

**International Journal of
Clinical and Health
Psychology**

International Journal of Clinical and Health Psychology
Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC)
jcsierra@ugr.es
ISSN: 1697-2600
ESPAÑA

2004

Juan Antonio Moriana Elvira / Javier Herruzo Cabrera

ESTRÉS Y BURNOUT EN PROFESORES

International Journal of Clinical and Health Psychology, septiembre, año/vol. 4, número 003

Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC)

Granada, España

pp. 597-621



Estrés y *burnout* en profesores

Juan Antonio Moriana Elvira¹ y Javier Herruzo Cabrera
(Universidad de Córdoba, España)

(Recibido 4 noviembre 2003/ Received November 4, 2003)

(Aceptado 27 febrero 2004 / Accepted February 27, 2004)

RESUMEN. En el presente estudio teórico se revisan los principales hallazgos e investigaciones realizadas sobre el estrés y *burnout* en profesores. En primer lugar se analizan los estudios centrados en aislar las diferentes causas de tipo sociodemográfico, organizativas y de personalidad. A continuación se presentan los modelos teóricos que intentan explicar este fenómeno, otras variables relacionadas y las consecuencias personales, familiares y organizacionales asociadas. Finalmente se presentan los principales instrumentos de evaluación y las últimas tendencias en prevención e intervención. Tras la revisión pormenorizada de la literatura científica sobre el tema, se detectan diversas limitaciones en la metodología utilizada para el estudio de las causas, así como la inadecuación de criterios metodológicos aplicada a las intervenciones realizadas con profesores. Destacan los datos que señalan mayores índices de absentismo y bajas laborales, que implican un alto coste para la Administración Educativa. Por ello se propone una reflexión sobre estos aspectos y la conveniencia de adoptar diseños experimentales y sistemas de detección precoz y prevención.

PALABRAS CLAVE. Estrés. *Burnout*. Profesores. Educación. Estudio teórico.

ABSTRACT. In the present theoretical study the main discoveries and researches in teachers' stress and burnout are reviewed. In first place, studies focused on isolating the different causes of sociodemographic, organizational and personality type are analysed. Immediately after, the theoretical models that try to explain this phenomenon are

¹ Correspondencia: Facultad de Ciencias de la Educación. Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. Departamento de Educación. C/ San Alberto Magno, s/n. 14071 Córdoba (España). E-mail: ed1_moelj@uco.es

presented as well as other related variables and the personal, familiar and organizational consequences associated to them. Finally, the main evaluation instruments and the latest tendencies in prevention and intervention are presented. After having revised in detail the existing scientific literature on this topic, some limitations are detected in the used methodology with teachers as well as the inadequacy of the methodological approaches assigned to them. The data point out bigger indexes of absenteeism and leaves of absence, this situation implies a high cost for the Educational Administration. Thus it is that, we propose a reflection on these aspects as well as in the convenience of adopting experimental designs and systems of early detection and prevention.

KEYWORDS. Stress. Burnout. Teachers. Education. Theoretical study.

RESUMO. No presente estudo teórico revêem-se as principais descobertas e investigações realizadas sobre o stresse e *burnout* em professores. Em primeiro lugar analisam-se os estudos centrados em isolar as diferentes causas de tipo sócio-demográfico, organizativas e de personalidade. De seguida apresentam-se os modelos teóricos que procuram explicar este fenómeno, outras variáveis relacionadas e as consequências pessoais, familiares e organizacionais associadas. Finalmente apresentam-se os principais instrumentos de avaliação e as últimas tendências em prevenção e intervenção. Através da revisão pormenorizada da literatura científica sobre o tema, identificam-se diversas limitações na metodologia utilizada para o estudo das causas, assim como a inadequação de critérios metodológicos aplicados às intervenções realizadas com professores. Destacam-se os dados que assinalam maiores índices de absentismo e baixas laborais, que implicam um alto custo para a Administração Educativa. Por isso, propõe-se uma reflexão sobre estes aspectos e a conveniência de adoptar planos experimentais e sistemas de detecção precoce e prevenção.

PALAVRAS CHAVE. Stresse. *Burnout*. Professores. Educação. Estudo teórico.

Introducción

En los años setenta, como consecuencia de los estudios sobre estrés, aparece el concepto *burnout* en los primeros trabajos de Freudenberg (1974). Aunque antes de finalizar esta década son muchas las referencias sobre este tema en diversas profesiones asistenciales, entre ellas la de los docentes (Keavney y Sinclair, 1978; Kyriacou y Sutcliffe, 1977), no será hasta los años ochenta cuando se produzca un aumento considerable de las investigaciones sobre *burnout*. El concepto de estrés ha sido uno de los constructos más polémicos dentro de la Psicología, tanto en su definición como en sus modelos teóricos explicativos (Sandín, 2003). Sin embargo, el término *burnout* ha sido delimitado y aceptado por la comunidad científica casi en su totalidad desde la conceptualización establecida por Maslach (Maslach, 1982, 1999) en la que define el *burnout* como una respuesta de estrés crónico formada por tres factores fundamentales: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal.

Uno de los primeros detonantes que comenzaron a señalar la importancia del estrés y *burnout* en la profesión docente fueron los datos que las diferentes administraciones

de educación tenían sobre las bajas laborales de los profesores y su evolución a través de los años. Estos resultados señalaban un aumento anual de las bajas de tipo psiquiátrico que no se encontraban en otras profesiones y que tenían como consecuencias un incremento del absentismo laboral, un enorme gasto en sustituciones y un bajo rendimiento en el trabajo (García-Calleja, 1991). Algunas características que se dan de manera generalizada en este tipo de investigaciones son las siguientes:

- La utilización mayoritaria de medidas de autoinforme, generalmente el *Maslach Burnout Inventory* (MBI) (Maslach y Jackson, 1986).
- La utilización de estrategias correlacionales y ausencia de experimentales.
- Los estudios epidemiológicos son meramente descriptivos del número de bajas, tipo, duración, etc. durante un determinado número de cursos académicos.
- El análisis de numerosas variables sociodemográficas, de la personalidad y de la organización, buscando correlaciones de éstas con el *burnout*.
- El elevado número de resultados contradictorios hace plantearse la posibilidad de que los procedimientos metodológicos utilizados sean muy flexibles y que la fiabilidad y validez de estas investigaciones pueda verse afectada por las dificultades en definir muchos de los términos utilizados.

Los estudios descriptivos con diseños correlacionales que estudian la relación entre estrés, *burnout* y otras variables, fundamentalmente sociodemográficas, se repiten en casi todos los países. En Alemania, Knight-Wegenstein (1973) realizó uno de los estudios pioneros en el ámbito de la educación en el que obtuvo que un 87,6% de los 9129 profesores estudiados aparecían como afectados por un elevado grado de tensión en el trabajo. También en Alemania, Kohnen y Barth (1990), en un estudio realizado sobre 122 profesores, señalaron que solo un 28% informaba de mínimos síntomas de *burnout* frente a un 43 % con síntomas moderados y un 28,7% con síntomas severos. En esta línea, se repiten este mismo tipo de investigaciones en países de todo el mundo, señalando en todos elevadas puntuaciones en diversas medidas de estrés y *burnout*. Destacan las realizadas por Brenner (1982) en Suecia, Kyriacou (1980), Capel (1987) y Chakravorty (1989) en Inglaterra, Borg y Falzon (1989) en Malta, Temml (1994) en Austria, Tomashevskaja (1978) en Ucrania, Pines, Arosón y Kafry (1981) en Estados Unidos y Esteve (1994) en España.

De gran interés son los estudios que buscan una relación entre bajas laborales y estrés y *burnout*. En esta línea, Chakravorty (1989) realiza una investigación pionera sobre este tema en la que afirmaba que un 77% de las bajas de larga duración eran debidas a trastornos mentales en una muestra de 1500 profesores con baja laboral. Otros estudios relacionan puntuaciones en medidas de *burnout* (entre ellas la más utilizada es, con diferencia, el MBI) y otras variables sociodemográficas (sexo, edad, etc.) 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*.

A lo largo del presente artículo revisamos en primer lugar las principales investigaciones relacionadas con las causas, consecuencias y variables asociadas con el estrés y el *burnout* en profesores. A continuación analizamos los modelos teóricos y explica-

tivos que más se citan en la literatura científica sobre el tema y los sistemas de evaluación y medidas de estrés y *burnout* más utilizados. Posteriormente, recopilamos la gran variabilidad de técnicas de intervención utilizadas para paliar el estrés y *burnout*, tanto a nivel individual, como grupal, y las principales medidas que deberían aportar las instituciones educativas para paliar sus efectos organizativos, así como su prevención. Finalmente, en el apartado de conclusiones se analizan los principales hallazgos y las limitaciones metodológicas de los estudios dentro de este campo.

Causas y variables relacionadas con el estrés y el *burnout* en profesores

Sin lugar a dudas, el tema que más interés ha suscitado desde un principio en este ámbito han sido las variables que están relacionadas con la etiología del fenómeno estrés y *burnout* en profesores. A continuación se describen las más estudiadas y las principales conclusiones a las que se han llegado. Clásicamente se distingue entre variables personales socio-demográficas, como la edad, el sexo, etc. y variables personales relacionadas con las actitudes o personalidad del sujeto.

