



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

**La prevención y el
afrontamiento del síndrome
de *burnout* en los docentes de
Educación Primaria**

Trabajo fin de grado presentado por: Francisco Andrés Tudela Carrillo

**Titulación: Grado de Maestro en Educación
Primaria**

Línea de investigación: Estado de la cuestión

Director/a: José María Ariso Salgado

Ciudad: Murcia

29 de enero de 2013

Firmado por: Francisco Andrés Tudela Carrillo

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.9 Psicología de la educación

RESUMEN

Este trabajo surge debido a la gran cantidad de maestros que actualmente sufren el síndrome de *burnout*. Profundizando en el conocimiento de este síndrome a través de sus características, modelos etiológicos y consecuencias generales y concretamente en su manifestación en los docentes, pasaré a indagar en la literatura científica, en las diversas investigaciones y propuestas de prevención y afrontamiento de éste en el área de la docencia para elaborar las líneas básicas de una estrategia común escogiendo lo mejor de las estrategias señaladas, ofreciendo una síntesis de la información recogida en un programa para ayudar a los maestros y maestras de educación primaria a prevenir y afrontar el síndrome de *burnout*.

PALABRAS CLAVE: “síndrome de *burnout*” – “afrontamiento” – “prevención” – “docentes”.

ÍNDICE

1. Justificación	4
2. Objetivos	6
2.1. Objetivo general	6
2.2. Objetivos específicos	7
3. Metodología	7
4. Marco Teórico	8
4.1. Síndrome de <i>burnout</i>	8
4.2. Etiología	10
4.3. Causas	11
4.4. Factores predisponentes	12
4.5. Modelos teóricos, etiológicos y explicativos	13
4.6. Evaluación	18
4.7. El síndrome de <i>burnout</i> en los docentes	19
5. Resultados	26
5.1. Estrategias individuales	27
5.2. Estrategias grupales	31
5.3. Estrategias organizacionales	33
6. Propuesta	36
7. Conclusión	41
8. Prospectiva	42
9. Referencias	43

1. JUSTIFICACIÓN

El trabajo que voy a realizar versa sobre el síndrome de *burnout* (o síndrome de “estar quemado”) en los docentes. Es un tema que me interesa debido a mi formación como psicólogo y como futuro maestro. De hecho, el presente trabajo parte de la importancia de ayudar a tener unas estrategias para intentar mejorar las consecuencias y síntomas que tienen los docentes que padecen *burnout* y ayudar a prevenir esta patología, contribuyendo así a conseguir una educación de mayor calidad, con una mayor motivación hacia la escuela en general por parte del alumnado.

En la sociedad actual se puede apreciar un incremento de la patología llamada *burnout*, esta se refiere a un conjunto de síntomas, sentimientos y conductas desarrollados por las condiciones de los trabajos de ayuda a otras personas, servicio y asistencia (docencia, enfermería, psicología, consejeros, medicina, profesionales clínicos, ayuda social, etc.).

El *burnout* se da de un modo preocupante en los docentes y este es el motivo de realizar mi trabajo fin de grado sobre este problema. El *burnout* en los docentes se presenta con ciertas características como pérdida de interés en las personas para quienes se trabaja (los alumnos, en el caso de la enseñanza), y con distanciamiento psicológico en lo referente al trabajo, traduciéndose en un bajo cumplimiento profesional, aumento del absentismo, retiro anticipado, aumento de la rigidez y la inflexibilidad, desesperanza de encontrar esfuerzo y motivación por parte de sus alumnos, frustración y agotamiento. Numerosos estudios han mostrado un gran índice de estrés y *burnout* en los docentes, tanto si hablamos a nivel internacional (Darryl, 2001) como nacional (Esteve, 1994).

El problema del *burnout* en la enseñanza de un tiempo hasta nuestros días es bastante conocido, bien sea por propia experiencia o porque conocemos a personas, amistades o familiares que se dedican a la enseñanza y que puede que presenten este síndrome, y porque se habla mucho sobre este tema en los medios de comunicación debido a la importancia y gran porcentaje de personas que cada vez más presentan *burnout* a nivel de enseñanza y a las graves consecuencias que este tiene sobre muy diversos ámbitos. Podemos apreciar cómo la importancia social y mediática que esta patología se refleja también en

los medios de comunicación: un claro ejemplo es un artículo de Miquel Noguer (2003) aparecido ya hace años en el diario *El País*.

Es un problema que debido a las exigencias de la sociedad actual en la que se demanda un gran esfuerzo y dedicación por parte del profesional, en este caso del docente, y al estrés de una sociedad en la que todo va muy deprisa, refleja un importante aumento con unos porcentajes muy altos de docentes que lo padecen, por lo que debemos buscar unas pautas que nos ayuden a mitigar esas consecuencias tan perjudiciales y a prevenir el *burnout*.

El problema del *burnout* en primaria está muy extendido, por lo que con este trabajo me gustaría ayudar a clarificar las variables que intervienen a la hora de padecer esta patología, mostrar las graves consecuencias que tiene sobre los docentes y desde el punto de vista educativo y dar una serie de pautas para aliviar y, en la medida de lo posible, prevenir esta patología para así disminuir las consecuencias en los docentes que la padecen y a nivel educativo y del alumnado.

El hecho de no tener unas pautas estandarizadas para afrontar esta patología tiene unas consecuencias negativas que afectan a todos los ámbitos de la vida de la persona que la padece, en nuestro caso en el docente, y de las que lo rodean, desde el nivel laboral, pasando por el social, educativo y el económico, entre otros, disminuyendo la calidad de vida personal, profesional y aumentando los problemas familiares y en toda la red social del trabajador, ya que las interacciones se vuelven tensas, dando lugar a una comunicación deficiente que en muchos casos lleva al aislamiento.

Los síntomas del *burnout* tienen también consecuencias negativas en el ámbito laboral que van a afectar a la organización y al ambiente general de trabajo, se presentan con deterioro de la comunicación y de las relaciones interpersonales; se da una disminución de la productividad y la calidad del trabajo y del rendimiento, afectando así a los servicios que debe prestar el docente. Se dan sentimientos como la indiferencia o la desesperación frente al trabajo, se da un aumento del absentismo, desmotivación, pudiendo llegar al abandono de la profesión, traduciéndose en una pérdida de la calidad de los servicios como

consecuencia de todo ello. El *burnout* se da en unos 43 millones de trabajadores en la Unión Europea, esto tiene un coste de 20.000 millones de euros en el conjunto europeo por absentismo laboral y disminución de la producción, por lo que es un problema a nivel económico entre otros (Miravalles, sin fecha).

