de un proceso continuo. Concretamente, la manifestación del síndrome en los profesores, según Maslach, et al. (2001), Moriana y Herruzo (2004), Xiao-Ming y Dong-Mei (2005) y Weng, Sturmlinger, Wirsching y Scharschmidt (2005), se inicia con el *agotamiento de los recursos emocionales* propios. Para afrontar ese agotamiento se suelen adoptar conductas de *despersonalización*, de distanciamiento y, como consecuencia de todo ello, surgen sentimientos de *baja realización personal y profesional*.

Los distintos estudios existentes sobre el *Burnout* y su relación con distintas variables muestran la importancia de dichas variables en el desarrollo del síndrome, aunque los resultados son, en ocasiones, contradictorios. Así, por ejemplo, los estudios sobre la relación del síndrome con la *edad* del docente muestran una relación bien lineal (Seltzer, 1988) o curvilínea (Golembiewski, Munzenriper y Stevenson, 1986), e incluso ausencia de relación (Hock, 1988). Por su parte, otros estudios (De la Torre y Godoy, 2004; Gil Monte, 2005 e Informe Cisneros IX, 2006) sugieren que el *Burnout* disminuye con el paso del tiempo, pero de una forma curvilínea, es decir: aumenta con la edad y a partir de los 30-50 años desciende significativamente. No obstante, se ha encontrado que la relación que se establece entre el síndrome de *Burnout* y la *edad* se asocia principalmente al tiempo de *experiencia* en la profesión. Así, el *Burnout* se manifiesta de forma progresiva alcanzando su punto álgido, generalmente, a los 20-30 años de ejercicio profe-

sional (Van Ginkel, 1987; Borg y Riding, 1991 e Informe Cisneros IX, 2006) y disminuyendo a partir de entonces.

En cuanto a la relación del *Burnout* con el sexo del profesor, autores como Salanova, Llorens y García-Renedo (2003) y Grayson (2008) señalan que las mujeres experimentan mayor *Agotamiento* emocional que los hombres. Mientras que Lau, Yuen, y Chan, (2005), Gil-Monte (2005) y Unterbrink (2007) encontraron mayor nivel de *Despersonalización* hacia los estudiantes en el caso de los hombres. Sin embargo, sigue siendo una mayoría de autores los que no encuentran evidencia suficiente de diferencias significativas respecto a la variable sexo (De la Torre y Godoy, 2004 y Weng et al., 2005).

Semejantes resultados contradictorios se encontraron en estudios relacionados con el *estado civil* de los docentes. Algunos de ellos muestran que los profesores solteros o sin relación estable experimentan mayor *Burnout* que los casados (Golembiewski, Boudreau, Goto y Murati, 1993; Seltzer, 1988 e Informe Cisneros IX, 2006) y mayor *Agotamiento* y *Despersonalización* (Maslach et al. 2001), aunque otros estudios arrojan resultados totalmente contrarios (Durán, Extremera y Rey, 2001).

Respecto al *nivel educativo*, aunque autores como Doménech (2006) y Ortiz (1995), señalaron un mayor nivel de *Burnout* en los primeros ciclos escolares, en líneas generales, parece que en etapas educativas superiores, a excepción de la Universitaria, los índices de *Burnout* se incrementan. Burke y Greenglass (1995) señalan que, en concreto, los profesores de Secundaria son

los más afectados, al sufrir una mayor *Despersonalización* y menor *Realización*. Gold y Grant (1993) explicaban estos resultados en Secundaria por el menor grado de interés y motivación que presentan los alumnos. En este sentido, el Informe Cisneros IX (2006) señala que, en la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM), este síndrome afecta a un 26,16% del profesorado de ESO, frente a un 11,52 % de Infantil o un 15,02% en docentes de Educación Primaria. Por esta razón, nuestro estudio se centrará en el grupo de profesores con mayor presencia del síndrome, es decir, en ESO.

Por otro lado, el *tipo de centro* donde se desarrolla la función docente parece tener grandes implicaciones en el desarrollo de problemas de salud de los docentes. Así, los profesionales de la docencia pública, en comparación con los que ejercen en centros privados, presentan puntuaciones más elevadas en depresión (De la Torre y Godoy, 2004), así como en estrés (Ahart, 2004; De la Torre y Godoy, 2004) y en *Agotamiento* emocional (Cano-García, Padilla-Muñoz y Carrasco-Ortiz, 2005). Junto al *tipo de centro*, el *número de alumnos* se ha relacionado tradicionalmente con un mayor nivel de estrés y *Burnout* a largo plazo. Sin embargo, Petrie (2001) y Ahart (2004) señalan como no significativa la relación entre número de estudiantes en el aula y estrés, atribuyendo éste más al comportamiento del grupo de alumnos que a su tamaño. Dicho comportamiento, en caso de ser conflictivo, según Kokkinos (2007) desembocan en una *Despersonalización* por parte del profesor hacia los alumnos (señalando dichos autores que estos acontecimientos parecen darse más en centros públicos).

Ante esta realidad, el presente trabajo tiene como principal objetivo analizar el nivel de desarrollo de *Burnout* que presentan los profesores de ESO, tanto de forma global como en cada una de las dimensiones que lo configuran (*Agotamiento*, *Despersonalización* y *Realización*), llevando a cabo un estudio del síndrome en función de diferentes variables (de tipo personal y profesional) y definiendo distintos perfiles que muestren niveles diferenciados de la posesión del síndrome en la muestra seleccionada. Para medir la presencia del síndrome en el profesorado se utilizó el instrumento de medida de *Burnout* elaborado por Rodríguez Mantilla y Fernández Díaz (en prensa).