Variables socio-demográficas

Son muchos los estudios (Byrne, 1991; Maslach y Jackson, 1981; Schwab e Iwanicki, 1982a) que centran su atención en el análisis de variables demográficas y su relación con el estrés y el *burnout*. La mayoría de ellos encuentra pequeños porcentajes significativos de varianza en diversas subescalas que evalúan *burnout*, pero para gran parte de estas variables encontramos resultados contradictorios entre los distintos autores; su abordaje rara vez es experimental, ni longitudinal.

- Sexo. Maslach (1982) señaló que las mujeres experimentan mayor y más intenso cansancio emocional que los hombres; sin embargo, Schwab e Iwanicki (1982b) y Gil-Monte y Peiró (1997) encontraron mayor varianza en despersonalización, siendo los hombres los que tiene mayor sentimiento negativo hacia los estudiantes. Estos resultados se contradicen con los de Maslach y Jackson (1981), que encuentran diferencias en un mayor cansancio emocional y menor realización personal en mujeres. Otras autoras (Abraham, 1984; Maslach, 1999) centran su atención en el doble rol ejercido por la mujer en el trabajo y en la casa como fuente de estrés. Pero, sin lugar a dudas, siguen siendo una mayoría los autores que no encuentra evidencia suficiente de diferencias significativas respecto a la variable sexo (Byrne, 1999; Schwab e Iwanicki, 1982b).
- Edad. Los resultados sobre esta variable son contradictorios puesto que la relación establecida entre la edad y el *burnout* ha sido tanto lineal (Seltzer y Numerof, 1988), como curvilínea (Golembiewski, Munzenriper y Stevenson, 1986; Whitehead, 1986), habiéndose encontrado también ausencia de relación (Hock, 1988). Estos resultados deberían ser matizados porque la relación que se establece entre el síndrome de *burnout* y la edad, se asociaba al tiempo de experiencia en la profesión, la maduración propia por la edad del individuo y con la pérdida de una visión irreal de la vida en general. Por ejemplo, se presentan evidencias que señalan que los profesores más jóvenes experimentan niveles

- superiores de estrés (Yagil, 1998) y mayores niveles de cansancio emocional y fatiga (Crane e Iwanicki, 1986; Schawb e Iwanicki, 1982a). Por otro lado, Van Ginkel (1987) y Borg y Falzon (1989) informaban que los docentes más experimentados, que llevaban más de veinte años en la profesión, tenían una respuesta de estrés mayor que la de sus compañeros. Sin embargo, Malik, Mueller y Meinke (1991) no informaban sobre diferencias significativas respecto a la edad.
- Estado civil y relaciones familiares. El estado civil y las relaciones establecidas dentro del ámbito familiar han sido dos características ampliamente estudiadas. Los profesores solteros, experimentaban mayor *burnout* que los casados (Golembiewski *et al.*, 1986; Seltzer y Numerof, 1988), mayor cansancio emocional y despersonalización (Maslach, 1982), aunque otros estudios no arrojaron los mismos resultados (Durán, Extremera y Rey, 2001; Schwab, Jackson y Schuler, 1986). Como ha disentido Maslach (1982), el hecho de tener hijos puede funcionar como un factor de protección ante el *burnout* puesto que se relacionaría con la supuesta maduración que acompaña al ser padre, la mayor experiencia en resolver problemas en los que están involucrados niños y el apoyo emocional recibido por parte de la familia. De esta forma, se ha planteado la cuestión de llevarse a casa algunos aspectos relacionados con el trabajo, lo cual ha sido considerado negativo para las relaciones interpersonales del profesor dentro de la familia y, por tanto, una fuente de estrés. Sin embargo, autores como Cooke y Rousseau (1984) puntualizan que esta situación también puede aportar algo positivo, ya que puede darse una oportunidad para recibir apoyo, consejo o simplemente desahogo, al tener la posibilidad de exponer asuntos del trabajo en el seno familiar.
 - Nivel impartido. En líneas generales, parece que a medida que vamos subiendo en el ciclo educativo, a excepción de los profesores de Universidad, los índices de *burnout* se incrementan, siendo los profesores de Secundaria los más afectados (Beer y Beer, 1992; Burke y Greenglass, 1989), sobre todo en cuanto a la despersonalización y a la realización personal (Anderson e Iwanicki, 1984). Gold y Grant (1993) explicaban estos resultados en Secundaria, por el menor grado de interés y motivación que presentan los alumnos. Sin embargo, otros autores (Doménech, 1995; Ortiz, 1995), señalaron un mayor nivel de *burnout* en los primeros ciclos educativos. Un estudio detenido de estas investigaciones nos lleva a corroborar que sin lugar a dudas el colectivo más afectado es el de secundaria. En esta línea, diversos autores (Anderson e Iwanicki, 1984; Beer y Beer, 1992) inciden en los problemas de conducta encontrados en jóvenes y adolescentes, planteando el dilema de la educación obligatoria y los límites de edad, el fallo de los sistemas disciplinarios y los alumnos que se enfrentan al profesor de secundaria.
 - Tipo de centro. El tipo de centro en donde se desarrolla la función docente tiene grandes implicaciones en la percepción de estrés por parte del profesorado. Si diferenciamos estos, por encontrarse en núcleos urbanos, rurales o por ser centros denominados suburbanos (tradicionalmente denominados marginales), to-

das las investigaciones apuntan en la misma dirección: existen mayores índices de *burnout* en los centros suburbanos que en los dos anteriores (Byrne, 1999; Leithwood, Jantzi y Steinbach, 2001; Valero, 1997). Parece ser que el comportamiento de los alumnos sería el factor principal, ya que se trata de personas que frecuentemente pertenecen a minorías marginadas y a familias multiproblemáticas.

Variables de personalidad

Son muchas las variables y características de personalidad de los profesores relacionadas con el estrés y síndrome de *burnout*. A continuación, se citan las más estudiadas en las investigaciones realizadas al respecto (véase la Tabla 1). Algunas no son estrictamente variables de personalidad, pero suelen ser encuadradas dentro de éstas, al referirse a aspectos individuales modulados por la forma de comportarse de cada individuo. Respecto al locus de control, la mayoría de las referencias de la literatura científica señala que los profesores con más locus de control externo tienen mayor tendencia a sufrir *burnout*; incluso se indicaba una correlación significativa entre el locus de control y las escalas de *burnout* del MBI (McIntyre, 1981). En cuanto a las investigaciones realizadas sobre la autoconciencia, autocontrol y autoeficacia, una mayor autoconciencia, mayor nivel de autocontrol y de autoeficacia suponen un factor protector ante el *burnout*; por otro lado, niveles altos de *burnout* correlacionan con puntuaciones bajas en estas variables. Tan solo Pines (1993) señalaba que solo las personas muy motivadas y con una alta autoeficacia corren el riesgo de padecer *burnout* mientras que las poco motivadas y con una baja autoeficacia tan solo experimentan estrés, fatiga e insatisfacción. Otra de las variables estudiadas ha sido el patrón de conducta tipo A (PCTA), tradicionalmente asociada al *burnout* como moduladora o facilitadora de la experiencia de estrés. En el ámbito educativo ha estado asociado con la aparición de trastornos neuróticos y somáticos causados por el estrés que no presentan profesores que no tienen este tipo de conducta, obteniéndose una correlación significativa entre el *burnout* y el PCTA. Sin embargo, Rudow y Buhr (1986) no encontraban relaciones significativas entre este patrón de conducta y la experiencia de estrés. Por otro lado, recientes investigaciones señalan una elevada relación entre el PCTA, el *burnout* y los problemas de salud mental de profesores con baja laboral de tipo psiquiátrico en comparación con docentes sin baja, señalando a este patrón de conducta como un factor de riesgo de padecer baja (Moriana, 2002). La autoestima del profesor, ha sido otra característica relacionada con el *burnout*. En la mayoría de estudios (véase la Tabla 1) aparece una correlación significativa entre docentes con baja autoestima y presencia de mayores niveles de *burnout* de forma que la autoestima va disminuyendo a medida que avanza el síndrome del quemado. Finalmente, otras variables como los pensamientos irracionales, el neuroticismo y la falta de empatía también han sido relacionadas por algunos autores con el aumento de los índices de estrés y *burnout* en profesores.

TABLA 1. Principales investigaciones sobre variables de personalidad relacionadas con el estrés y *burnout* de los profesores.