Centrándome ahora en el trabajo docente, las consecuencias del *burnout* son importantes desde diferentes ámbitos pasando por el punto de vista profesional, hasta el ámbito económico y desde el aspecto humano, y además, una consecuencia que nos preocupa como maestros, que es la influencia negativa que el *burnout* tiene sobre el rendimiento académico del alumnado. Hay que tener en cuenta que el alumnado percibe la conducta del profesorado y actúa en consecuencia. Los alumnos se dan cuenta del malestar y desgana del docente que sufre *burnout* haciendo esto que pierdan su motivación hacia la materia y escuela, traduciéndose en una menor calidad de la educación impartida y unos resultados e interés por parte del alumnado muy por debajo de sus posibilidades.

El problema que pretendo afrontar en este Trabajo de Fin de Grado es que la información sobre el *burnout*, su influencia en los docentes de Primaria y las estrategias para afrontarlo está muy dispersa y en ocasiones resulta difícil de localizar, por lo que pretendo hacer una compilación ordenada y comprensible de esas publicaciones, de este modo estaré en condiciones de ofrecer un programa de estrategias y técnicas básicas para prevenir y afrontar el *burnout* en los docentes de Primaria.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- Ofrecer una panorámica general de la prevención y afrontamiento del síndrome de *burnout*, especialmente entre los docentes de educación primaria, para contribuir a bosquejar un programa dirigido a la solución de este problema.

2.2. Objetivos específicos

- Revisar en la literatura científica las características, causas y consecuencias del *burnout* en los docentes que padecen esta patología y en las personas que los rodean.
- Recopilar información sobre las estrategias de afrontamiento y prevención del *burnout* en docentes de Primaria.
- Ofrecer las líneas básicas de un programa para la prevención y afrontamiento del síndrome de *burnout* entre los docentes de educación primaria.

3. METODOLOGÍA

- En relación con el primer objetivo específico, que abordaré en el apartado “Marco teórico”, el proceso que seguiré para conseguir recabar la máxima información sobre el *burnout*, sus características, causas y consecuencias será en primer lugar servirme de diversas fuentes de información como son libros y revistas especializadas de educación y psicología, especialmente las revistas *Docencia e Investigación*, *Revista de Educación*, *Revista Colombiana de Psicología* y *Revista Psicología.com.*, revisando los números de los últimos 15 años de cada una de ellas, las cuales buscaré en bibliotecas universitarias y en internet. Los buscadores que usaré en internet serán Google, yahoo, hispavista y ask.com, en tanto que las palabras clave que utilizaré en los buscadores serán “*burnout syndrome*”, “síndrome de *burnout*”, “síndrome de estar quemado”. Para completar mi información visitaré bibliotecas de la Universidad Politécnica de Cartagena y de la Universidad de Murcia, en concreto las áreas de psicología y educación de los campus universitarios de Cartagena, Murcia y Lorca, buscando libros, revistas y publicaciones que versen sobre el tema del *burnout* en los maestros de primaria analizando las características, causas y consecuencias de esta patología.
- Respecto al segundo objetivo específico, que se tratará en el apartado “Resultados”, se buscará en la literatura científica pautas y estrategias de

afrontamiento y prevención del *burnout* en docentes de primaria usando diferentes fuentes de información como Internet, bibliotecas universitarias, revistas científicas de psicología y educación, investigaciones y artículos sobre el *burnout*. Los buscadores de Internet que usaré serán, también en este caso, Google, yahoo, hispavista y ask.com para conseguir la mayor información posible proveniente de diferentes buscadores y así ser más completo. En esta ocasión las palabras clave que utilizaré serán “*burnout syndrome*”, “síndrome de *burnout*”, “síndrome de estar quemado”, “afrontamiento”, “prevención”, “*school teachers*”. También me serviré en esta ocasión de las bibliotecas universitarias de la Universidad de Murcia, concretamente en los campus universitarios de Lorca y Murcia, y de la Universidad Politécnica de Cartagena visitando las áreas de psicología y de educación buscando libros, revistas y publicaciones que versen sobre el tema de la prevención y afrontamiento del *burnout* en los maestros de primaria, sin despreciar la información referente a los maestros de infantil y secundaria, si bien la prioridad es sobre primaria.

- Por último, el tercer objetivo específico, que se desarrollará en el apartado “Propuesta”, tomará como base los conocimientos adquiridos a lo largo del grado de maestro en educación primaria y en la licenciatura de psicología, así como el estudio de las diferentes variables que toman parte en el desarrollo del síndrome de *burnout*, para realizar una propuesta básica de afrontamiento y prevención de esta patología a través de un programa dirigido a los docentes de Primaria que se estructurará en tres niveles diferentes: el individual, el grupal y el organizacional.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Síndrome de *burnout*

Para efectuar adecuadamente el trabajo que quiero realizar y conseguir el objetivo general propuesto es necesario en primer lugar que conozcamos las causas, características, síntomas, modelos teóricos, etiología y consecuencias del síndrome de *burnout*, ya que desde el conocimiento profundo es como se puede

abordar un problema de manera eficaz.

La primera vez que se describió el Síndrome *burnout* fue a mediados de los años setenta por Freudenberger (1974), el cual observó en una clínica de toxicómanos cómo tras un año muchos de los trabajadores y voluntarios sufrían un conjunto de síntomas psicológicos y físicos dando lugar a una creciente pérdida de energía llegando al agotamiento, fruto de un trabajo intenso dejando a un lado las necesidades de uno mismo y siendo insensibles con los pacientes, proporcionándoles un trato despersonalizado, llamando a este patrón conductual *burnout*, por lo que estas personas estarían "quemadas" por tener una gran dedicación a su trabajo, estando muy comprometidas con este y percibiendo a la vez una gran presión y demandas que les desbordan y que intentan satisfacer. Esta presión que les supera provendría de tres fuentes diferentes: de su propio ser, de las necesidades y demandas de las personas a las que va dirigido su trabajo que perciben como muy agudas, y de los compañeros y superiores en el trabajo.

Pero a lo largo de los años el concepto de *burnout* ha ido completándose y en los años ochenta Maslach y Jackson (1981) dan a conocer la propuesta que hoy en día es la más aceptada. En ella presentan el síndrome *burnout* compuesto por tres dimensiones. En primer lugar, el agotamiento emocional, en el que la persona se siente emocionalmente exhausta, superada en sus esfuerzos por hacer frente a la situación, experimenta un agotamiento de sus recursos emocionales y de su energía a causa del continuo contacto con personas a las que hay que atender en su trabajo; en segundo lugar, la despersonalización, que se caracteriza por una experiencia de sentimientos de endurecimiento emocional, desarrollo de sentimientos negativos, desapego, desarraigo, dando lugar a una respuesta impersonal, con actitudes y conductas insensibles, frías y cínicas hacia los beneficiarios de los servicios y a la actividad que se realiza, viendo a los destinatarios de su servicio de manera deshumanizada; y en tercer y último lugar, baja realización personal referida al trabajo, en la que los trabajadores se autoevalúan de forma negativa, se sienten fracasados, incompetentes y descontentos en la realización y resultados de su trabajo, dando lugar a un deterioro en la realización de este y en relación a las personas destinatarias de su servicio.