Método

Participantes

La población de estudio corresponde a los docentes de ESO de la CAM, compuesta por un total de 13.318 docentes (Consejería de Educación de Madrid, 2009). Para la investigación se utilizó una muestra de 794 profesores de ESO correspondientes a un total de 38 centros de las distintas zonas (norte, sur, este, oeste y centro) de la CAM. Los profesores fueron seleccionados mediante un muestreo incidental, ya que éstos participaron voluntariamente en el estudio. De este modo, el 62,6% de la muestra (n=497) pertenece a centros públicos, el 29,85% (n=237) a centros concertados y el 7,55% (n=60) a centros privados. La distribución por zonas del profesorado refleja que el 14,1% (n=112) pertenecen a la zona norte de la Comunidad, el 34,4% (n=273) a la zona sur, el 12,6% (n=100) a la zona este, el 14,9% (n=118) a la zona oeste y el 24,1% (n=191) a la zona centro. Atendiendo a las características sociodemográficas,

la muestra está formada por 318 mujeres (40,1%) y 476 varones (59,9%). El rango de *edad* de los profesores menores de 39 años corresponde al 45,2% de la muestra, mientras que el 34,6% de los sujetos tiene entre 40 y 49 años (n=275). De este modo, un 20,2% de los docentes tiene más de 50 años. Por último, desde el punto de vista del perfil profesional, el 20,2% de la muestra tiene 4 años o menos de experiencia docente, el 27,1% entre 5 y 10 años, el 22,5% entre 11 y 19 años. Así pues, el 30,2 % restante posee más de 20 años de experiencia como profesor.

Instrumento

Para medir el nivel de *Burnout* en el profesorado de ESO de la CAM se utilizó el instrumento elaborado por Rodríguez Mantilla y Fernández Díaz (en prensa), fundamentado en la definición operativa de Maslach et al. (2001) que configura el síndrome bajo tres dimensiones: *Agotamiento* (que abarca el nivel de fatiga tanto a nivel físico como psicológico), *Despersonalización* (conformado por las subdimensiones *endurecimiento emocional* del profesor hacia las personas con las que trabaja y *despreocupación hacia los alumnos*) y *Realización* (donde se analiza el nivel de logro, de estimulación y motivación personal del profesor). El instrumento, configurado por un total de 31 ítems a los que el profesor debe responder en una escala de 1 a 5 de tipo *Likert* (donde 1 indica *Nada, nunca*, y 5 indica *Mucho, siempre*), alcanzó un nivel de fiabilidad excelente (α de Cronbach=0,911).

Por otro lado, en el instrumento se incluyó un apartado a cumplimentar por el docente referido a variables categóricas de

tipo *personal*: sexo, edad, estado civil, número de hijos y ausencias por enfermedad en los últimos doce meses, y de tipo *profesional*: tipo de centro donde trabaja, zona donde está ubicado el centro (norte, sur, este, oeste o centro), puesto de trabajo (profesor, tutor, o miembro del equipo directivo), ciclo donde imparte clase (primer ciclo, segundo o en ambos), tipo de asignatura que imparte (obligatoria u optativa), asignatura impartida (correspondiente al ámbito de Ciencias, Humanidades, Lengua Extranjera, Artes, Religión, Educación Física u otra), años de antigüedad como docente y titulación máxima que posee (Diplomado, Licenciado, Doctor, etc.). De este modo, tendríamos a disposición las variables necesarias para llevar a cabo los estudios diferenciales.

Diseño y Procedimiento

El diseño implicado en esta investigación es no experimental de carácter exploratorio, enmarcado dentro de los estudios *ex - post - facto*. Para la aplicación del instrumento de medida a los profesores se seleccionó de forma intencionada el último trimestre de curso, pues es en este periodo donde el profesorado puede mostrar mayores niveles de *Burnout* (Salanova, Martínez y Lorente, 2005). Para conseguir la participación de los centros y de los docentes en el estudio, el investigador proporcionó los cuestionarios a los centros, acompañados de una carta informativa sobre el objeto de estudio, informando y asegurando el anonimato de los participantes. Una vez cumplimentados los cuestionarios, los profesores los depositaron en un buzón habilitado en los centros para dicho fin. De igual modo, se aseguró a los equipos directivos la remisión de la información y

resultados obtenidos en los análisis, con el objeto de que la colaboración de los centros fuese de utilidad para ellos mismos.

Análisis de datos

El tratamiento estadístico de los datos se realizó con el paquete informático SPSS 17, llevando a cabo, en primer lugar, un estudio descriptivo de las respuestas del instrumento junto a un análisis cluster o de conglomerados, con el fin de identificar los distintos perfiles de *Burnout* existentes en la muestra. Posteriormente, mediante ANOVA, se realizaron estudios diferenciales de cada uno de los ítems del cuestionario en función de las distintas variables categóricas del individuo de tipo personal y profesional anteriormente señaladas.

Resultados

Estudios descriptivos

Los resultados de los análisis descriptivos muestran, en términos generales, que el nivel de *Burnout* de la muestra de profesores presenta un valor medio de 3,01 (en una escala de 1 a 5 donde la media teórica es 3) con una desviación típica de 0,81. Sin embargo, resulta necesario especificar estos resultados atendiendo a cada una de las dimensiones que configuran el síndrome (*Agotamiento*, *Despersonalización* y *Realización*), con el fin de obtener una información tan precisa como sea posible.

Así pues, analizando la dimensión de *Agotamiento*, se encontró que los profesores presentan una media global de 2,89 con promedios entre 1,98 y 4,30 de los ítems y con desviaciones típicas que van desde 0,74 a 1,17 encontrando, por tanto, una heterogeneidad media en las respues-

tas. Concretamente, se observa que en torno al 60% de la muestra manifiesta niveles bajos o muy bajos (puntuaciones de 1 y 2 en la escala) en sentimientos de *desgaste* y *fatiga* por el trabajo, a la vez que el 71% presenta niveles bajos o muy bajos de *frustración* en su actividad profesional. Los ítems referidos a *agotamiento* y *estrés* muestran porcentajes de respuesta en torno al 55% en valores 1 y 2 de la escala. Sin embargo, se encuentra que el 52% de los profesores valora por encima de la media teórica de la escala el *exceso de trabajo* y el *cansancio* como consecuencia de la profesión docente. Especial mención merece la *dedicación* y *esfuerzo* que requiere la labor profesional de profesor, donde encontramos que el 87% de la muestra lo valora como alto o muy alto.

En la dimensión de *Despersonalización* se obtiene una media global de 2,17 con medias en los ítems que van de 1,35 a 3,02 con desviaciones típicas entre 0,67 a 1,13, mostrando de nuevo una heterogeneidad media en las frecuencias de respuestas. Analizando los ítems, se encuentra que cerca del 75% de los profesores manifiesta *sensibilidad con otras personas en el trabajo*, *deseo de compartir recursos* y *experiencias con sus compañeros* así como un *trato personalizado hacia sus alumnos*. Sin embargo, un 40% muestra un nivel medio de *despreocupación por aspectos académicos* y *personales* de sus alumnos y un 52% lo muestra en su *dificultad para comprender los sentimientos de sus estudiantes*. De igual modo, llama la atención encontrar que un 65% de los profesores muestran un grado alto o muy alto de acuerdo al considerar que a los alumnos no les interesa progresar a nivel académico.