<i>Variables de personalidad</i>	<i>Autores</i>
Locus de control	Byrne (1994); Farber (1991a); Fielding (1982); Kyriacou (1987); McIntyre (1981); Spector (1984); Stone (1982)
Autoconciencia, autocontrol y autoeficacia	Brouwers, Ever y Torric (2001); Brouwers y Torric (2000); Cherniss (1993); Ever, Gerrichhansen y Torric (2000); Henson (2001); Innes y Kitto (1989); Pierce y Molloy (1990); Pines (1993)
Personalidad resistente	McCrae, Lambert y Lambert (1987); Nowack (1986); Oliver, (1993)
Patrón de conducta tipo A	Buhr y Scheuch (1991); Mazur y Lynch (1989); Nagy y Davis (1985); Van Horn y Schaufeli (1997)
Autoestima	Farber (1991a); Ianni y Reuss-Ianni (1983); Maslach (1982); Motowidlo, Packard y Manning (1986)
Pensamientos irracionales	Bernard (1988); Zingle y Anderson (1990)
Neuroticismo	Innes y Kitto (1989); Rudow y Buhr (1986); Wilson y Muterio (1989)
Empatía	Mazur y Lynch (1989); Williams (1989)

Variables propias del trabajo y organizacionales

En gran parte de la literatura sobre variables organizacionales (Burke y Greenglass, 1995; Byrne, 1991) se realizan estudios de diversos aspectos propios del trabajo y se correlacionan con alguna medida de *burnout*, siendo la más utilizada el MBI de Maslach y Jackson (1986). Algunas de las más importantes se describen a continuación en la Tabla 2.

Todos los factores relacionados con la sobrecarga laboral están íntimamente relacionados con el cansancio emocional. Los trabajos administrativos que cada vez más desarrolla el profesor y los conflictos de rol también provocan un aumento en los niveles de estrés y en los inicios de cuadros de *burnout*. Respecto a la ambigüedad de rol, a pesar de que la mayoría de investigaciones arroja resultados en la misma línea, hay autores como Friesen y Sarros (1989) que no encuentran diferencias significativas en su relación con el *burnout*. En cuanto al número de alumnos, esta característica se ha relacionado tradicionalmente con un mayor nivel de estrés; sin embargo, Petrie (2001) señalaba 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. Esta misma situación ocurre con el bajo apoyo y problemas con el grupo de administradores educativos e inspectores de educación, que si bien la mayoría de estudios los señalan como variables relacionadas con el *burnout*, Cecil y Forman (1990) y Burke y Greenglass (1995) no encuentran resultados significativos. Para el resto de variables si existe un consenso que señala altas relaciones con el estrés y *burnout* que padece el profesorado.

TABLA 2. Principales investigaciones sobre variables propias del trabajo y organizacionales relacionadas con el estrés y *burnout* de profesores.

<i>Variables propias del trabajo y organizacionales</i>	<i>Principales investigaciones</i>
Sobrecarga laboral (excesivo trabajo)	Borg y Riding (1991); Cooper y Kelly (1993); Maslach (1982)
Trabajo administrativo del profesor	Moriarty, Edmonds, Martin y Blatchford (2001); Rudow (1990); Wulk (1988)
Clases con muchos alumnos	Blase (1986); Borg (1990); Byme (1991); Petrie (2001); Proctor y Alexander (1992)
Conflictos de rol	Crane e Iwanicki (1986); Cunningham (1983); Schwab e Iwanicki (1982 a)
Ambigüedad de rol	Byme (1999); Pierce y Molloy (1990)
Problemas de disciplina en clase	Borg (1990); Borg y Riding (1991); Kyriacou (1987); Litt y Turk (1985)
Problemas con los superiores (directores, inspectores, etc.)	Golembiewski <i>et al.</i> (1986); Numerof y Abrams (1984); Sarros y Sarros (1992); Seltzer y Numerof (1988); Zabel y Zabel (2002)
Problemas con los compañeros	Brenner, Sörbom y Wallius (1985); Kyriacou (2003)
Problemas con los padres de alumnos	Blase (1986); Mykletun (1984); Wenberg (1984)
Políticas, reformas y legislación educativas	Barth (1992); Byme (1999); Ternul (1994)
Formación, promoción y desarrollo profesional deficitario	Bacharach, Bauer y Conley (1986); Evers (1987); Farber (1991a); Maslach (1982); Nichols y Sosnowsky (2002)
Salarios bajos	Elbing y Dietrich (1982)
Trastornos de conducta y conductas disruptivas del alumno	Brouwers y Tonnic (2000); Hastings y Bham (2003); Kyriacou y Sutcliffe (1978)
Deficientes equipamientos de los centros, aulas, ruidos, etc.	Ternul (1994); Wulk (1988)
Malos horarios y poco tiempo para mucho trabajo	Naylor (2001); Schäfer (1990)
Baja participación del profesorado	Farber (1991a); Moriarty, Edmonds, Martin y Blatchford (2001)

Ciclos de estrés del profesorado

Debido a las características propias del trabajo de los profesores y a la variabilidad de actividades a lo largo del curso académico, es normal encontrar momentos en los que los docentes se encuentren más estresados. La incorporación al trabajo después de las vacaciones, los períodos de exámenes, etc. hacen del trabajo docente una situación dinámica en la que no siempre se realiza el mismo trabajo y en las que la época del

curso puede predeterminar momentos vivenciados de forma muy dispar entre el profesorado. De esta forma, los resultados obtenidos parten de las investigaciones pioneras de Hembling y Gilliland (1981) que indican cuatro momentos especialmente estresantes para los profesores de Primaria (septiembre, diciembre, marzo y junio) y dos para los de Secundaria (septiembre y junio). Sin embargo, otros autores no coinciden con estos resultados. En esta línea, Kinnuen (1989) afirmaba que la respuesta al estrés y sus ciclos dependía más de la personalidad del profesor que estrictamente del período escolar. Por otro lado, un estudio norteamericano realizado por la Organización de Maestros Unidos del Estado de Nueva York (NYSUT, 1980) apuntaba a la primera semana del curso escolar como la más estresante del año. Finalmente, Travers y Cooper (1994), tomando muestras de sangre y cuestionarios sobre estrés durante las primeras semanas de curso escolar, evidenciaban niveles extremadamente bajos de hidrocortisona y estrés percibido a grandes niveles.

Consecuencias del estrés y *burnout* en los profesores

En este apartado vamos a analizar las principales consecuencias personales, familiares y laborales que se encuentran en los estudios más relevantes de la literatura sobre el tema. Una vez más, aparecen de nuevo numerosas discrepancias entre diversos autores (Dworkin, 1987; Farber, 1991b) respecto a cuales son las principales consecuencias que afectan a los docentes en su ámbito de trabajo. Respecto a las consecuencias personales, destacan la incapacidad para desconectar del trabajo, los problemas de sueño, el cansancio que aumenta la susceptibilidad a la enfermedad, problemas gastrointestinales, de espalda, cuello, dolores de cabeza, enfermedades coronarias, sudor frío, náuseas, taquicardia, aumento de enfermedades virales y respiratorias (Freudenberger y Richelson, 1980; Golembiewski *et al.*, 1986; Pines *et al.*, 1981) que están relacionados en numerosas ocasiones con el abuso de fármacos tranquilizantes, estimulantes, abuso de café, tabaco, alcohol y otras drogas (Maslach y Jackson, 1981), destacando en la literatura la proliferación en las cifras de consumo de alcohol entre los profesores (Belcastro, 1982; Chakravorty, 1989; Maslach, 1982). En la misma línea, Quevedo-Aguado *et al.* (1999) encuentran que mayores puntuaciones en despersonalización dan lugar a un incremento de los trastornos psicofisiológicos, mientras que Smith (2001) señala que un alto nivel de estrés predice problemas de salud física y mental. Asimismo, Matud, García y Matud (2002), señalan que la insatisfacción con el rol laboral y la presión en el trabajo correlacionan con sintomatología de tipo somático, depresiva, de ansiedad e insomnio. Por otro lado, Calvete y Villa (2000) presentan coeficientes de correlación significativos entre el cansancio emocional y síntomas de depresión, somatización, ansiedad, dificultades cognitivas y sensibilidad interpersonal. Pines *et al.* (1981) señalaron que las consecuencias que a nivel psicológico afectan al profesor que padece *burnout* son numerosas: falta de autorrealización, baja autoestima, aislamiento, tendencia a la autculpa, actitudes negativas hacia uno mismo y hacia los demás, sentimientos de inferioridad y de incompetencia, pérdida de ideales, irritabilidad, hasta casos más extremos de intentos de suicidio, cuadros depresivos graves,

ansiedad generalizada, fobia social y agorafobia. Finalmente, cabe señalar como consecuencia evidente del estrés y *burnout*, la insatisfacción laboral, citada por un alto número de autores (Kyriacou y Sutcliffe, 1978; Travers y Cooper, 1997). Finalmente, las consecuencias que el estrés y *burnout* tienen sobre la familia han sido poco estudiadas en la literatura científica. Se describen profesores que llegan tensos a casa, agotados física y psicológicamente, con cuadros de irritación, cansados de escuchar y hablar sobre problemas de otras personas. Estas condiciones no propician, en absoluto, un clima ideal para una adecuada vida familiar y de pareja. Por otro lado, la vida de la pareja sufre un enorme deterioro, siendo la responsable de un importante número de divorcios dentro de este tipo de profesiones (Cooke y Rousseau, 1984).