4.2. Etiología

La etiología del *burnout* es diversa pero existe consenso al considerarlo como una consecuencia de la exposición a factores laborales estresantes continuos que exceden los recursos de los trabajadores (Maslach y Leiter, 2005). El síndrome de *burnout* según Maslach, Schaufeli y Leiter (2001), constituye una respuesta al estrés laboral crónico integrada por tres síntomas básicos comentados con anterioridad: el agotamiento emocional en el que el profesional se siente emocionalmente vacío y agotado al tratar de afrontar demandas que le desbordan; la despersonalización con la que el profesional muestra insensibilidad ante los usuarios del servicio o labor que desarrolla tratándoles de forma cínica y deshumanizada; y la baja realización personal con la que experimenta fuertes sentimientos de incompetencia y fracaso. El síndrome de *burnout* supone un estado mental negativo, persistente y que no solamente se da en personas que sufren otras alteraciones psicopatológicas sino que puede aparecer también en personas que no sufren ninguna.

Podemos decir que hay dos procesos que explican el desarrollo o etiología del *burnout*. El primero se refiere al desarrollo del *burnout* en profesionales de ayuda, en los que puede darse a causa de las demandas interpersonales que conlleva el tratar con usuarios y pacientes dando lugar a un gran desgaste emocional. Ante tal situación estos profesionales recurren a la despersonalización para afrontar y evitar el contacto con la fuente originaria del malestar, pudiendo dar lugar a una reducida realización personal. Esta situación puede ser debida a una percepción de desigualdad entre las inversiones y resultados que se ponen en juego en la interacción social del trabajo (Smets, Visser, Oort, Schaufeli y de Haes, 2004). El segundo proceso de desarrollo del *burnout* se puede aplicar en un mayor campo laboral pudiendo darse por una falta de confianza en las propias competencias. Varias investigaciones han puesto de relevancia que independientemente de la profesión, el *burnout* se produce como consecuencia de crisis sucesivas de eficacia (Llorens, García y Salanova, 2005).

Según Thomaé, Ayala, Sphan y Stortti (2006) la aparición del síndrome de *burnout* es paulatina, no se da de forma brusca, suele conllevar un aumento

progresivo de la severidad. Es un proceso cíclico, que puede darse varias veces a lo largo del tiempo, por lo que un trabajador podría padecerlo más de una vez en diferentes épocas de su vida y en el mismo trabajo o en diferentes. Estos autores indican cuatro niveles clínicos en el *burnout*:

- Leve: En el que se da cansancio y dificultad para levantarse por la mañana y quejas vagas.
- Moderado: En el que aparece suspicacia y negativismo, cinismo y aislamiento.
- Grave: En este nivel se da absentismo, aversión y abuso de alcohol o drogas, entecimiento y se recurre a la automedicación con psicofármacos.
- Extremo: En este último nivel hay un aislamiento muy marcado, colapso, cuadros psiquiátricos y suicidios.

Para Golembiewski y Munzenrider (1988) el *burnout* tiene un comienzo insidioso, siendo un proceso continuo y paulatino que presenta tres fases:

Fase 1. En primer lugar las demandas en el trabajo sobrepasan los recursos materiales y humanos e incluso las capacidades profesionales, obteniendo como resultado una situación de estrés.

Fase 2. En esta fase se da un sobreesfuerzo por parte del trabajador como respuesta a ese desajuste, dando lugar a fatiga y ansiedad.

Fase 3. En esta última fase se da un cambio de actitudes y de conductas con el fin de defenderse de las tensiones experimentadas. En este momento es cuando se puede decir que el *burnout* esta presente.

4.3. Causas

Las causas del *burnout* son muy diversas afectando gran variedad de factores, que van desde los personales pasando por los sociales y llegando hasta los organizacionales. Diferentes estudios del campo de la psicología y la salud recogen factores predisponentes del *burnout* que suelen repetirse. Entre ellos está en primer lugar las actividades laborales que ligan al trabajador y sus

servicios directamente con clientes o usuarios siendo parte de su trabajo, como maestros, psicólogos, médicos, enfermeros, trabajadores sociales y otras profesiones que debido a esto tienen mayor riesgo de desarrollar el síndrome. Otros factores que afectan al desencadenamiento del *burnout* pueden ser exceso de trabajo y de compromiso con este, desvalorización del trabajo realizado o del puesto de trabajo y oficios en los que se da confusión entre las expectativas y las prioridades (Albee, 2000).

4.4. Factores predisponentes

En el desencadenamiento o afrontamiento del síndrome de *burnout* intervienen como ya hemos comentado diferentes factores, entre ellos se pueden destacar:

Factores personales: entre los que se pueden citar la edad relacionada con el grado de experiencia, el nivel de implicación del sujeto (considerándose la implicación como predictor significativo del *burnout*), variables familiares, en las que la estabilidad familiar ayuda a afrontar situaciones conflictivas; la personalidad, siendo las personalidades de tipo A (que se caracterizan por ser personas enormemente competitivas, exigentes, impacientes y perfeccionistas) las más propensas a padecer este síndrome y también las personas con sentimientos de altruismo e idealismo con mayor implicación emocional.

Factores laborales o profesionales: condiciones deficitarias en cuanto al medio físico, entorno humano, organización laboral, bajos salarios, sobrecarga de trabajo, malas relaciones con compañeros y/o con superiores, excesiva presión y control.

Factores sociales: las relaciones sociales tanto en el trabajo como fuera de este pueden amortiguar el efecto de los estresores o pueden ser fuentes potenciales de estrés.

Factores ambientales: muerte de familiares, matrimonios, divorcio, nacimiento de hijos.

4.5. Modelos teóricos, etiológicos y explicativos.

Hay diversos modelos etiológicos, explicativos y teóricos del *burnout* propuestos a partir de las diversas investigaciones del tema. Estos modelos agrupan una serie de variables, consideradas como antecedentes y consecuentes del síndrome y discuten a través de qué procesos los trabajadores llegan a padecerlo.

A continuación explicaré las dos perspectivas teóricas sobre el *burnout* y seguidamente las diferentes teorías sobre las que se basan los diferentes modelos, pasando a exponer los diversos modelos que tratan de explicar el *burnout*, terminando con unos modelos explicativos específicamente para los profesionales docentes.

Perspectivas Teóricas

Son dos las perspectivas fundamentales para el estudio del síndrome de *burnout*, estas son la clínica y la psicosocial.

Perspectiva Clínica

En esta el síndrome se considera como un estado que es fruto de un fenómeno intrapsíquico derivado de una predisposición de la personalidad junto con un elevado estrés en el trabajo, explicando la aparición del síndrome de *burnout* debido a que los trabajadores usan su trabajo como sustituto de su vida social ya que están muy dedicados a este y piensan que son imprescindibles, por lo que ante situaciones de gran estrés si no son capaces de superarlas aparecería el *burnout* (Burisch, 2002).