En la dimensión de *Realización* se observa cómo las medias de los ítems se encuentran entre unas puntuaciones de 3,34 y 4,45 (media global de 3,80) con desviaciones típicas que van desde 0,67 a 1,02 (lo cual muestra de nuevo una heterogeneidad media en las frecuencias de respuestas). En este caso vemos que ítems referidos a la *actualización profesional*, sentimiento de *satisfacción*, *motivación*, *orgullo*, *compromiso* y *logro profesional*, *identificación con el centro de trabajo* presentan, en general, porcentajes elevados (entre el 65% y el 73% de la muestra) en valores 4 y 5 de respuesta, mostrando así los profesores sentimientos positivos o muy positivos al respecto. No obstante, se encuentran valoraciones algo más bajas (en torno a la media teórica de 3) en aspectos como la resolución eficaz de los problemas de los alumnos por parte del profesor, sentimiento activo y de estimulación ante el trabajo, capacidad para crear una atmósfera adecuada en las clases y capacidad para tratar problemas emocionales con calma.

Análisis cluster

Teniendo en cuenta los anteriores resultados, queda evidente la variabilidad media en las frecuencias de respuesta de los ítems de cada dimensión. Ello indica una variabilidad de perfiles en los docentes, por lo que resulta adecuado analizar la existencia e identificación de distintos perfiles de *Burnout* en la muestra de estudio a través de un análisis de conglomerados o análisis cluster. Utilizando el método de *k medias*, se fijó el número de clusters finales a 5, en base a la teoría y clasificación aportada por Tejero (2006). Dicha clasificación consta de 5 categorías: sujetos sin

Burnout, con poco *Burnout*, con *Burnout* medio, con alto *Burnout* y con máximo *Burnout*.

Como puede apreciarse en la Tabla 1, los resultados de este primer *análisis cluster* mostraron, en primer lugar, que apenas existían diferencias entre los conglomerados 1 y 4 (ambos indicadores de máximo *Burnout*), por lo que la solución de 5 *clusters* para el presente estudio no es la más

adecuada. Por otro lado, se encontró que las variables 01, 06, 11, y 30 presentaban una baja variabilidad en las puntuaciones correspondientes a los distintos conglomerados, por lo que resultaban poco discriminativos ($p>0,05$). Ante estos resultados, se tomaron dos decisiones: a) cambiar el número de conglomerados a 4, y b) eliminar las variables indicadas (según las recomendaciones de Hair, Anderson, Tathan y Black, 2004).

TABLA 1: *Centros de los conglomerados. Método de K Medias.*
Soluciones con 5 y 4 Conglomerados

		Solución con 5 Conglomerados							Solución con 4 Conglomerados					
		Ítems	3	5	2	1	4			Ítems	3	4	1	2
Agotamiento	15	1,49	2,46	2,36	3,24	3,40		Agotam.	15	1,77	2,27	3,05	3,26	
	06	2,65	3,99	3,33	4,47	4,25			22	1,98	2,35	3,64	3,69	
	22	1,60	2,87	2,42	3,96	3,82			17	1,65	2,15	3,29	3,60	
	17	1,34	2,48	2,30	3,59	3,63			07	1,38	2,02	3,15	3,85	
	07	1,23	2,09	2,18	3,55	3,94			03	1,19	1,97	2,40	3,24	
	03	1,18	1,48	2,08	2,96	3,34			08	2,57	3,00	3,23	3,77	
	11	4,04	4,59	4,04	4,72	4,41			23	1,49	1,61	2,20	2,86	
	01	2,73	3,96	3,12	4,21	3,68			20	2,04	2,17	3,08	3,41	
Despersonalización	08	2,48	2,87	3,07	3,50	3,77		Despersonalización	14	2,06	2,65	2,37	3,02	
	23	1,33	1,84	1,73	2,33	3,00			16	2,25	2,68	2,35	3,16	
	20	1,79	2,61	2,31	3,14	3,52			09	1,24	1,61	1,74	2,10	
	30	1,09	1,19	1,39	1,50	1,94			21	1,89	2,44	2,05	2,61	
	14	2,11	2,17	2,72	2,49	3,03			04	3,20	2,46	2,86	2,33	
	16	2,28	2,25	2,78	2,36	3,30			26	3,12	2,07	2,69	1,85	
	09	1,19	1,49	1,65	1,79	2,23			05	3,07	2,09	2,49	1,73	
	21	1,93	1,95	2,50	2,10	2,68			27	3,22	1,92	2,32	1,59	
Realización	04	3,28	2,62	2,93	2,28	2,41		Realización	25	3,45	2,34	2,59	1,80	
	26	3,31	2,18	2,77	1,93	1,88			29	3,07	1,79	2,22	1,35	
	05	3,24	2,20	2,57	1,84	1,80			10	2,93	1,82	2,32	1,69	
	27	3,37	2,09	2,44	1,70	1,63			19	3,22	1,99	2,24	1,45	
	25	3,57	2,59	2,73	1,94	1,82			02	2,92	2,01	2,45	1,79	
	29	3,15	2,04	2,34	1,46	1,43			12	3,03	2,13	2,37	1,56	
	10	3,02	1,99	2,39	1,69	1,78			31	2,15	1,40	1,78	1,17	
	19	3,32	2,34	2,32	1,63	1,47			13	3,69	2,82	2,82	1,99	
	02	2,95	2,17	2,57	1,68	1,96			18	2,96	2,30	2,60	2,03	
	12	3,07	2,51	2,44	1,60	1,69			24	3,07	2,59	2,76	2,28	
	31	2,31	1,47	1,81	1,25	1,24			28	3,27	2,20	1,93	1,17	
	13	3,82	3,18	2,89	2,21	2,04								
	18	3,02	2,49	2,62	2,10	2,09								
	24	3,20	2,71	2,76	2,37	2,34								
	28	3,39	2,72	2,08	1,42	1,12								