Modelos explicativos del *burnout* en profesores

Derivado fundamentalmente de los estudios sobre las causas del estrés y *burnout* del profesor, algunos autores conforman modelos explicativos de este fenómeno que ejemplifican los itinerarios que siguen los docentes hacia el estrés y las variables más importantes que influyen durante este proceso. Dentro de los más importantes destacan el modelo de *burnout* del profesorado derivado de la revisión bibliográfica del término realizado por Byrne (1999). Este modelo se complementa con un estudio efectuado en Canadá sobre 1242 profesores de Educación Infantil, 417 de Primaria y 1479 de Secundaria, en donde se correlacionan los factores más estudiados en la literatura con las puntuaciones de cansancio emocional, despersonalización y realización personal del MBI. Las variables más destacadas por esta autora son la ambigüedad y el conflicto de rol, la sobrecarga laboral, el clima de clase y la autoestima.

Otro de los modelos más citados en la literatura es el realizado por Kyriacou y Sutcliffe (1978). Estos autores describieron un modelo sobre el *burnout* de los profesores que posteriormente sería ampliado por Rudow (1999) y levemente modificado por Worrall y May (1989). Consideraron al estrés como un proceso en el que la valoración y las estrategias frente a las demandas laborales que el profesor realiza en su trabajo son determinantes en la aparición del *burnout*. Su interacción con las características personales, factores organizacionales y la actividad diaria influyen durante todo el proceso (Rudow, 1999). Los datos en los que se basó este modelo parten de las investigaciones realizadas por Kyriacou con 127 profesores a los que administraron diferentes medidas relacionadas con el estrés, el *burnout* y síntomas de ansiedad, encontrando correlaciones significativas entre el *burnout* y síntomas psicósomáticos de ansiedad. Posteriormente, Rudow (1999), tomando como referencia el modelo de Kyriacou y Sutcliffe (1978) y las modificaciones de Worrall y May (1989), recoge evidencias empíricas analizando los resultados de diversas investigaciones realizadas en distintos países (Capel, 1987, en Inglaterra; Tomashevskaja, 1978, en la Unión Soviética; Temml, 1994, en Austria, entre otras), en los que se correlacionan diversas medidas de *burnout* con variables organizacionales y personales del profesorado. También analiza investigaciones que relacionaron aspectos fisiológicos, bioquímicos e inmunológicos con el *burnout* (Karpenko, 1975; Kinnunen, 1989), dando lugar a lo que denominó modelo de reacciones negativas de tensión y consecuencias en la actividad docente. Teniendo en cuenta

los resultados de estas investigaciones, Rudow mantiene que la sobrecarga laboral y una situación cronicada de estrés son las principales causas del síndrome de *burnout*, que genera una reducción de la actividad laboral y la aparición de trastornos psicosomáticos.

Otro de los modelos explicativos del *burnout* en profesores es el planteado por Leithwood, Menzies, Jantzi y Leithwood (1999). Estos autores, mediante una pormenorizada revisión de la literatura, seleccionan 18 estudios empíricos sobre el *burnout* de los profesores y sus causas, teniendo en cuenta el número de sujetos, el método utilizado y el procedimiento. A partir de los datos obtenidos generaron un modelo explicativo del *burnout* en profesores que parte de tres constructos interrelacionados: las transformaciones en la escuela y las decisiones de los administradores y jefes de las instituciones educativas, los factores organizacionales y los factores personales. Estos constructos los crean según la aparición de las distintas variables en los 18 estudios analizados, agrupándolas en estos tres factores generales según el número de veces que aparecen en los resultados de estas investigaciones. Pero, sin lugar a dudas, el más aceptado por la comunidad científica internacional es el modelo multidimensional del *burnout* en profesores de Maslach y Leiter (1999). Este modelo recoge las experiencias y estudios elaborados por Maslach, Jackson y Leiter en los últimos veinte años. Como instrumento fundamental de evaluación se utiliza el MBI con todas las connotaciones conceptuales en su definición como constructo, que utilizan como punto de partida para adaptarlo a la situación específica del ámbito educativo. El *burnout* se concibe como una experiencia individual y crónica de estrés relacionada con el contexto social (Maslach, 1999). El modelo incluye tres componentes: la experiencia de estrés, la evaluación de los otros y la evaluación de uno mismo. Es un síndrome psicológico formado por el cansancio emocional (componente de estrés que implica una incapacidad para obtener de uno mismo los suficientes recursos emocionales necesarios para afrontar el trabajo), la despersonalización (componente asociado a la evaluación de los demás en la que afloran sentimientos negativos de distanciamiento y cinismo con respecto a los clientes) y una baja realización personal (componente relacionado con la evaluación negativa de uno mismo y con sentimientos de insatisfacción sobre el resultado de su trabajo). De forma que lo primero que aparece en el sujeto es el cansancio emocional dando paso posteriormente a la despersonalización y a la baja realización personal, proceso que replica Dorman (2003) en una reciente investigación sobre 246 profesores de centros privados. Este modelo establece una serie de dimensiones que se relacionan entre sí y que influyen directamente en la aparición del *burnout*. Dentro de éstas, los factores más importantes son la conducta del profesor, su percepción sobre el alumnado, la conducta de éste y sus resultados. No obstante, estas autoras plantean que el aspecto fundamental de la vivencia negativa que supone el fenómeno del *burnout* está directamente relacionada con la percepción que tiene el profesor de todos los factores anteriormente descritos y que su solución o la mejor forma de actuar ante la proliferación del *teacher burnout* solo la podemos encontrar en la prevención que pueda ejercer la administración educativa y la adecuación de leyes y reformas educativas coherentes y realistas a la situación actual, dotando de infraestructura personal y material, suficiente y adecuada a los centros, que les permita adap-

tarse y asumir los cambios sociales que se vayan produciendo. En conclusión, cabe destacar que todos los estudios en los que se basan los autores para definir sus modelos son correlacionales, siendo los instrumentos de evaluación más utilizados el MBI y la entrevista. Destacan las distintas delimitaciones conceptuales sobre términos como estrés, fatiga o *burnout* lo que conlleva que siga sin haber un consenso unificado sobre el contenido de estos conceptos. De esta forma, Byrne (1999), Kyriacou y Sutcliffe (1978) y Rudow (1999) destacan factores y variables personales como las más determinantes frente al modelo de Leithwood *et al.* (1999), que dan más importancia a las características organizacionales. Finalmente, el modelo que actualmente cuenta con más partidarios es, sin duda, el multidimensional de Maslach y Leiter (1999), que contempla la interacción de varios tipos de factores, sin destacar de forma particular a unos más que a otros, sino que será esta interacción la que delimite cuales son las variables más importantes en un caso en concreto.

Evaluación y medidas de estrés y *burnout* en el profesorado

El *burnout* es un concepto que por la relevancia que tiene para la persona y por sus implicaciones en los ámbitos laborales ha interesado desde un primer momento evaluar de forma cuantificable. La diversidad y controversia en su definición operacional ha dado lugar a no pocas discrepancias entre los autores involucrados en su definición. La forma más utilizada de afrontar su medida ha estado tradicionalmente ligada

TABLA 3. Principales pruebas específicas de evaluación del estrés y *burnout* en profesores.

Prueba	Autores
<i>Educator's Survey</i> (MBI Forma E)	Maslach <i>et al.</i> (1986)
<i>Teacher Burnout Questionnaire</i>	Hock (1988)
<i>Teacher Burnout Scales</i>	Seidman y Zager (1991)
<i>Teacher Stress Inventory</i>	Finnian (1988)
<i>Teacher Stress Inventory</i>	Petegrew y Wolf (1982)
<i>Teacher Stress Inventory</i>	Schutz y Long (1988)
<i>Holland Burnout Assessment Survey</i>	Holland y Michael (1993)
<i>Inventory of Teaching Stress</i>	Green e y Abidin (1994); Green e, Abidin y Kmetz (1997)
<i>Quality of Teacher Work Life Survey</i>	Pelma, Richard, Harrington y Burry (1989)
<i>Stress Profile for Teacher</i>	Klas, Kendall y Kennedy (1985)
<i>Teacher's World Scale</i>	Friedman y Lotan (1987)
<i>Teacher Attitude Scale</i>	Ferber (1984)
<i>Teacher Occupational Stress Factor Questionnaire</i>	Forworth, Karnes y Leonard (1984)
<i>Wilson Stress Profile for Teacher</i>	Luh, Olsznik, Greenwood y Parkay (1991)
Cuestionario de <i>Burnout</i> del Profesorado (CBP)	Moreno-Jiménez, Olivera y Aragónes (1993)
Cuestionario de <i>Burnout</i> del Profesorado rev. (CBP-R)	Moreno-Jiménez, Garosa y González (2000)
Cuestionario de Estrés en los Docentes	Travess y Cooper (1997)
MISPE y ESPE	Abraham (1984)

a los autoinformes. Sin embargo, no es hasta los años ochenta, cuando se llega a la que iba a ser la prueba psicológica más importante y aceptada por toda la comunidad científica para medir el *burnout*: el *Maslach Burnout Inventory* (MBI) de Maslach y Jackson (1981); una de las formas de este inventario, el *MBI Form Ed* (Maslach, Jackson y Schwab, 1986) es la adaptación de la forma general al colectivo de profesores. Solo varía en pequeñas modificaciones aplicadas a los ítems respecto a los receptores del trabajo *recipient*, sustituida por la palabra estudiantes (*students*). Estos cambios, prácticamente insignificantes, se efectúan para clarificar la interpretación de los ítems por parte de los docentes.