Perspectiva Psicosocial

En esta perspectiva Gil-Monte y Peiró (1999) indican que el síndrome de *burnout* es una respuesta ante el estrés laboral cuyas características son la idea de fracaso profesional, sentirse emocionalmente agotado y tener actitudes negativas hacia los compañeros de trabajo, influyendo en el desarrollo de este síndrome la relación de las características del entorno laboral y personales con

las manifestaciones que se producen en cada una de las etapas de este. (Grau 1998 en Buzzetti 2005).

Para la categorización de los modelos seguiré una de las clasificaciones más utilizada que es la de Gil-Monte y Peiró (1997), en la que hay cuatro teorías diferentes que son la Teoría Sociocognitiva del Yo, la Teoría del Intercambio Social, la Teoría Organizacional y la Teoría Estructural.

Teoría Sociocognitiva del Yo	Esta teoría defiende que las cogniciones de las personas influyen sobre lo que estas perciben y hacen, a la vez que estas cogniciones están afectadas por sus acciones y por las consecuencias observadas en los otros. (Ortega y López, 2004). Por otra parte indica que la creencia o el grado de seguridad de un individuo de sus propias capacidades establece el ahínco que el sujeto presentará para alcanzar sus objetivos. (Gil-Monte y Peiró, 1999).
Teoría de Intercambio Social	Esta teoría defiende que el <i>burnout</i> se da cuando los trabajadores perciben que no hay equidad en sus relaciones interpersonales, (Ortega y López, 2004), por lo que los sujetos perciben continuamente que aportan más de lo que reciben a cambio de su implicación personal y el esfuerzo que ponen en la tarea. (Gil-Monte y Peiró, 1999).
Teoría Organizacional	Esta teoría defiende que los desencadenantes del <i>burnout</i> son el clima, la estructura y la cultura organizacional, las disfunciones del rol y la falta de salud organizacional. (Ortega y López, 2004). Atribuye una gran importancia a los estresores del contexto de la organización y a las estrategias de afrontamiento que se usan ante el <i>burnout</i> . (Gil-Monte y Peiró, 1999).
Teoría Estructural	Esta teoría defiende que en la etiología del <i>burnout</i> influyen antecedentes personales, interpersonales y organizacionales, basándose en los modelos transaccionales que indican que el estrés es consecuencia de una falta de equilibrio de la percepción entre las demandas y la capacidad de respuesta del sujeto.

Tabla 1. Elaboración propia.

Modelos etiológicos elaborados desde la teoría Sociocognitiva del Yo.

Modelo de competencia social de	En este modelo se explica como el síndrome de <i>burnout</i> es principalmente una función de la competencia percibida. El autor nos expone como en general los trabajadores de servicios de ayuda tienen una gran motivación para ayudar a los demás y tienen un elevado grado de altruismo, pero estos en su entorno laboral pueden encontrar factores de ayuda que facilitan la actividad o factores barrera
---------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Harrison (1983)	que la dificultan. Según este modelo a mayor motivación del trabajador se dará una mayor eficacia laboral. Los factores de ayuda aumentarán su efectividad dando lugar a un aumento de los sentimientos de competencia social del trabajador, sin embargo los factores barrera reducirán los sentimientos de eficacia y consecuentemente los de competencia social dando lugar al síndrome <i>burnout</i> al prolongarse en el tiempo.
Modelo de Thompson, Page y Cooper (1993)	En este modelo se presentan cuatro variables que dan lugar al <i>burnout</i> que son las discrepancias entre las demandas de la tarea y los recursos del trabajador, el nivel de autoconciencia del trabajador, sus expectativas de éxito, y sus sentimientos de autoconfianza, indicando que en este proceso la autoeficacia ocupa un lugar esencial. El modelo nos expone como los trabajadores que tienen numerosos fracasos no pudiendo alcanzar sus metas profesionales y que tienen un elevado grado de autoconciencia de las discordancias percibidas entre las demandas y los recursos tienden a resolver las dificultades retirándose mental o conductualmente de la situación problemática, lo que supone una forma de distanciamiento. También explican como un elevado grado de autoconciencia aumenta la experiencia de desilusión, aunque por otro lado el tener unas expectativas optimistas de éxito en la resolución de las discrepancias aumenta la confianza y persistencia de los trabajadores para reducirlas.
Modelo de Pines (1993)	En este modelo se describe como el síndrome de <i>burnout</i> es un proceso que se desarrollará en los trabajadores que dan un sentido existencial a su trabajo y que tienen grandes expectativas, motivación y objetivos en su vida profesional debido a un proceso de desilusión al no cumplirse estas expectativas y objetivos, mientras que en los trabajadores con una baja motivación no se desarrollará este síndrome.
Modelo de Cherniss (1993)	Desde este modelo, se podría realizar una relación causa-efecto entre la imposibilidad del desarrollo de sentimientos de competencia personal por parte de los trabajadores y el <i>burnout</i> , ya que los trabajadores que se perciben con una autoeficacia elevada afrontan mejor las situaciones estresantes que los que no tienen esta percepción sobre sí mismos. Las experiencias de logro personales dan lugar a un mayor sentimiento de autoeficacia mientras que el no conseguir estos logros da lugar a sentimientos de baja autoeficacia y fracaso pudiendo desarrollar el síndrome de <i>burnout</i> .

Tabla 2. Elaboración propia.

Modelos etiológicos elaborados desde la teoría del intercambio social

Modelo de	En este modelo se indica que cuando los trabajadores sienten amenaza o frustración en lo que les motiva surge el estrés y este disminuye los recursos de los profesionales influyendo de manera importante en el desarrollo del <i>burnout</i> .
-----------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

conservación de recursos de Hobfoll y Fredey (1993)	También son importantes en el desarrollo del <i>burnout</i> las clases de estrategias de afrontamiento empleadas por los trabajadores ya que si estas son de carácter activo darán lugar a una ganancia de recursos por lo que disminuirá la probabilidad de desarrollo del <i>burnout</i> . También indica que para la prevención del <i>burnout</i> son necesarios recursos que ayuden a una realización óptima del trabajo y el cambio de las cogniciones y percepciones de los profesionales que tendrá lugar debido a estos recursos.
Modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli (1993)	Este modelo explica la etiología del síndrome de <i>burnout</i> en enfermeros y enfermeras. En este caso el <i>burnout</i> tiene dos etiologías diferentes: los procesos de intercambio social con los pacientes y los procesos de afiliación y comparación social con los compañeros. Con respecto a la primera etiología, los procesos de intercambio social con los pacientes, hay tres estresores que desencadenan el <i>burnout</i> , que son la incertidumbre que se refiere a no saber como se debe actuar, la percepción de equidad que hace referencia a la percepción de los trabajadores sobre lo que aportan y lo que reciben en sus relaciones, y la falta de control que se refiere a la posibilidad de control por parte de los enfermeros y enfermeras de los resultados de sus acciones laborales. Con respecto a la segunda etiología, los procesos de afiliación social y comparación con los compañeros, los enfermeros y enfermeras no buscan apoyo social en situaciones de estrés, si no que evitan la presencia de compañeros y su apoyo por el temor a ser evaluados como incompetentes y por miedo a la crítica.