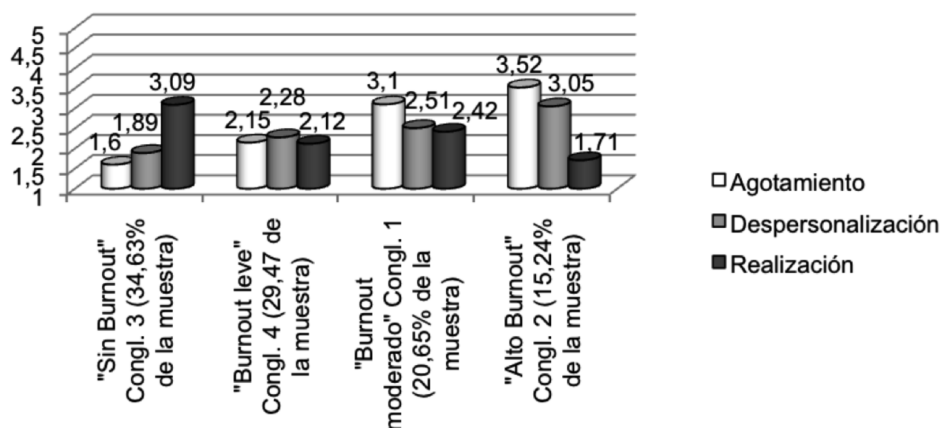
Tras la realización de las modificaciones señaladas, los resultados con cuatro conglomerados fueron satisfactorios y se pudo definir cada uno de los clusters resultantes con mayor especificidad: Conglomerado 3 (*Sin Burnout*), Conglomerado 4 (*Burnout leve*), Conglomerado 1 (*Burnout moderado*) y Conglomerado 2 (*Burnout alto*).

El conglomerado 3 (*Sin Burnout*) está conformado por el 34,63% de los profesores de la muestra. Dichos docentes se caracterizan por poseer bajos niveles de *Agotamiento* y *Despersonalización* y una alta *Realización* profesional. Como se aprecia en la Tabla 1, este conglomerado presenta diferencias significativamente más bajas en la totalidad de los ítems respecto a todos los conglomerados, siendo el cluster con menor nivel de *Despersonalización*. Respecto a la dimensión de *Realización*, se observa que este conglomerado 3 presenta

niveles significativamente más altos ($p<0,05$) en todos los ítems respecto al resto de grupos (a excepción de los ítems 04: "Trato muy eficazmente los problemas de mis alumnos", 10: "He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión como docente" y 02: "Me siento muy activo", que no mostraron diferencias significativas respecto al conglomerado 1, precisamente el siguiente con mayor nivel de *Realización*, tal y como se aprecia en la Figura 1).

El 29,47% de los docentes configuran el conglomerado 4 (*Burnout leve*), que se caracterizan, respecto al cluster anterior, por presentar un nivel bajo de *Realización* y un mayor *Agotamiento* y *Despersonalización*, aunque sin tomar valores especialmente elevados. No obstante, este conglomerado presenta niveles significativamente más altos de *Agotamiento* en todos los ítems de esta dimensión respecto al conglomerado 3 ($p<0,05$).

FIGURA1: Medias de dimensiones por cluster



En el conglomerado 1 (*Burnout moderado*), se encuentra el 20,65% de la muestra de profesores (Figura 1). En él, si bien los niveles de *Despersonalización* y *Realización*

son semejantes al cluster 4, la diferencia principal entre uno y otro se encuentra en el mayor *Agotamiento* que ahora presentan los docentes. La *Desper-*

sonalización en este conglomerado, aunque presenta niveles ligeramente más moderados, muestra también diferencias significativamente más altas ($p<0,05$) respecto a los conglomerados 3 y 4 en prácticamente la totalidad de ítems

Por último, los docentes pertenecientes al conglomerado 2 (*Alto Burnout*) (15,24% de la muestra), se caracterizan por unos niveles altos de *Agotamiento* y muy bajos de *Realización*. En cuanto a la *Despersonalización*, se observa un aumento notable respecto al resto de clusters anteriores. Los sujetos pertenecientes a este conglomerado 2 presentan niveles significativamente más altos ($p<0,05$) de *frustración laboral* (ítem 03) y de *sentirse quemado* (ítem 07) que el resto de grupos. Por otro lado, los sujetos de este conglomerado presentan niveles significativamente más altos ($p<0,05$) de *insensibilización* (ítem 23), de *endurecimiento emocional en general* (ítem 20), de *falta de empatía* (ítem 14) y de *despreocupación de los problemas de los alumnos* (ítem 16), respecto al resto de conglomerados. De igual modo, el conglomerado 2 resulta ser el que posee niveles significativamente más

bajos ($p<0,05$) de *Realización* respecto al resto de clusters en la totalidad de los ítems.

Análisis Diferenciales del *Burnout*

Se pretende ahora analizar la existencia o no de diferencias en el síndrome (tomando cada una de sus dimensiones y la variable global de *Burnout*) en función de las variables categóricas de tipo personal y profesional señaladas con anterioridad. Para los análisis diferenciales se aplicó ANOVA independiente y, en el caso de encontrar diferencias significativas, Scheffé para los contrastes posteriores.

Al analizar las diferencias existentes en el nivel de *Burnout* de los docentes, en función de la *edad*, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p<0,01$) en la dimensión de *Realización* (ver Tabla 2). Los contrastes posteriores revelan que tanto los profesores de 29 años o menos como los de edades comprendidas entre los 30 y 39 años presentan niveles de *Realización* significativamente más altos que los docentes con edades entre los 40 y 49 años.

TABLA 2: Resumen de los descriptivos y ANOVA del *Burnout* por edad.