La mayoría de los instrumentos de evaluación del *burnout* en profesores son autoinformes (véase la Tabla 3). Son las limitaciones que tienen este tipo de pruebas y la objetividad de otras medidas fisiológicas, bioquímicas e inmunológicas lo que ha dado lugar a una serie de estudios centrados en estas últimas medidas. Se ha estudiado principalmente el pulso en actividades durante un día en la escuela, electrocardiograma, presión sanguínea y catecolaminas, niveles de 17-Oxycorticosterina e inmunoglobulinas (Karpenko, 1975; Kinnunen, 1989; Ursin, Mykletun, Tonder, Vaernes, Relling y Murison, 1984). A raíz de estos estudios se concluye que la experiencia de estrés crónico reduce los niveles de algunas inmunoglobulinas, aumentan el pulso, latido de corazón, presión sanguínea y catecolaminas con los consiguientes efectos que pueden derivar, principalmente, en enfermedades cardiovasculares. Por lo tanto, se necesita aumentar el número de investigaciones relacionadas con las medidas orgánicas y fisiológicas al ser indudable la objetividad y validez de sus resultados, siendo de gran interés comparar diversas medidas de este tipo con los resultados de algunos autoinformes.

Intervención, tratamiento y prevención del *burnout* en profesores

Debido al elevado número de consecuencias, tanto personales y familiares como sociales y laborales que produce el *burnout*, el estudio de su tratamiento o prevención es un aspecto fundamental en la literatura científica sobre el tema. Los resultados de investigaciones centradas en la intervención suelen ser "imprecisos, ambiguos y bastante contradictorios" según Polaino-Lorente (1982, p. 35). Sin embargo, proliferan los estudios centrados en la estrategias de afrontamiento que a nivel individual y/o grupal puedan ejercer los profesores a la hora de enfrentarse al *burnout*. Este tipo de entrenamientos se realizan normalmente en talleres con profesores que se reconocen como afectados por el síndrome (tratamiento) o en profesionales que, sin haber vivenciado los efectos del *burnout*, deciden por propia iniciativa aprender mecanismos que le permitan afrontar adecuadamente el estrés laboral. A pesar de esto, la mayoría de especialistas reconocen las limitaciones de estos trabajos y su eficacia reducida al limitarse las actuaciones a un contexto en el que ya se ha producido el problema y no a su raíz, previniendo su aparición (Kelchtermans y Strittmatter, 1999; Kyriacou, 2003; Vandenberghe y Huberman, 1999) e incluso señalando su poco rigor científico y metodológico (Newman y Beehr, 1979). Tradicionalmente, se agrupan las técnicas utilizadas en tres categorías: individuales, grupales y organizacionales.

Estrategias de intervención individuales

Bajo el nombre de técnicas paliativas se encuentran aquellas que se centran en reducir la experiencia emocional del estrés causado por diversos factores que se tienen en cuenta actuando sobre ellos (Kyriacou, 1987, 2003). Las más utilizadas en el ámbito educativo son las de corte cognitivo-conductual aunque también encontramos técnicas psicodinámicas y las centradas en el ejercicio físico. Las técnicas conductuales se centran en enseñar a desconectar del trabajo y separar la vida personal y familiar de la laboral, utilizando técnicas para mejorar la ejecución del trabajo intentando llegar a la mayor efectividad en el mínimo tiempo posible (Gold, 1984). Algunos autores proponen entrenamientos basados en la retirada de la atención, programas de refuerzos, *time out*, control de contingencias (Polaino-Lorente, 1982), autoreforzamiento y evitación (Friedman, 1999) o la utilización de contingencias adecuadas, análisis de tareas, reforzamientos progresivos y control de problemas en clase (Valero, 1997). Dentro de las técnicas psicológicas de orientación cognitivo-conductual, la desensibilización sistemática, ha sido una de las técnicas más utilizadas junto al *counseling* y el asesoramiento técnico (Kyriacou, 2003; Ortiz, 1995), el entrenamiento en asertividad (Rathus, 1972), la relajación (Calvete y Villa, 1997), práctica de simulación con técnicas de aprendizaje de destrezas sociales para la formación de profesores de secundaria (Esteve, 1997), habilidades relacionales y comunicacionales (Ortiz, 1993), habilidades de *coping*, asertividad, trabajo en equipo y reconstrucción de pensamiento e ideas sobre la enseñanza (Neves de Jesús y Esteve, 2000) y los programas de evitación y afrontamiento ante la depresión (Pozo, 2000). En esta línea, Cheek, Bradley, Parr y Lau (2003) demuestran que la utilización de terapia cognitivo-conductual junto a la musicoterapia arroja mejores resultados frente al *burnout* que la terapia cognitivo-conductual sola. Dentro de la orientación cognitiva destacan las técnicas de identificación de distorsiones cognitivas y el entrenamiento en reatribución cognitiva, reestructuración cognitiva, inoculación de estrés (Calvete y Villa, 1997), autoinstrucciones (Payne y Manning, 1990), entrenamiento en autoverbalizaciones y autoeficacia (Evers *et al.*, 2000), el entrenamiento en solución de problemas, autocontrol, terapia racional-emotiva de Ellis, detención de pensamiento (Polaino-Lorente, 1982), técnicas de resistencia y habilidades de afrontamiento (Bernshausen y Cunningham, 2001). Otras técnicas cognitivas son la intervención centrada en las demandas emocionales (Graves, 2001) y enseñar a identificar las primeras fuentes de *burnout* a la vez que se entrena en estrategias de afrontamiento (Brock y Grady, 2000).

Respecto a la orientación psicodinámica, aunque sin lugar a dudas son las técnicas menos utilizadas, cabe destacar el trabajo de Andrianopoulos (2001) sobre psicoeducación y asesoramiento. También, aparecen en la literatura técnicas de tipo físico que actúan sobre los efectos fisiológicos del estrés y del *burnout* (insomnio, taquicardia, inquietud psicomotora y otras respuestas psicósomáticas propias de la ansiedad), como por ejemplo la propuesta de Travers y Cooper (1997) de hacer ejercicio físico, yoga, relajación y viajes.

Uno de los aspectos más relevantes de las técnicas señaladas anteriormente es que la gran mayoría de ellas no se han utilizado de forma sistemática ni científica con

colectivos de profesores, es más, algunas técnicas psicológicas que se presentan aparecen en la literatura como potenciales reductoras de estrés y ansiedad acogiendo a los resultados obtenidos con poblaciones clínicas; sin embargo, no se han realizado estudios serios en los que se apliquen de forma individual o grupal en el ámbito docente, quizás por las dificultades metodológicas que implica su realización.

Estrategias de intervención grupal

Centradas principalmente en la búsqueda de apoyo social, ya sea a nivel familiar, amigos o compañeros, los grupos de apoyo, la escucha, el apoyo técnico y emocional influyen en gran medida, en la prevención y tratamiento del *burnout* (Kyriacou, 1987, 2003). De esta forma, exponer los problemas de un profesor a un grupo de compañeros de profesión resultaba una experiencia reconfortante, se sentían comprendidos, intercambiaban opiniones y se daban consejos. Los docentes observaban que su problema lo tenían también otras personas, incrementando su compañerismo y la fuerza suficiente para afrontar situaciones y enfrentarse a los problemas diarios en el aula. Las estrategias de intervención grupal no dejan de ser las mismas técnicas presentadas en el apartado anterior, solo que aplicadas en grupo a un conjunto de profesores. Esta forma de trabajo adopta el formato de pequeños seminarios ofertados principalmente por las propias instituciones educativas. Su problema fundamental es que se trata de actuaciones puntuales en las que no se suele hacer un seguimiento al profesor ni hablar de aspectos específicos que afecten de forma individual al docente. Tan solo, se suelen enseñar técnicas como la relajación, resolución de problemas, debates en grupo sobre los principales problemas, etc.

Estrategias organizacionales

Bajo esta denominación se encuentran todas aquellas estrategias que desde la administración educativa se pueden desarrollar para paliar algunas de las fuentes de estrés. Son medidas generales cuya implantación minimizaría los efectos del *burnout* y actuaría como prevención del mismo. Una de ellas es aumentar la formación de los profesionales. Es evidente que si un profesor antes de incorporarse a su función docente tuviera una formación adecuada sobre estrategias y comportamientos que le puedan ayudar a enfrentarse con la multitud de problemáticas que pueden sobrevenir en un día normal de trabajo, su respuesta ante situaciones problemáticas o generadoras de estrés aumentaría (Esteve, 1997). Los métodos de selección han sido otras de las propuestas a realizar por la administración; de esta forma se propone introducir profundos cambios en la selección y formación del profesorado (Ortiz, 1995). Si la selección se hace con una estrategia multidimensional mejorará, esto es, aplicando no solo criterios centrados en los conocimientos sino también en otros aspectos como la personalidad (Applegate, 1988). Un tipo de actuaciones propuestas por algunos especialistas son los programas de asistencia al empleado (Travers y Cooper, 1997), en donde un equipo de profesionales asesora y atiende de forma personalizada todos los problemas del trabajador. Otras medidas organizacionales son la reducción de la carga de trabajo en general (Pines y Aronson, 1981), de la carga lectiva y jornada laboral (Kyriacou, 1980), aumen-

tar la participación de los trabajadores en la toma de decisiones, fomentar redes de apoyo entre los compañeros, ocio, desarrollo personal y profesional (Friedman, 1999) y aumentar las recompensas y reconocimientos al profesor, así como su salario (Shinn y Morch, 1984). Incluso Maslach (1982) propone informar sobre el síndrome de *burnout* como una estrategia para su prevención.