Tabla 3. Elaboración propia.

Modelos etiológicos elaborados desde la teoría organizacional

Modelo de Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983)	Este modelo presenta el síndrome de <i>burnout</i> como un proceso en el que lo primero que ocurre es una pérdida del compromiso inicial por parte de los trabajadores como una forma de respuesta al estrés laboral y a la tensión que les genera. Este estrés con respecto al <i>burnout</i> , da lugar en los trabajadores a fatiga y posteriormente al desarrollo de estrategias de afrontamiento que dan lugar a un distanciamiento por parte del trabajador de la situación de estrés, y este distanciamiento puede ser productivo o contraproducente, dando lugar este último al <i>burnout</i> , ya que este distanciamiento contraproducente es equivalente a la despersonalización que es la fase primera del <i>burnout</i> , llegando más adelante a una experiencia de baja realización personal y al agotamiento emocional.
	La primera característica esencial de este modelo es que el síndrome de <i>burnout</i> afecta a toda clase de trabajadores. El autor nos muestra en este modelo como influyen como antecedentes en el desarrollo del síndrome del

<p>Modelo de Winnubst (1993)</p>	<p><i>burnout</i> el clima, la cultura y la estructura organizacional así como el apoyo social en la organización. Los diferentes tipos de estructura dan lugar a culturas organizacionales diferentes y los antecedentes del síndrome varían dependiendo del tipo de estructura organizacional y de la institucionalización del apoyo social. En este modelo vemos como los sistemas de apoyo social están íntimamente relacionados con el tipo de estructura organizacional, por lo que el apoyo social en el trabajo afecta de manera importante a la percepción que el profesional tiene de la estructura organizacional y consecuentemente al desarrollo del síndrome de <i>burnout</i>, siendo una variable central de cara a su influencia sobre el síndrome.</p>
<p>Modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993)</p>	<p>En este modelo se indica que el <i>burnout</i> se da en las profesiones humanitarias, y que el componente básico de este es el agotamiento emocional. Ante este agotamiento surge la despersonalización como estrategia de afrontamiento, y por último, como resultado de la evaluación cognitiva del estrés al que hace frente el profesional surge la baja realización personal, influyendo las experiencias de expectativas frustradas con respecto al trabajo. También podemos ver en este modelo como influye en el desarrollo del <i>burnout</i> lo que los autores llaman "salud de la organización", que es el ajuste entre la coherencia e integración de los sistemas psicosociales de la organización y la percepción de ello por parte de los trabajadores.</p>

Tabla 4. Elaboración propia.

Modelo etiológico elaborado desde la teoría estructural

<p>Modelo de Gil-Monte, Peiró y Valcárcel (1995)</p>	<p>Es un modelo estructural que no va referido solamente a la etiología del síndrome del <i>burnout</i> si no también a su proceso y consecuencias. Los autores explican el síndrome como una respuesta ante la percepción de estrés laboral que se da después de un proceso de reevaluación cognitiva en el momento en que las estrategias de afrontamiento utilizadas por los trabajadores no surten efecto contra este estrés. Para los autores esta respuesta es una variable mediadora entre el estrés percibido y sus consecuencias.</p>
------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 5. Elaboración propia.

A continuación expondré ciertos modelos etiológicos, explicativos y teóricos del síndrome de *burnout* centrados en los docentes.

Modelos etiológicos del síndrome de *burnout* en los docentes

Modelo explicativo de Byrne (1993)	Este modelo se centra en el profesional docente analizando la bibliografía y correlacionando los elementos más estudiados en la literatura y las puntuaciones obtenidas en tres dimensiones que son la de cansancio emocional, despersonalización y realización personal del MBI (Inventario para la Medición de <i>Burnout</i> de Maslach), realizada en una muestra de docentes de diferentes niveles educativos, considerando que la ambigüedad y conflictos de rol, la sobrecarga laboral, clima de clase y la autoestima son los factores básicos del <i>burnout</i> . (Mariana y Herruzo, 2004).
Modelo de Kyriacou y Sutcliffe (1978)	Los autores consideran la generación de estrés como un proceso en que la valoración y las estrategias frente a las demandas que se le presentan a los docentes determinan la aparición de <i>burnout</i> , influyendo también la actividad diaria, los factores organizacionales y las características personales. (Bórquez, 2004).
Modelo de Leithwood, Menzies, Jantzi y Leithwood (1999)	En este modelo se exponen como causa del <i>burnout</i> los factores personales, los organizacionales, las decisiones de los administrativos y jefes de las instituciones educativas, así como las transformaciones en la escuela, obtenidas a partir de los resultados de sus estudios.
Modelo multidimensional de Maslach y Leiter (1999)	Termino con el modelo más aceptado por la comunidad científica en el que los autores recogen los resultados de las aplicaciones del MBI en diversos estudios realizados en la población docente. En este modelo nos explican que el <i>burnout</i> es una experiencia crónica e individual de estrés en relación con el contexto organizacional, incluyendo tres componentes: la experiencia de estrés, la evaluación de los otros y la autoevaluación. Las características esenciales que se proponen desde este enfoque para el síndrome de <i>burnout</i> , considerado como un síndrome psicológico, son el cansancio emocional, la despersonalización y la baja realización personal apareciendo en este orden. Influyendo también en el desarrollo del <i>burnout</i> en los docentes su propia conducta, la percepción que tienen sobre los alumnos, la conducta de estos y sus resultados. (Mariana y Herruzo, 2004).

Tabla 6. Elaboración propia.

4.6. Evaluación

Se han creado diferentes instrumentos de diagnóstico fiables y válidos para la evaluación del *burnout*. Entre ellos el *Maslach Burnout Inventory* (MBI), es el más usado. Fue elaborado por Maslach y Jackson (1981) y tiene la ventaja de

aplicarse sencilla y rápidamente. Está constituido por 22 ítems en forma de afirmaciones, sobre los sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo y hacia los pacientes y su función es medir el desgaste profesional, siendo el tiempo para su realización de 10 a 15 minutos. En su origen el MBI se construyó de manera exclusiva para medir el *burnout* en personal de servicios humanos como psicólogos, maestros, médicos y enfermeros, cuyo nombre es el de *Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey* (MBI-HSS). Este inventario evalúa el *burnout* a través de tres dimensiones ya mencionadas en forma de tres escalas que son el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal referida al trabajo.

Tomando como base el MBI se ha construido un instrumento de medida y evaluación del *burnout* específico para docentes: su nombre es MBI-ES (*Maslach Burnout Inventory-Educator Survey*) y fue publicado por Maslach, Jackson y Schwab (1996).