		N	Media	D.T.	F	Sig.
Agotamiento	29 años o menos	65	2,77	,69	1,62	,181
	30-39 años	294	2,94	,73		
	40-49 años	275	2,91	,77		
	50 años o más	160	2,81	,75		
Despersonalización	29 años o menos	65	2,15	,35	,09	,964
	30-39 años	294	2,16	,45		
	40-49 años	275	2,17	,49		

	50 años o más	160	2,15	,46		
Realización	29 años o menos	65	*3,98	,46	7,77	,000
	30-39 años	294	*3,86	,49		
	40-49 años	275	*3,70	,56		
	50 años o más	160	3,73	,53		
BURNOUT GENERAL	29 años o menos	65	2,92	,83	4,75	,035
	30-39 años	294	2,97	,79		
	40-49 años	275	2,87	,81		
	50 años o más	160	2,84	,77		

Al realizar los análisis tomando la variable categórica años *de antigüedad como docente*, los resultados de la prueba ANOVA muestran diferencias significativas ($p < 0,01$) en la dimensión de *Realización* y en los *niveles generales de Burnout* (ver Tabla 3). Analizando los contrastes posteriores, se observa que los profesores

con *20 años o más de experiencia docente* presentan, por un lado, niveles significativamente más bajos en *Realización* que los profesores con *10 años o menos de experiencia*; y por otro, presentan *niveles de Burnout*, de forma global, más bajos que los docentes con *11-19 años como profesores*.

TABLA 3: Resumen de los descriptivos y ANOVA del Burnout por antigüedad docente.

		N	Media	D.T.	F	Sig.
Agotamiento	4 años o menos	160	2,87	,75	2,24	,082
	5-10 años	215	2,89	,72		
	11-19 años	179	3,00	,79		
	20 años o más	240	2,82	,73		
Despersonalización	4 años o menos	160	2,16	,44	2,34	,071
	5-10 años	215	2,12	,41		
	11-19 años	179	2,24	,51		
	20 años o más	240	2,15	,47		
Realización	4 años o menos	160	*3,84	,49	4,58	,003
	5-10 años	215	*3,88	,50		
	11-19 años	179	3,76	,59		

	20 años o más	240	2,15	,47		
Realización	4 años o menos	160	*3,84	,49	4,58	,003
	5-10 años	215	*3,88	,50		
	11-19 años	179	3,76	,59		
	20 años o más	240	*3,70	,52		
<i>BURNOUT</i> GENERAL	4 años o menos	160	2,91	,82	6,06	,000
	5-10 años	215	2,92	,76		
	11-19 años	179	*2,98	,80		
	20 años o más	240	*2,82	,80		

Los estudios diferenciales en función de las *ausencias por enfermedad en el último año* muestran niveles estadísticamente significativos ($p < 0,01$) en las dimensiones de *Agotamiento* y *Realización* (ver Tabla 4). Los resultados indican que

los docentes con *4-10 días de ausencias* en el último año presentan niveles significativamente más altos en *Agotamiento* y más bajos en *Realización*, respecto a aquellos que han tenido *3 ausencias o menos*.

TABLA 4: *Resumen de los descriptivos y ANOVA del Burnout por ausencias por enfermedad.*

		N	Media	D.T.	F	Sig.
Agotamiento	3 días o menos	632	*2,82	,72	14,88	,000
	4-10 días	106	*3,22	,81		
	11 días o más	56	3,07	,72		
Despersonalización	3 días o menos	632	2,14	,46	2,88	,056
	4-10 días	106	2,25	,48		
	11 días o más	56	2,23	,46		
Realización	3 días o menos	632	*3,82	,52	6,68	,001
	4-10 días	106	*3,63	,58		
	11 días o más	56	3,70	,49		
<i>BURNOUT</i> GENERAL	3 días o menos	632	2,89	,80	2,32	,099
	4-10 días	106	2,94	,89		
	11 días o más	56	3,00	,68		

En el análisis del *Burnout* en función del *tipo de centro* se encontraron diferencias significativas ($p < 0,01$) únicamente en la dimensión de *Realización*. Los contras-

tes posteriores muestran que los profesores de centros *concertados* presentan un nivel de *Realización* profesional más elevado que los de centros *públicos*.

TABLA 5: *Resumen de los descriptivos y ANOVA del Burnout por tipo de centro.*

		N	Media	D.T.	F	Sig.
Agotamiento	Público	497	2,86	,78	,78	,456
	Privado	60	2,91	,67		
	Concertado	237	2,94	,70		
Despersonalización	Público	497	2,19	,48	3,75	,024
	Privado	60	2,15	,43		
	Concertado	237	2,09	,41		
Realización	Público	497	*3,69	,54	30,28	,000
	Privado	60	3,83	,44		
	Concertado	237	*4,00	,44		
BURNOUT GENERAL	Público	497	2,85	,81	3,96	,019
	Privado	60	2,89	,76		
	Concertado	237	2,96	,79		

Para la realización del estudio diferencial en función de la *asignatura impartida por el profesor*, las materias se agruparon en siete bloques, tal y como se especificó en el apartado relativo al *Instrumento*, con el fin de facilitar los análisis y su interpretación. En este caso, la prueba de ANOVA y los contrastes posteriores mostraron únicamente diferencias significativas ($p < 0,01$) entre los grupos de profesores que impartían asignaturas del grupo de *Ciencias* y del grupo de *Humanidades* respecto a los que impartían asig-

naturas del ámbito de las *Artes*, mostrando este último grupo un nivel más alto de *Despersonalización*.

Finalmente, se realizaron análisis diferenciales en función del resto de variables categóricas (*zona* donde está ubicado el centro, *sexo* del docente, *estado civil*, *número de hijos*, *puesto de trabajo*, *ciclo* donde imparte clase, *tipo de asignatura* y *titulación máxima* que posee el profesor). Sin embargo, en ninguno de estos casos se obtuvieron diferencias significativas ni en los niveles del *Burnout* ni en sus tres dimensiones.

TABLA 6: Resumen de los descriptivos y ANOVA del *Burnout* por asignatura.