A pesar de que las características organizacionales, tal y como hemos señalado anteriormente, están consideradas como un factor determinante en la aparición del *burnout*, su modificación o cambio se hace prácticamente inviable sin apoyo de la administración educativa. Esta situación conlleva que estas propuestas no se hallan desarrollado por impedimentos organizativos de la política educativa. En definitiva, son propuestas que pueden mejorar la función docente pero se precisan pruebas piloto en algunos centros o modificaciones importantes en la administración pública para que pudieran desarrollarse y así demostrar empíricamente su efectividad.

Prevención

Anteriormente, hemos comentado algunas estrategias de tipo organizacional utilizadas como medidas de prevención. Sin embargo, por la importancia que se atribuye a ésta, resaltamos algunos aspectos que enfatizan su utilización. Son muchos los autores que centran su atención en la prevención como aspecto fundamental para solucionar los efectos que produce el *burnout* (Byrne, 1999; Maslach, 1999; Vandenberghe y Huberman, 1999). El trabajo en prevención afecta a decisiones políticas y económicas existiendo un posicionamiento poco realista de la administraciones respecto a la situación actual de la educación. No se responde a las demandas de incrementar los pocos medios materiales y humanos actuales, existiendo un bajo reconocimiento de los estudios científicos que corroboran con datos las consecuencias negativas de estos déficit. Esta situación implica una baja actuación por parte de los poderes públicos en la prevención de este fenómeno. De manera mayoritaria está considerada como la actuación más importante según la literatura sobre el tema. Siguiendo las líneas de actuación propuestas por Kelchtermans y Strittmatter (1999) para la prevención del *burnout* en profesores, es necesario una actuación de base desde la administración pública centrada en el reconocimiento público de la labor docente, la vuelta a una imagen positiva del profesor, el balance entre las políticas educativas y la realidad, así como la autonomía de los centros. Otros aspectos destacados son la provisión de recursos personales y materiales para poder adaptarse a los cambios que generan las necesidades sociales y políticas, analizar la carrera profesional y vida laboral del profesor (remuneración económica, posibilidad de promoción, etc.) y revisar las funciones de la escuela y de los profesores. También destacan la participación de los profesores en las decisiones de los centros y en las políticas educativas, potenciar el trabajo en grupo así como mantener adecuadas relaciones interpersonales entre los compañeros y crear servicios de apoyo y asesoramiento al profesorado.

Conclusiones

Tras una revisión de las principales investigaciones sobre el estrés y *burnout* del profesorado podemos constatar las múltiples contradicciones que surgen en algunos de los temas más estudiados, sobre todo en los relacionados con las causas. Son patentes

las limitaciones metodológicas que sufren gran parte de estas investigaciones que dan lugar a una falta de acuerdo entre diferentes autores. Las dificultades en manipular variables dentro del contexto educativo y el control de factores ambientales están propiciando que la mayoría de investigaciones sea de corte correlacional. Deberían potenciarse los estudios piloto en algunos centros en los que se posibilitara la variación de algunas características que arrojaran más información sobre el efecto de variables contextuales que permitieran asumir estrategias experimentales de investigación. Respecto a las causas, la sobrecarga laboral, el comportamiento de los alumnos, los conflictos interpersonales con otros profesores, padres y superiores, y los problemas derivados de las políticas educativas se destacan como las principales variables que afectan al malestar docente. En cuanto a las variables de personalidad, parece que la búsqueda de marcadores predictivos que señalen la vulnerabilidad del profesor a padecer estrés y *burnout* o psicopatologías típicas de cuadros relacionados con la ansiedad y depresión pueden ser las líneas de investigación futuras que nos permitan conocer mejor el deterioro progresivo que sufre el docente en su puesto de trabajo. Por otro lado, dotar de mayor importancia a la detección precoz de estados iniciales de estrés y *burnout*, íntimamente relacionados con el absentismo y con bajas laborales de tipo psiquiátrico, potenciaría una mejor salud mental del profesorado y una reducción del enorme gasto personal y económico que actualmente sufre la mayoría de administraciones educativas. Tan solo parece que la definición, evaluación, modelo teórico y evolución del *burnout* aportada por Maslach es actualmente la más aceptada por la mayoría de investigadores, según la literatura científica sobre el tema. Esta situación seguro que posibilita una mejor delimitación conceptual de nuestro objeto de estudio y una mejora en los planteamientos metodológicos aplicados. En cuanto a los programas de intervención, la patente inconsistencia de los resultados de las investigaciones, la gran variabilidad de técnicas empleadas y la poca sistematicidad aplicada no permiten asumir un modelo de intervención válido. No obstante, todo parece indicar que es la prevención la estrategia de elección que recibe más apoyo de los principales autores. Sin embargo, las legislaciones educativas y los presupuestos destinados a educación, están haciendo inviables un planteamiento que a medio plazo probablemente hiciera disminuir el gasto que actualmente se produce por bajas laborales de tipo psiquiátrico tan relacionadas con el estrés y *burnout* en este ámbito.

Referencias

- Abraham, A. (1984). Problemática del diagnóstico de la salud mental del enseñante. En J.M. Esteve (Ed.), *Profesores en conflicto* (pp. 23-35). Madrid: Narcea.
- Anderson, M.B. e Iwanicki, E.F. (1984). Teacher motivation and its relationship to teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 94-132.
- Andrianopoulos, L.P. (2001). The perceived utility of traditional and dynamic psychoeducational assessment recommendations by teachers of the deaf. *Dissertation Abstract International, Section A*, 62, 455.
- Applegate, M. (1988). Expressing the self. *Childhood Education*, 64, 225-229.
- Bacharach, S.B., Bauer, S.C. y Conley, S. (1986). Organizational analysis of stress: The case of elementary and secondary school. *Work and Occupation*, 13, 7-32.

- Barth, A.R. (1992). *Burnout bei Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.
- Beer, J. y Beer, J. (1992). *Burnout* and stress, depression, and self-esteem of teachers. *Psychological Reports*, 71, 1331-1336.
- Belcastro, P.A. (1982). *Burnout* and its relationship to teachers' somatic complaints and illnesses. *Psychological Reports*, 50, 1045-1046.
- Bernard, M.E. (1988, julio). *Teacher stress and irrationally*. Comunicación presentada en el 24º Congreso Internacional de Psicología. Sydney, Australia.
- Bernshausen, D. y Cunningham, C. (2001, marzo). *The role of resiliency in teacher preparation and retention*. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher. Dallas.
- Blase, J.J. (1986). A quantitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23, 13-40.
- Borg, M.G. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology*, 10, 103-126.
- Borg, M.G. y Falzon, J.M. (1989). Stress and job satisfaction among primary school teachers in Malta. *Educational Review*, 41, 271-279.
- 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, 355-373.
- 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.
- Brenner, S.O., Sörbom, D. y Wallius, E. (1985). The stress chain. A longitudinal confirmatory study of teacher stress, coping and social support. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 1-13.
- Brock, B.L. y Grady, M.L. (2000). *Rekindling the flame: Principals combating teacher burnout*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Brouwers, A., Ever, W.J. y Tomic, W. (2001). Self-efficacy eliciting social support and burnout among secondary school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31, 1474-1491.
- Brouwers, A. y Tomic, W. (2000, agosto). *Disruptive student behaviour perceived self-efficacy and teacher burnout*. Documento presentado en el Annual Meeting of the American Psychological Association. Washington DC.
- Buhr, J. y Scheuch, K. (1991). Entwicklung des Gesundheitszustandes von Pädagogen eines Landkreises im Zeitraum von 1978-1988. En K. Scheuch (Ed.), *Einflußfaktoren auf den Gesundheitszustand von Pädagogen*, (pp. 21-26). Berlín: VWB.
- Burke, R.J. y Greenglass, E.R. (1989). The clients' role in psychological *burnout* in teachers and administrators. *Psychological Reports*, 64, 1299-1306.
- Burke, R.J. y Greenglass, E.R. (1995). A longitudinal study of psychological *burnout* in teachers. *Human Relations*, 48, 187-202.
- Byrne, B.M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and teacher education: An International Journal of Research*, 7, 197-209.
- Byrne, B.M. (1994). *Burnout*: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645-673.
- Byrne, B.M. (1999). The nomological network of teacher *burnout*: A literature review and empirically validated model. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 15-37). Nueva York: Cambridge University Press.
- Calvete, E. y Villa, A. (1997). *Programa Deusto 16-16 II. Evaluación e intervención en el estrés docente*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