4.7. El síndrome de *burnout* en los docentes

Existen múltiples estudios e investigaciones sobre el *burnout* en los docentes. En la literatura científica se han establecido diversas causas que contribuyen a la aparición y mantenimiento del *burnout* en el colectivo docente (Moriana y Herruzo, 2004). En líneas generales se puede decir que estas son: los factores personales, como la falta de autoestima, el *locus* de control, la introversión, la tendencia a la neurosis etc., la relación directa con los alumnos, que tienen escasa motivación por el aprendizaje y problemas de disciplina, y finalmente los factores organizacionales, entre los que se pueden citar la escasez de recursos, la falta de reconocimiento profesional, el no tener apoyo de compañeros y directores, el exceso de trabajo y las presiones de tiempo.

Desde un primer momento se ha considerado que la autoestima o los rasgos de personalidad son factores personales cuya ausencia se asocia a la aparición y mantenimiento del *burnout*, pero más recientemente, la aparición del constructo de inteligencia emocional ha puesto de relieve la importancia que el conocimiento y la regulación de las emociones pueden tener en el bienestar social, personal y laboral de las personas. La inteligencia emocional es la

capacidad para procesar la información que nos proporcionan las emociones, por lo que las personas emocionalmente inteligentes son aquellas que saben atender a las emociones que se originan en su entorno, comprenden las posibles causas y consecuencias de esas emociones y, en consecuencia, desarrollan estrategias para regularlas o manejarlas, por lo que este constructo influye en padecer o no y en afrontar de una mejor manera el *burnout*.

Otro concepto importante proveniente de la psicología positiva que estudia la capacidad de los trabajadores para ilusionarse con lo que hacen en sus tareas, este concepto recibe el nombre de *engagement* que se define como un estado motivacional positivo y persistente relacionado con el trabajo, e integrado por las dimensiones de vigor, dedicación y absorción (Martínez y Salanova, 2003), y en el que muchas investigaciones se han centrado en los últimos años. De esta manera, la dimensión de vigor, se refiere a la persistencia en la labor que se lleva a cabo a pesar de los contratiempos y dificultades, al igual que a los altos niveles de energía y al esfuerzo empleado, la de dedicación, hace referencia a altos niveles de entusiasmo, inspiración e implicación y a orgullo y reto en las tareas, y la dimensión de absorción, se refiere a altos niveles de concentración y de felicidad en el desarrollo de la actividad laboral.

En los últimos años ha habido numerosos autores que han analizado y defendido la necesidad de investigar el *burnout* en el profesorado, y todos han constatado que este no es cuestionable en el caso de la docencia, puesto que en estos profesionales que se dedican a la enseñanza se desarrollan problemas somáticos y psicológicos que dañan notablemente su labor académica y afectan de una manera importante a las relaciones con los alumnos y a la calidad de la enseñanza (Guerrero y Rubio, 2005).

Hoy en día sabemos que el síndrome de *burnout* no es específico del profesorado pero existen diferentes estudios que demuestran que el *burnout* es un problema más importante en la profesión docente que en otras profesiones con similares demandas académicas y personales (Kyriacou, 1987). Estudios realizados durante los últimos años muestran un elevado índice de *burnout* en el profesorado. El síndrome de *burnout* ocupa un lugar destacado y prioritario en la investigación básica, encontrando diversas investigaciones centradas en el

colectivo docente tanto de primaria como en general. A continuación citaré varias conclusiones de estas investigaciones sobre las causas y consecuencias del *burnout* en los docentes de primaria y en el profesorado en general.

Arís (2009) recoge cuatro grupos de síntomas que caracterizan este síndrome de *burnout* en los profesores, estos son los conductuales, dándose problemas de relación con los demás y absentismo laboral, los emocionales, produciéndose un distanciamiento afectivo de las personas que tiene que atender, los defensivos con actitudes cínicas ante los alumnos y negación de emociones y los psicosomáticos con molestias gastrointestinales, cefaleas, insomnios y dolores musculares. Este síndrome hace que los profesores no rindan adecuadamente empeorando así la calidad de la enseñanza.

Según Esteve (1998) la escasez de instalaciones, las condiciones de trabajo y la falta de recursos materiales, influyen en el síndrome de *burnout* del docente. También Bogler (2001) recoge varios factores que influyen en la satisfacción y en las condiciones laborales de los profesores como la formación que estos poseen, la promoción profesional, los incentivos económicos que reciben y el reconocimiento social. Por otro lado Cordeiro (2002), indica ciertas características que los docentes que padecen depresión e insatisfacción suelen presentar, que son las siguientes: suelen tener más de 50 años y estar separados, divorciados o viudos y llevar alrededor de 15 años ejerciendo la docencia como funcionarios propietarios definitivos, manifestando animadversión por su profesión y sin talante innovador .

Salanova (2003) se centra en las fuentes de estrés que los profesores consideran más importantes, las cuales son: la cantidad de trabajo, que llega a desbordarles, bien sea por exceso de tareas o por la falta de tiempo. La sobrecarga de carácter emocional, debida a la implicación a nivel personal con los alumnos, padres y sociedad en relaciones que pueden ser conflictivas. La ambigüedad, en el sentido de que el profesorado no tiene claro cuál es su rol como docente, y qué esperan de él no solamente el centro educativo si no también los alumnos, los padres y la sociedad en general. Otra fuente de estrés es el conflicto de rol o grado en el que el profesor percibe instrucciones contradictorias respecto a cuáles son sus cometidos laborales. También

encontramos la falta de apoyo social no solamente por parte del centro si no también por parte de los compañeros. Otra fuente es la falta de coordinación entre los compañeros para llevar a cabo el trabajo en equipo. También influye la falta de disciplina, desmotivación y apatía que presentan los alumnos, y por último los obstáculos técnicos como averías en las instalaciones y problemas en el material didáctico.

Por otro lado Guerrero y Vicente (2001) indican un gran número de estresores que se dan en el ámbito escolar como son la ambigüedad de rol, el nivel de participación en la toma de decisiones, las condiciones de trabajo, la desvalorización del contexto escolar, la evaluación de los docentes, la relación que tienen con el alumnado, la falta de promoción, el apoyo por parte de la organización, la autoestima, la orientación vocacional, la falta de disciplina, la apatía, los bajos resultados en las evaluaciones de los alumnos, los abusos físicos y verbales, la baja motivación del alumnado, las presiones temporales, la baja autoestima y estatus social, los conflictos con los compañeros, los cambios rápidos en las demandas curriculares, los sistemas de premios y la autonomía en el ejercicio de la actividad profesional entre otros.

Entre las variables que influyen en el síndrome de *burnout* en los docentes hay que tener muy presentes las relaciones personales y los conflictos interpersonales. Estas relaciones personales serían del docente con el alumnado, con los padres, con los compañeros y con la dirección del centro.

Otros factores a tener en cuenta son los organizativos, entre ellos los cambios rápidos y continuos que se producen en la educación, la mala distribución horaria y el estilo directivo, sin olvidarnos de los factores del propio individuo. Aparte de todas estas variables, debemos citar ciertas causas externas que provocan estrés como son falta de iluminación, falta de seguridad, temperaturas extremas y hacinamientos, aunque estos factores se tienen en cuenta en la prevención de riesgos laborales y pueden eliminarse fácilmente.