		N	Media	D.T.	F	Sig.
Agotamiento	Ciencias	261	2,79	,76	2,88	,009
	Humanidades	243	2,94	,74		
	Lengua extranjera	97	3,02	,79		
	Artes	92	3,01	,75		
	Religión	15	2,45	,54		
	Educación Física	44	2,82	,60		
	Otra	42	2,86	,67		
Despersonalización	Ciencias	261	*2,12	,42	3,93	,001
	Humanidades	243	*2,14	,45		
	Lengua extranjera	97	2,18	,47		
	Artes	92	*2,35	,55		
	Religión	15	2,21	,36		
	Educación Física	44	2,22	,44		
	Otra	42	2,25	,44		
Realización	Ciencias	261	3,79	,47	1,76	,104
	Humanidades	243	3,79	,55		
	Lengua extranjera	97	3,76	,57		
	Artes	92	3,71	,60		
	Religión	15	3,88	,36		
	Educación Física	44	4,01	,47		
	Otra	42	3,75	,53		
<i>BURNOUT</i> GENERAL	Ciencias	261	2,85	,83	3,54	,029
	Humanidades	243	2,89	,79		
	Lengua extranjera	97	2,96	,81		
	Artes	92	3,00	,75		
	Religión	15	2,63	,70		
	Educación Física	44	3,02	,80		
	Otra	42	2,84	,64		

Discusión y Conclusiones

A la luz de los resultados alcanzados, se puede afirmar que la muestra de profesores de ESO tomada para el estudio pre-

senta, en términos generales, un nivel medio de *Burnout*. Un análisis más pormenorizado de cada una de las dimensiones ha mostrado que el *Agotamiento* de los pro-

fesores presenta un nivel medio, junto con una *Despersonalización* media-baja y una *Realización* media-alta. No obstante, la heterogeneidad en las respuestas de los docentes permitió establecer y definir cuatro perfiles del síndrome a través del análisis cluster. De este modo, encontramos profesores “Sin Burnout” (con bajos niveles de *Agotamiento* y *Despersonalización* y una alta *Realización* profesional), profesores con “Burnout leve” (con niveles bajos de *Realización* y niveles leves de *Agotamiento* y *Despersonalización*), profesores con “Burnout moderado” (con niveles de *Despersonalización* y *Realización* semejantes al cluster anterior pero con un elevado *Agotamiento*) y profesores con “Alto Burnout” (con niveles altos de *Agotamiento* y muy bajos de *Realización*). De igual modo, se encontró una importante variabilidad del *Agotamiento* en los cuatro conglomerados. Este hecho es coherente con la teoría de autores como García Izquierdo (1995), Tejero, Fernández y Carballo (2010) y Oramas, Almirall y Fernández (2007), que inciden en el papel casi determinante que tiene esta dimensión en el desarrollo y definición del síndrome.

En cuanto a la influencia de las variables contempladas en el estudio, se encontraron diferencias significativas en el nivel de *Burnout* de los profesores o en alguna de sus dimensiones en función de: la edad, años de experiencia o antigüedad docente, las ausencias por enfermedad en los últimos doce meses, asignatura impartida y titularidad del centro.

La variable *edad* mostró cierta relación curvilínea con el síndrome (Golembiewski et al., 1993), obteniendo niveles ligera-

mente más elevados de *Burnout* en los profesores más jóvenes (Esteve, 1997; Cunningham, 2004 y Lau, et al., 2005) y disminuyendo a partir de los docentes de 40-49 años. No obstante, es en la dimensión de *Realización* donde se encuentran diferencias estadísticamente significativas, de tal modo que los profesores de 40 a 49 años de edad presentan niveles de *Realización* más bajos que los profesores menores de 39 años (resultados coincidentes con Tejero et al., 2010 y Oramas et al., 2007). No obstante, creemos necesario analizar el papel que la *edad* del profesor juega en el desarrollo del síndrome conjuntamente con sus *años de experiencia docente* (Van Ginkel, 1987; Borg y Riding, 1991 e Informe Cisneros IX, 2006).

Así pues, encontramos que los profesores con hasta 10 años de experiencia muestran niveles de *Realización* más altos respecto a los que llevan a sus espaldas más de 20 años como docentes (resultados coincidentes con los de Tejero et al., 2010). Este hecho parece mostrar que durante, al menos los diez primeros años como docente, el profesor va aumentando progresivamente su nivel de *Realización* hasta que a partir de los veinte años de experiencia el agotamiento, la sucesión de éxitos y fracasos o las satisfacciones y decepciones en la tarea docente pueden provocar una disminución en el sentimiento de autorrealización profesional. Un hecho semejante lo podemos encontrar en los niveles generales de *Burnout*, al apreciarse cómo los profesores con 20 años o más de experiencia docente presentan un nivel significativamente más bajo del síndrome frente a los que llevan entre 11 y 19 años en la profesión (resultados que se ajustan

a los obtenidos por Van Ginkel, 1987; Borg y Riding, 1991 e Informe Cisneros IX, 2006), si bien se aprecia la mencionada relación curvilínea que indica que el *Burnout* va aumentando con los años de experiencia hasta que a partir de los veinte años en la profesión los efectos del síndrome disminuyen.

En el presente estudio se ha querido medir el *número de ausencias* de los profesores en el último año y analizar su relación con el síndrome de *Burnout*. En este sentido, se ha encontrado un efecto moderado de esta variable sobre el *Agotamiento* y sobre la *Realización*, de tal modo que se aprecia que aquellos profesores que han faltado *entre 4 y 10 días* por enfermedad en los últimos doce meses presentan niveles más altos de *Agotamiento* y más bajos de *Realización*, respecto a los que han faltado *3 días o menos*. Taris, Schaufeli, De Boer, Schreurs y Caljé (2000) señalaron que los profesores que tenían un mayor sentimiento de agotamiento emocional o físico como consecuencia de la labor docente presentaban mayor probabilidad de ausentarse del trabajo al año siguiente. Schaufeli y Salanova (2007) también encontraron relaciones significativas entre el número de ausencias y las dimensiones de *Agotamiento* y *Despersonalización*.

Por otro lado, y en relación con la *asignatura impartida* por el profesor, el estudio muestra que los profesores de asignaturas *Artísticas* (como por ejemplo, Educación Plástica y Visual) presentan niveles más altos de *Despersonalización* que aquellos que imparten asignaturas de *Ciencias o Humanidades*. Sobre este hecho merece la pena ahondar y determinar si,

por ejemplo, la naturaleza de unas y otras asignaturas o la importancia relativa que dan las familias (e incluso los propios profesores) a las distintas materias podrían estar influyendo en el comportamiento o el interés de los estudiantes, provocando así una mayor *Despersonalización* en el profesorado de ciertas asignaturas.