- Calvete, E. y Villa, A. (2000). *Burnout* y síntomas psicológicos: modelo de medida y relaciones estructurales. *Ansiedad y Estrés*, 6, 117-130.
- 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.
- Cecil, M.A. y Forman, S.G. (1990). Effects of stress inoculation training and coworker support groups on teachers' stress. *Journal of School Psychology*, 28, 105-118.
- 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.
- Cheek, J.R., Bradley, L.J., Parr, G. y Lau, W. (2003). Using music therapy techniques to treat teacher burnout. *Journal of Mental Health Counseling*, 25, 204-217.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of *burnout*. En W.B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout* (pp. 135-150). Washington DC: Taylor y Francis.
- Cooke, R.A. y Rousseau, D.M. (1984). Stress and strain from family roles and work role expectation. *Journal of Applied Psychology*, 69, 252-260.
- Cooper, C.L. y Kelly, M. (1993). Occupational stress in head teachers: A national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 130-143.
- Crane, S.J. e Iwanicki, E.F. (1986). Perceived role conflict. Role ambiguity and burnout among special education teachers. *Remedial and Special Education*, 7, 24-31.
- Cunningham, W.G. (1983). Teacher *burnout*-solutions for the 1980's: A review of the literature. *The Urban Review*, 15, 37-51.
- De Heus, P. y 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, B. (1995). Introducción al síndrome "*burnout*" en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología Educativa*, 1, 63-78.
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analyses. *Social Psychology of Education*, 6, 107-127.
- Durán, M.A., Extremera, N. y Rey, L. (2001). *Burnout* en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 17, 45-62.
- Dworkin, A.G. (1987). *Teacher burnout in the public schools: Structural causes and consequences for children*. Albany: State University of New York Press.
- Elbing, E. y Dietrich, G. (1982). *Lehrerurteile zu Aspekten ihrer Berufssituation*. Munich: Institut für Empirische Pädagogik.
- Esteve, J.M. (1994). *El malestar docente* (3ª ed. Rev.). Barcelona: Paidós.
- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Evers, T.B. (1987, Agosto). Factors affecting teacher job satisfaction in a number of high schools in Michigan. Comunicación presentada en *el American Educational Research Association Annual Meeting*, Washington.
- Evers, W.J.G., Gerrichhauzen, J. y Tomic, W. (2000). *The prevention and mending of burnout among secondary school teachers*. Netherlands: Report Research.
- Farber, B.A. (1984). Stress and burnout in suburban teacher. *Journal of Educational Research*, 77, 325-331.
- Farber, B.A. (1991a). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Farber, B.A. (1991b). Teacher *burnout*: A psycho-educational perspective. *Teachers College Record*, 83, 235-243.
- Fielding, M. (1982). *Personality and situational correlates of teacher stress and burnout*. Tesis Doctoral. Universidad de Oregón.
- Fimian, M.J. (1988). The alpha and split-half reliability of the teacher stress inventory. *Psychology in the Schools*, 25, 110-118.
- Foxworth, M., Karner, F. y Leonard, R. (1984). The factorial validity of the Teacher Occupational Stress Factor Questionnaire for the teacher of the gifted. *Educational and Psychological Measurement*, 44, 527-532.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Freudenberger, H.J. y Richelson, G. (1980). *Burnout: The high cost of high achievement*. Nueva York: Anchor Press.
- Friedman, I.A. (1999). Turning our schools into a healthier workplace: Briding between professional self-efficacy and profesional demands. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 166-176). Nueva York: Cambridge University Press.
- Friedman, I.A. y Lotan, I. (1987). Teacher's world as a predictor of *burnout*. *Megamot*, 30, 417-434.
- Friesen, D. y Sarros, J.C. (1989). Sources of *burnout* among educators. *Journal of Organizational Behavior*, 10, 179-188.
- García-Calleja, M. (1991). Bajas por enfermedad. Una investigación crítica. *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 80-83.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Gold, Y. (1984). The factorial validity of the Maslach *Burnout* Inventory in a sample of California elementary and Junior high school classroom teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 44, 1009.
- Gold, Y. y Grant, R.A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. Londres: Falmer.
- Golembiewski, R.T., Munzenrider, R.F. y Stevenson, J. (1986). *Stress in organizations*. Nueva York: Praeger.
- Graves, D.H. (2001). *The energy to teach*. Westport: Heineman.
- Greene, R. W. y Abidin, R. R. (1994). *Index of teaching stress*. Unpublished questionnaire, University of Virginia
- Greene, R. W., Abidin, R. R. y Kmetz, C. (1997). The Index of Teaching Stress: A measure of student-teacher compatibility. *Journal of School Psychology*, 35, 239-259.
- Hastings, R.P. y Bham, M.S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24, 115-127.
- Hembling, D.W. y Gilliland, B. (1981). Is There an Identifiable Stress Cycle in the School Year? *The Alberta Journal of Educational Research*. 27, 324-330.
- Henson, R.K. (2001). Perceived responsibility of prospective teachers for the moral development of their students. *Professional Educator*, 23, 47-53.
- Hock, R.R. (1988). Professional *burnout* among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17, 167-189.
- Holland, P.J. y Michael, W.B. (1993). The concurrent validity of the Holland Burnout Assessment Survey for a sample of middle school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1067-1077.
- Ianni, F.A. y Reuss-Ianni, E. (1983). "Take this job and shove it!": A comparison of organizational stress and *burnout* among teacher and police. En B.A. Farber (Ed.), *Stress and burnout in the human service profession* (pp. 82-96). Nueva York: Pergamon.

- Innes, J.M. y Kitto, S. (1989). Neuroticism, self-consciousness and coping strategies, and occupational stress in high school teacher. *Personality and Individual Differences*, 10, 303-312.
- Karpenko, A.V. (1975). Excretion of 17-oxycorticosteroids and their relationships to the catecholamines over one year and over one day among middle school-teachers. *Medical Field*, 9, 124-127.
- Keavney, G. y Sinclair, K.E. (1978). Teacher concerns and teacher anxiety: A neglected topic of classroom research. *Review of Educational Research*, 48, 273-290.
- Kelchtermans, G. y Strittmatter, A. (1999). Beyond individual burnout: A perspective for improved schools. Guideline for the prevention of burnout. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp.304-315). Nueva York: Cambridge University Press.
- Kinunen, U. (1989). *Teacher stress over a school year*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Klas, L., Kendall, W. y Kennedy, L. (1985). Levels and specific causes of stress perceived by regular classroom teachers. *Canadian Counsellor*, 19, 115-127.
- Knight-Wegenstein, A.G. (1973). *Die arbeitszeit der Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland*. Zürich: Autor.
- Kohnen, R. y Barth, A.R. (1990). *Burnout bei Grund-und-Hauptschullehrern-ein gesundheitliches Risiko?* Lehrerjournal. *Grundschulmagazin*, 10, 41-44.
- Kyriacou, C. (1980). Stress, health and schoolteachers: A comparison with other professions. *Cambridge Journal of Education*, 10, 154-158.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29, 299-306.
- Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1-6.
- Leithwood, K.A., Jantzi, D. y Steinbach, R. (2001). Maintaining emotional balance. *Educational Horizons*, 79, 73-82.
- Leithwood, K.A., Menzies, T., Jantzi, D. y Leithwood, J. (1999). Teacher burnout: A critical challenge for leaders of restructuring schools. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 85-114). Nueva York: Cambridge University Press.
- Litt, M.D. y Turk, D.C. (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teacher. *Journal of Educational Research*, 78, 178-185.
- Luh, W., Olejnik, S., Greenwood, G. y Parkay, F. (1991). Psychometric properties of the Wilson Stress Profile for Teacher. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 255-270.
- Malik, J.L., Mueller, R.O. y Meinke, D.L. (1991). The effects of teaching experience and grade level taught on teacher stress: A LISREL analysis. *Teaching & Teacher Education*, 7, 57-62.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher *burnout*. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 211-222). Nueva York: Cambridge University Press.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced *burnout*. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory* (2ª ed.). Palo Alto, CA.: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S.E. y Schwab, R.L. (1986). The MBI-Educators Survey (Form Ed.). En C. Maslach y E. Jackson (Eds.), *The Maslach Burnout Inventory* (2ª ed.) (pp.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