Salanova, Llorens y García-Renedo (2003) indican que también hay que tener en cuenta que por parte de un amplio sector de la población se espera del profesor que forme, oriente y eduque a los alumnos pero a la vez que ejerza, en muchas de las ocasiones, la función de los padres, por lo que esta

responsabilidad junto con las elevadas exigencias cada vez más complejas tanto por los cambios y reformas de los planes de estudio y de la reestructuración del sistema educativo como por parte de los alumnos y familiares están convirtiendo la docencia en una profesión de alto riesgo para el desarrollo de ciertos síndromes. Por otro lado señalan que los síntomas que presenta el profesorado que padece *burnout* son: una baja motivación hacia el trabajo, el desarrollo de actitudes cínicas hacia los estudiantes y hacia el trabajo, agotamiento, malestar psicológico y sensación de baja competencia, que a largo plazo pueden llegar a provocar problemas de depresión y ansiedad llevando al profesorado a un bajo rendimiento en su trabajo, a absentismo laboral, a un mayor número de bajas laborales y a una disminución en la calidad de la enseñanza y consecuentemente en el aprendizaje del alumnado. Otro factor que también influye de una manera importante en el desarrollo del *burnout* es el alumnado, siendo los alumnos jóvenes con problemas conductuales y con baja motivación los que desencadenan el síndrome con mayor frecuencia en sus profesores (Ponce, 2001 en Miño, 2003).

Según Pines (1993), en Moriana y Herruzo (2004) las consecuencias psicológicas que se dan en el profesorado que padece *burnout* son variadas, entre ellas están: aislamiento, autculpa, actitudes negativas hacia uno mismo y hacia los demás, sentimientos de inferioridad e incompetencia, falta de autorrealización y baja autoestima. Moriana y Herruzo (2004) señalan como consecuencias personales problemas gastrointestinales, dolores de espalda y cuello, la incapacidad para desconectarse del trabajo, los problemas de sueño y el cansancio. Por otro lado Marrau (2004) nos indica un dato importante y es que no hay métodos que nos permitan realizar un diagnóstico de alteraciones orgánicas incipientes al igual que tampoco se puede conocer en qué grado la sobrecarga de trabajo supera el nivel de tolerancia del docente, debido a que cuando éste presenta problemas de salud no los adjudica directamente a su trabajo.

También hay que destacar que no todos los estresores influyen de igual manera en los docentes, ya que estos estresores están modulados por características personales, como la experiencia, la edad o la personalidad, el no dominar técnicas de relajación y respiración, el no disponer de técnicas de resolución de

conflictos y de ciertas habilidades como la asertividad, la empatía, el control emocional o el optimismo, también los estresores están modulados por la falta de habilidades en la comunicación con los demás y por el nivel de inteligencia emocional, es decir por un conjunto de herramientas que el docente puede poseer o no. Existen otras características de la personalidad que también influyen en el desencadenamiento y desarrollo del *burnout*, como baja motivación, pocos recursos o deficientes estilos de afrontamiento, falta de empatía, predominio del locus de control externo, baja autoestima y autoconcepto, falta de autocontrol y autoeficacia, nivel de expectativas elevado y poco realista, disminución de una personalidad resistente y sentido de coherencia, patrón de conducta tipo A, tendencia a pensamientos irracionales, una personalidad caracterizada por la inestabilidad emocional y el neuroticismo.

Como estamos viendo el *burnout* en los docentes es un tema muy estudiado, en parte debido a que los profesores, no solamente de primaria si no de todos los niveles, tienen que hacer frente a demandas muy exigentes y a condiciones laborales que suponen una alta implicación emocional en su trabajo, por lo que el profesorado en su día a día a nivel laboral percibe un desequilibrio entre las demandas de su trabajo y los recursos personales y organizacionales que tiene, pudiendo llegar a desencadenar el síndrome de *burnout* a largo plazo (Friedman, 2000).

Un nuevo marco conceptual dentro de las ciencias sociales, conocido como psicología positiva, mencionado brevemente anteriormente, ha proporcionado un enfoque innovador para analizar los recursos personales y actitudes positivas del trabajador. Su propósito es la consecución y mantenimiento del bienestar personal que conllevaría también el bienestar laboral. Este marco se centra en el análisis de las características de las personas que logran desarrollar un buen funcionamiento individual y colectivo en las organizaciones, ya que las personas tenemos diferentes estilos de pensamiento, competencias sociales y emocionales, sistemas de creencias y rasgos de personalidad que moderan el efecto negativo de los estresores organizacionales, llegando a aumentar o disminuir el impacto que el estrés laboral ejerce sobre la salud psicológica, social y física del individuo. Por lo que estas características personales pueden

influir en gran medida en el desencadenamiento o no del *burnout* y en la sintomatología asociada que pueden padecer los docentes.

Teniendo en cuenta lo anterior diversas investigaciones muestran que los recursos personales del profesor juegan un papel importante en la explicación de sus niveles de estrés laboral por lo que a continuación las expondré junto con los principales recursos personales individuales en relación con el síndrome de *burnout* y con el bienestar de los docentes. Uno de estos recursos personales es la autoestima, que es un proceso afectivo autoevaluativo en el que la persona realiza una valoración positiva de sí misma. Las investigaciones al respecto relacionan bajos niveles de autoestima con las tres dimensiones del *burnout*, pudiendo ser esta un síntoma asociado a su desarrollo (Golembiewski y Aldinger, 1994) o un antecedente (Byrne, 1999) del síndrome. Otro de los recursos personales es la autoeficacia percibida (Bandura, 1977), que es el conjunto de creencias que tiene cada persona de las propias capacidades de planificación y la puesta en práctica de cursos de acción que se necesitan para alcanzar objetivos propuestos. En varias investigaciones la autoeficacia percibida ha mostrado su potencial predictivo en el desarrollo del síndrome de *burnout* y específicamente en el colectivo docente (Friedman, 2003; Grau, Salanova y Peiró, 2000). El optimismo disposicional es otro de los recursos personales con los que puede contar el profesor y este se define como las expectativas generalizadas hacia la ocurrencia de resultados positivos en el futuro. Varias investigaciones señalan un menor riesgo de padecer síntomas de *burnout* en las personas más optimistas (Chang, Rand y Strunk, 2000). Dentro de los recursos personales encontramos las habilidades emocionales y más concretamente la inteligencia emocional que es una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y las de otras personas. Varios estudios han comprobado que los trabajadores con mayores habilidades emocionales tienen menores niveles del síndrome de *burnout* (Garrosa, Moreno-Jiménez, Rodríguez y Sanz, 2008). Aunque hay que señalar que existe un debate sobre la validez de este constructo y su aportación a la literatura psicológica ya conocida por lo que se demanda que las investigaciones empíricas en el ámbito de la IE controlen el grado de influencia que tienen otros factores psicológicos en las dimensiones de salud y bienestar general para verificar que

los resultados a los que se llega se deben a estas nuevas dimensiones emocionales y no a un posible solapamiento con otros constructos similares.