Por último, la *titularidad del centro* parece guardar cierta relación con el desarrollo del síndrome. En nuestro trabajo se ha encontrado que la *Realización* de los profesores en los centros concertados es significativamente mayor que la de los docentes de centros públicos (resultados coincidentes con los de Kokkinos, 2007). Una posible explicación de la influencia de esta variable sobre el *Burnout* podría venir dada, al menos en parte, por las diferencias individuales que también presentan los alumnos de los distintos tipos de centros (De la Torre y Godoy, 2004), aunque Cano-García et al., (2005) señalan como posible causa la relación existente en los centros públicos entre los profesores con las Administraciones Públicas. Petrie (2001) y Ahart (2004) señalan que junto a la titularidad del centro puede encontrarse el *comportamiento del grupo* y el *control de la disciplina* por parte del profesor como piezas clave en el desarrollo del síndrome.

De todo lo expuesto, se puede concluir que el estudio realizado aporta información válida y relevante a la comunidad científica para seguir avanzando en el campo de estudio del *Burnout*, su prevención y tratamiento, si bien cabe señalar que ciertas diferencias estadísticamente significativas encontradas en los estudios diferenciales podrían considerarse no relevantes

dada la escasa magnitud de las mismas. Del mismo modo, y con el objeto de intentar delimitar con mayor precisión las posibles y principales causas que influyen en el desarrollo del síndrome, sería conveniente profundizar en el modelo procesual explicativo del síndrome que interrelaciona las tres dimensiones del *Burnout* entre sí y en relación con dimensiones o factores externos al mismo (como el clima del centro escolar) o factores inherentes al individuo (como las características propias psicológicas de los sujetos). En todo caso, el presente estudio aporta conocimiento sobre el *Burnout* que puede ayudar al diseño de una actuación eficaz de intervención y prevención del síndrome, buscando con ello la mejora en la formación integral de los estudiantes.

Dirección para la correspondencia: Jesús Miguel Rodríguez Mantilla. Facultad de Educación. Universidad Camilo José Cela. C/ Castillo de Alarcón, 49. Urb. Villafranca del Castillo. 28692 (Madrid). E-mail: jmrodriguez@ucjc.edu

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 2.XII.2011

Bibliografía

- AHART, A. (2004) Determining the student behaviors contributing to teacher stress and the relationships between these behaviors and teacher characteristics, *Humanities and Social Sciences*, p. 64.
- ARÍS REDÓ, N. (2009) El Síndrome De Burnout en Los Docentes, *Electronic Journal Research in Educational Psychology* 7:2.
- BORG, M.G. y RIDING, R.J. (1991) Towards a model for the determinants of occupational stress among schoolteachers, *European Journal of Psychology of Education*, 6, pp. 355-373.
- BURKE, R.J. y GREENGLASS, E. (1995) A longitudinal examination of the Cherniss model of psychological burnout, *Social Science Medicine*, 40:10, pp. 1357-1363.
- CANO-GARCIA, F. J., PADILLA-MUNOZ, E. M., y CARRASCO-ORTIZ, M. A. (2005) Personality and contextual variables in teacher burnout, *Personality and Individual Differences*, 38, pp. 929-940.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE MADRID (2009) Bases de datos del Instituto de Estadística de la C.A.M.
- CUNNINGHAM, T. L. (2004) The impact of inclusion on teacher burnout, *Humanities and Social Sciences*, 64, p. 4283.
- DE LA TORRE, C. y GODOY, A. (2004) Diferencias individuales en las atribuciones causales de los alumnos y su influencia en el componente afectivo, *Revista Mexicana de Psicología*, 20:2, pp. 237-246.
- DOMÉNECH, B. (2006) Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain, *Educational Psychology*, 26, pp. 519-529.
- DURÁN, M.A., EXTREMERA, N. y REY, L. (2001) Burnout in professionals of the teaching: an study in education primary, secondary and superior, *Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 17, pp.45-62.
- ESTEVE, J. M. (1997) *La formación inicial de los profesores de secundaria* (Barcelona, Ariel).
- ESTEVE, J. M. (2003) *La Tercera Revolución Educativa* (Barcelona, Paidós).
- FARBER, B.A. (1991) *Crisis in education: Stress and Burnout in the American teacher* (New York, Jossey-Bass).
- GARCÍA IZQUIERDO, M. (1995) Evaluación del Burnout: Estudio de la fiabilidad, estructura empírica y validez de la escala EPB, *Ansiedad y Estrés*, 1:2-3, pp. 219-229.
- GIL-MONTE, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo ("burnout"). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar* (Madrid, Pirámide).
- GIL-MONTE, P. y PEIRÓ, J.M. (1997) *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse* (Madrid, Síntesis).
- GOLD, Y. y GRANT, R.A. (1993) *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. (Londres, Falmer).