- Maslach, C. y Leiter, M.P. (1999). Teacher *burnout*: A research agenda. En R.Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 295-303). Nueva York: Cambridge University Press.
- Matud, M. P., García, M. A. y Matud, M.J. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 451-465.
- Mazur, P. y Lynch, M. (1989). Differential impact of administrative, organizacional, and personality factors on teacher *burnout*. *Teaching and Teacher Education*, 5, 337-353.
- McCraine, E.W., Lambert, V.A. y Lambert, C.E. (1987). Work stress hardiness, and *burnout* among hospital staff nurses. *Nursing Research*, 36, 374-378.
- McIntyre, T.C. (1981). Faculty development for prior learning programs: The essential ingredients. *New Directions for Experiential Learning*, 14, 121-132.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E. y González, J.L. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, 151-171.
- Moreno-Jiménez, B., Oliver, C. y Aragonese, A. (1993). *Configuración específica del estrés laboral asistencial en el profesorado de educación media*. Madrid: Centro Nacional de Investigación Educativa (CIDE).
- Moriana (2002). *Estudio epidemiológico de la salud mental del profesorado*. Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba.
- Moriarty, V., Edmonds, S., Martin, C. y Blatchford, P. (2001). Teaching Young Children: Perceived Satisfaction and Stress. *Educational-Research*, 43, 33-46.
- Motowidlo, S.J., Packard, J.S. y Manning, M.R. (1986). Occupational stress: Its causes and consequences for job performance. *Journal of Applied Psychology*, 71, 618-629.
- Mykletun, R.J. (1984). Teacher Stress: Perceived and objective Sources and Quality of life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 28, 17-45.
- Nagy, S. y Davis, L. (1985). *Burnout*: A comparative analysis of personality and environmental variables. *Psychological Reports*, 57, 1319-1326.
- Naylor, J.C. (2001). *Teacher workload and stress: An international perspective on human cost and systemic failure*. Vancouver: British Columbia Teacher's Federation.
- Neves de Jesús, S. y Esteve, J.M. (2000). Programa de formación para la prevención del malestar docente. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 5, 43-54.
- Newman B. y Beehr, A. (1979). Personal and organizational strategies for handling job stress. A review of research and opinion. *Personnel Psychology*, 32, 1-43.
- Nichols, A.S. y Sosnowsky, F.L. (2002). Burnout among special education teachers in self-contained cross-categorical classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 25, 71-86.
- Nowak, K.M. (1986). Type A hardiness and psychological distress. *Journal of Behavioral Medicine*, 9, 537-548.
- Numeroff, R. y Abrams, M.N. (1984). Sources of stress among nurses. An empirical investigation. *Journal of Human Stress*, 10, 88-100.
- NYSUT (1980). *Disruptive students cause stress*. Nueva York: Information Bulletin New York State United Teachers.
- Oliver, C. (1993). *Análisis de la problemática de estrés en el profesorado de enseñanza media: el burnout como síndrome específico*. Tesis doctoral no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- Ortiz, V. M. (1993). *El malestar docente: la enseñanza media como unidad de referencia empírica*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Salamanca.

- Ortiz, V.M. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú.
- Payne, B.D. y Manning, B.H. (1990). The effect of cognitive self-instructions on preservice teachers anxiety about teaching. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 261-267.
- Pelsma, D.M., Richard, G., Harrington, R. y Burry, J. (1989). The Quality of Teacher Work Life Survey: A measure for teacher stress and job satisfaction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 21, 165-176.
- 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, 467.
- Pettegrew, L.S. y Wolf, G.E. (1982). Validating measures of teacher stress. *American Educational Research Journal*, 19, 373-396.
- Pierce, M.B. y Molloy, G.N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37-51.
- Pines, A.M. (1993). *Burnout: "An existential perspective"*. En W.B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Profesional burnout: Recent development in theory and research* (pp. 33-51). Londres: Taylor & Francis.
- Pines, A.M. y Aronson, E. (1981). *Burnout*. Nueva York: Free Press.
- Pines, A.M., Aronson, E. y Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. Nueva York: Free Press.
- Polaino-Lorente, A. (1982). El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. *Revista Española de Pedagogía*, 157, 17-44.
- Pozo, A. (2000). Repercusiones de la depresión de los docentes en el ámbito escolar. *Revista Complutense de Educación*, 11, 85-103.
- Proctor, J.L. y Alexander, D.A. (1992). Stress among primary teachers: Individuals in organizations. *Stress Medicine*, 8, 233-236.
- Quevedo-Aguado, M.P., Delgado, C., Fuentes, J.M., Salgado, A., Sánchez, T., Sánchez J.F. y Yela, J.R. (1999). Relación entre "despersonalización" (*burnout*), trastornos psicofisiológicos, clima laboral y tácticas de afrontamiento en una muestra de docentes. *Estudios de Psicología*, 64, 87-107.
- Rathus, S.A. (1972). An experimental investigation of assertive training in a group setting. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 3, 81-86.
- Rudow, B. (1990). Empirische Untersuchungen zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4, 75-85.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues and research perspectives. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman, *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 38-59). Nueva York: Cambridge University Press.
- Rudow, B. y Buhr, J. (1986). Beziehungen zwischen Tätigkeitsmerkmalen, personalen Eigenschaften und dem Belastungserleben sowie neurotisch-funktionellen Störungen bei Lehrern. En H. Schröder y K. Reschke (Eds.), *Beiträge zur Theorie und Praxis der Medizinischen Psychologie* (Vol. 3) (pp. 43-54). Leipzig: Universität Leipzig.
- Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 141-157
- Sarros, J.C. y Sarros, A.M. (1992). Social support and teacher burnout. *Journal of Educational Administration*, 30, 55-69.
- Schäfer, E. (1990). *Analyse der Arbeitszeiten von Lehrerinnen und Lehrern an Gymnasialabteilungen Bremer Schulen*. Bremen: Hausarbeit für Lehramt, Universität Bremen.

- Schutz, R. y Long, B. (1988). Confirmatory factors analysis, validation and revision of a Teacher Stress Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 497-511.
- Schwab, R.L. e Iwanicki, E.F. (1982a). Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 60-74.
- Schwab, R.L. e Iwanicki, E.F. (1982b). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7, 5-16.
- Schwab, R.L., Jackson, S.E. y Schuler, R.A. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Journal*, 20, 14-30.
- Seidman, S.A. y Zager, J. (1991). A study of coping behaviours and teacher burnout. *Work and Stress*, 5, 205-216.
- Seltzer, J. y Numerof, R.E. (1988). Supervisory Leadership and Subordinate Burnout. *Academy of Management Journal*, 31, 439-446.
- Shinn, M. y Morch, H. (1984). A tripartite model of coping with burnout. En B.A. Farber (Ed.), *Stress and burnout in human service professionals* (pp. 210-227). Nueva York: Cambridge University Press.
- Smith, P.E. (2001). Collaborative teaching. *ADE Bulletin*, 1, 60-65.
- Spector, B.S. (1984). Case study of an innovation requiring teachers to change roles. *Journal of Research in Science Teaching*, 21, 563-574.
- Stone, C.R. (1982). Counseling "unhappy people" can ruin you in the ratings. *Journal of Employment Counseling*, 19, 158-162.
- Temml, Ch. (1994). *StreB im Lehrberuf. Eine österreichweite studie 1993*. Wien: GÖD.
- Tomaschevskaja, L.I. (1978). *Influence of the working environment and scope of work on the heart-blood circulation system*. Kiev: Health.
- Travers, C.T. y Cooper, C.L. (1994). Psychophysiological responses to teacher stress: A move towards more objective methodologies. *European Review of Applied Psychology*, 44, 137-146.
- Travers, C.T. y Cooper, C.L. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- Ursin, H., Mykletun, R., Tonder, O., Vaernes, R., Relling, G. y Murison, R. (1984). Psychological stress-factor and concentrations of immunoglobulins and complement components in human. *Scandinavian Journal of Psychology*, 25, 340-347.
- Valero, L. (1997). Comportamientos bajo presión: El burnout en los educadores. En M.I. Hombrados (Ed.), *Estrés y Salud* (pp. 213-237). Valencia: Promolibro.
- Van Ginkel, A.J.H. (1987). *Demotivatie bij leraren*. Lisse: Swets y Zeitlinger.
- Van Horn, J.E. y Schaufeli, W.B. (1997). A canadian-dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 81, 371-382.
- Vandenberghe, R. y Huberman, A.M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Wanberg, E.G. (1984). The complex issue of teacher stress and job dissatisfaction. *Contemporary Education*, 56, 11-15.
- Whitehead, J.T. (1986). Job burnout and job satisfaction among probation managers. *Journal of Criminal Justice*, 14, 25-35.
- Williams, C.A. (1989). Empathy and burnout in male and female helping professionals. *Research in Nursing & Health*, 12, 169-178.
- Wilson, D. y Mutero, C. (1989). Personality concomitants of teacher stress in Zimbabwe. *Personality and Individual Differences*, 10, 1195-1198.

- Worral, N. y May, D. (1989). Towards a person-situation model of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 174-186.
- Wulk, J. (1988). *Qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern. Eine arbeitspsychologische Untersuchung an Lehrern beruflicher Schulen.* Frankfurt: Lang.
- Yagil, D. (1998). If anything can go wrong it will: Occupational stress among inexperienced teachers. *International Journal of Stress Management*, 5, 179-188.
- Zabel, R.H. y Zabel, M.K. (2002). Burnout among special education teachers and perception of support. *Journal of Special Education Leadership*, 15, 67-73.
- Zingle, H.W. y Anderson, S.C. (1990). Irrational beliefs and teacher stress. *Canadian Journal of Education*, 15, 445-449.