- GOLEMBIEWSKI, R.T., BOUDREAU, R., GOTO, K. y MURATI, T. (1993) Transnational perspectives on job burnout: Replication of phase model results among Japanese respondents, *The International Journal of Organizational Analysis*, 1:1, pp. 7-27.
- GOLEMBIEWSKI, R.T., MUNZENRIDER, R. y STEVENSON, J.G. (1986) *Stress in organizations: Toward a phase model of burnout* (Nueva York, Praeger).
- GRAU, R.M., SALANOVA, M. y MARTÍNEZ, I.M. (2005) Demandas laborales y conductas de afrontamiento: el rol modulador de la autoeficacia profesional, *Psicothema*, 17:3, pp. 390-395.
- GRAYSON, J. (2008) School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model *Teaching and Teacher Education*, 24, pp. 1349-1363.
- HAIR, J., ANDERSON, R., TATHAN, R. y BLACK, W. (2004) *Análisis multivariante*. (Madrid, Pearson).
- HOCK, R.R. (1988) Professional burnout among public school teachers, *Public Personnel Management*, 17:2, pp. 167-189.
- INFORME CISNEROS IX (2006) *Libro Blanco. Los riesgos psicosociales en el profesorado de la enseñanza pública en la Comunidad de Madrid* (Madrid, Sindicato ANPE).
- JENNINGS y GREENBERG (2009) The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes, *Review of Educational Research*, 79:1, pp. 491-525.
- KAHILL, S. (1988) Symptoms of professional burnout. A review of the empirical evidence, *Canadian Psychology*, 29, pp. 284-297.
- KOKKINOS, C. M. (2007) Job stressors, personality and burnout in primary school teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 229-243.
- LAU, P. S., YUEN, M. T., y CHAN, R. M. (2005) Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 71, pp. 491-516.
- MARTÍNEZ-ABASCAL, M. A., y BORNAS, X. (1992) Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido. Un estudio correlacional, *revista española de pedagogía*, 193, pp. 563-580.
- MASLACH, C. y JACKSON, S.E. (1986) *Maslach Burnout Inventory. Manual research Edition*. University of California. Consulting Psychologist Press. Palo Alto, C.A.
- MASLACH, C., SCHAUFELI y LEITER, M. (2001) Job Burnout, *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 397-492.
- MILFONT, T. (2008) *Burnout and Wellbeing: Testing the Copenhagen. Burnout Inventory in New Zealand Teachers*. Springer Science+Business Media B.V.
- MORIANA, E. y HERRUZO C. (2004) Estrés y Burnout en profesores, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3:4, pp. 597-621.
- ORAMAS, A., ALMIRALL, P. y FERNÁNDEZ, I. (2007) Estrés laboral y el síndrome de Burnout en docentes venezolanos, *Revista Salud y trabajo*, 15:2, pp. 71-87.
- ORTIZ, V.M. (1995) *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores* (Salamanca, Amarú).
- PETRIE, L.M. (2001) The relationship between teacher stress and counseling referrals in elementary schools, *Dissertation Abstract International, Section A: Humanities and Social Sciences*, 62, pp. 467.
- PRIETO, M. y BERMEJO, L. (2005) Malestar Docente y creencias de autoeficacia del profesor, *revista española de pedagogía*, 232, pp. 493-510.
- RODRÍGUEZ MANTILLA, J.M. y FERNÁNDEZ DÍAZ, M.J. (en prensa) Elaboración y validación de un instrumento de medida del Síndrome de Burnout en el profesorado de Secundaria. *Spanish Journal of Psychology*.
- SALANOVA, M., LLORENS, S. y GARCÍA-RENEO, M. (2003) ¿Por qué se están quemando los profesores? *Revista de Prevención, Trabajo y Salud*, 28, pp. 16-20.
- SALANOVA, M., MARTÍNEZ, I. y LORENTE, L. (2005) ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21:1-2, pp. 37-54.
- SARROS, J.C. (1988) Administrator burnout: Findings and future directions, *The Journal of Educational Administration*, 26 (2), pp. 184-196.

- SCHAUFELI, W. B., y SALANOVA, M. (2007) Efficacy or inefficacy, that's the question: burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs, *Anxiety, Stress, & Coping*, 20, pp. 177-196.
- SELTZER, J. (1988) Supervisory Leadership and Subordinate Burnout, *Academy of Management Journal*, 31, pp. 439-446.
- TARIS, T.W., SCHAUFELI, W.B., DE BOER, E.M., SCHREURS, P. y CALJÉ, D.G. (2000) Inequity in the work situation, health and absenteeism. Row in is fue calculating teacher? *Gedrag & Gezondheid*, 28, pp. 123-137.
- TEJERO, C. (2006) *Burnout y dirección escolar: análisis de la influencia que sobre el síndrome ejercen las variables perfil demográfico-profesional, estrés, satisfacción e indefensión*, Universidad Complutense de Madrid (Tesis Doctoral).
- TEJERO, C., FERNÁNDEZ, M.J. y CARBALLO, R. (2010) Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en la dirección escolar, *Revista de Educación*, 351, pp. 361-383.
- UNTERBRINK, T. (2007) Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers, *International Archives of Occupational Health* 82, pp. 117-123.
- VAN GINKEL, A.J.H. (1987) *Demotivatie bij leraren*. Lisse: Swets y Zeitlinger.
- VILLANUEVA RÍO, M.A., JIMÉNEZ SÁNCHEZ, I, GARCÍA SÁNCHEZ, M.L. y DURÁN INIESTA, J. (2005) *Valoración de las fuentes de estrés laboral en personal docente*, Servicio de Higiene Industrial y Salud Laboral Área de Ergonomía y Psicosociología
- VILORIA MARÍN, H. y PAREDES SANTIAGO, M. (2002). Estudio del síndrome de burnout o desgaste profesional en los profesores de la universidad de Los Andes, *Educere Investigación*, 17.
- WENG, G., STURMLINGER, R.; WIRSCHING, M. y SCHARSCHMIDT, U. (2005) Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers, *International Archives of Occupational Health* 79, pp. 199-204.
- XIAO-MING, y DONG-MEILI. (2005) The relationship between intention to quit and burnout of the teachers in elementary and middle schools, *Chinese Mental Health Journal*, 19:9, pp. 615-617.

Resumen:

El síndrome de Burnout en el profesorado de Secundaria y su relación con variables personales y profesionales

El presente estudio analiza el nivel de Burnout (configurado por las dimensiones de Agotamiento, Despersonalización y Realización) que presentan los profesores de ESO. La muestra ha estado compuesta por 794 docentes de la CAM. Se ha utilizado un diseño no experimental donde se ha analizado, además de los perfiles de Burnout encontrados en la muestra, las diferencias en los niveles del síndrome y sus dimensiones en función de variables de tipo personal y profesional de los profesores. Los resultados muestran un nivel general medio de Burnout en el profesorado, así como niveles medios, medio-bajos y medio-altos en Agotamiento, Despersonalización y Realización, respectivamente. Se encontraron diferencias significativas en las dimensiones en función de variables como *edad, años de experiencia, tipo de centro, asignatura impartida y número de ausencias*. Se discuten estos resultados y se proponen futuras líneas de investigación

Descriptores: *Burnout*, Profesorado, Educación Secundaria, Agotamiento, Despersonalización, Realización.

Summary:

Burnout's syndrome in the teachers of Secondary Education and its relation with personal and professional variables.

This study analyzes Burnout's level (formed by the dimensions of Exhaustion,

Depersonalization and Accomplishment) of the teachers of Secondary Education. The sample has been composed by 794 teachers of the CAM. A non experimental design was used. The differences in the levels of the syndrome and its dimensions, depending on personal and professional variables of the teachers, and the Burnout's profiles found in the sample were analyzed. The results show Burnout's general medium level in the teachers and medium, medium-low and medium-high levels in Exhaustion, Depersonalization and Accomplishment, respectively. Significant differences in the dimensions, depending on variables as age, years of experience, type of center, given subject and number of absences were found. These results are discussed and future lines of investigation are proposed.

KeyWords: Burnout, Teacher, Secondary Education, Exhaustion, Depersonalization, Accomplishment.