Teniendo en cuenta todo lo mostrado anteriormente se puede decir que las causas del síndrome *burnout* son variadas, que influyen muy diversos factores como son los personales, organizacionales y sociales, en la aparición y desarrollo de este; que hay un gran interés en el estudio del síndrome en la población docente tanto de primaria como de otros niveles ya que es una de las profesiones en las que más se da el *burnout*; y que presenta consecuencias de muy diferente índole como son personales, sociales, económicas y profesionales que en el caso del docente se traducen en evitación del trabajo, absentismo, falta de compromiso en el trabajo e incluso al abandono de la profesión, todo esto influyendo en el rendimiento académico del alumnado. Pudiendo presentar también consecuencias psicosomáticas como alteraciones cardiorrespiratorias, trastornos del sueño y vértigos, conductuales entre ellas conductas adictivas y conflictos interpersonales, emocionales como distanciamiento afectivo y también alteraciones mentales presentando agotamiento, fracaso y pobre realización personal.

5. RESULTADOS

El síndrome de *burnout* tiene grandes consecuencias para el colectivo docente y los maestros de primaria en particular que lo padecen, siendo perjudiciales no sólo para la salud de la persona, sino también para la organización y para la sociedad.

A continuación expondré las estrategias y técnicas más frecuentemente usadas para prevenir y afrontar el síndrome de *burnout* en el colectivo docente y en los maestros de primaria. Teniendo en cuenta lo expuesto y la variada literatura científica sobre el tema, se puede concluir que las estrategias de intervención para la prevención y tratamiento del *burnout* que se emplean suelen coincidir y se suelen agrupar en tres categorías (Gil-Monte y Peiró, 1997):

1. Estrategias individuales

2. Estrategias grupales

3. Estrategias organizacionales

Paso a explicar las estrategias individuales.

5.1. Estrategias individuales

Son varias las estrategias individuales que puede usar el colectivo docente en general y los maestros de primaria en particular para la prevención y afrontamiento del *burnout*. Las estrategias individuales se pueden agrupar en técnicas fisiológicas, conductuales y cognitivas.

Técnicas cognitivo-conductuales y fisiológicas

Las técnicas cognitivo-conductuales buscan mejorar la percepción, la interpretación y la evaluación de los problemas laborales y los recursos personales que realiza el individuo que y conseguir que obtenga un conjunto de competencias que le faciliten el afrontamiento de estos problemas laborales (Guerrero y Vicente, 2001).

Por su parte las técnicas fisiológicas pretenden disminuir el malestar físico y emocional que se da por las fuentes de estrés laboral a través de una reducción de la activación fisiológica. Podemos destacar las técnicas de control de la respiración, el *biofeedback* y de relajación física (Guerrero y Vicente, 2001).

Entre las técnicas cognitivo-conductuales podemos señalar las técnicas de solución de problemas, el entrenamiento asertivo y en habilidades sociales, las técnicas de autocontrol, la inculación de estrés, la reestructuración cognitiva, la desensibilización sistemática, la terapia racional emotiva, la detención del pensamiento, el control de pensamientos irracionales y la eliminación de actitudes disfuncionales (Guerrero y Vicente, 2001). A continuación explico en qué consisten algunas de ellas para entender mejor como ayudarán en el afrontamiento y prevención del *burnout* en los docentes.

La técnica de solución de problemas (D'Zurilla y Goldfried, 1971) ayuda a las personas en la toma de decisiones en sus problemas habituales consistiendo en

la identificación del problema, el análisis de posibilidades, la búsqueda de alternativas y la toma de decisiones sobre la solución más adecuada.

La técnica de entrenamiento de la asertividad en relación a *burnout* persigue cambiar las creencias y cogniciones que los profesionales poseen sobre sí mismos y sobre su ejecución laboral. De manera que mejorarán sus sentimientos de autoconfianza y percibirán un control más efectivo sobre sus tareas y funciones (Bolle, 1988). También ayuda a reclamar adecuadamente los propios derechos y a respetar los de los demás, y a expresar de una manera directa y apropiada las propias necesidades, sentimientos, pensamientos y deseos.

La técnica de inoculación de estrés (Meichenbaum y Cameron, 1972), consiste en preparar a la persona para soportar las situaciones estresantes mediante un ejercicio progresivo en tolerar situaciones de estrés preparadas, simuladas y soportables, que se inoculan a la persona para que esta desarrolle defensas eficaces para afrontar cuando llegue el estrés real.

La desensibilización sistemática (Wolpe, 1969) es una técnica para superar las reacciones de ansiedad condicionadas a situaciones concretas empleando una aproximación gradual al estímulo productor de la ansiedad. Esta técnica se puede aplicar de diversas formas, entre ellas aproximaciones sucesivas, situaciones imaginadas, etc., realizando siempre una lista jerárquica de los estímulos que producen la ansiedad y avanzando gradualmente en la exposición de los estímulos de la lista a la persona, contraponiendo la ansiedad con la relajación, hasta que se elimine la ansiedad.

La terapia racional-emotiva de Ellis, (1971) es una aproximación a los trastornos emocionales y de estrés basada en el supuesto de que la mayoría de ellos tienen su origen en evaluaciones irracionales o defectuosas de las situaciones, de modo que la capacidad estresora de una situación reside más bien en la interpretación que hace el sujeto de ella. La terapia intenta identificar los pensamientos inadecuados y los patrones de pensamientos y creencias subyacentes desarrollados y actuar para cambiar dichas creencias y patrones inadecuados,

por otros más adecuados y favorables, mediante técnicas imaginarias y conductuales, verbales, sugerencias e intercambio de ideas.

La técnica de detención del pensamiento (Wolpe, 1969) consiste en controlar los procesos de pensamiento y es principalmente adecuada en los casos en que la experiencia de estrés supone cadenas de pensamientos obsesivos o irracionales, que no sólo no contribuyen a ninguna solución, sino que con frecuencia la impiden. El entrenamiento en esta técnica consiste en preparar a la persona para desviar la cadena de pensamientos perjudiciales mediante un estímulo inocuo y muy sencillo como la verbalización de la palabra alto.

Los programas de entrenamiento para manejar el tiempo de manera eficaz tienen como objetivo priorizar las actividades importantes que se deben realizar en horario disponible, a la vez que aumentar la cantidad de tiempo disponible para atender las actividades prioritarias y reducir la percepción y frecuencia de las condiciones laborales de urgencia.

Farber (1991) propone para la prevención y afrontamiento del *burnout* desarrollar una actitud llamada "preocupación despegada" (*detached concern*), de manera que no se de una preocupación excesiva del profesor, ni un excesivo desapego evitando así el síndrome de *burnout*.

Otro recurso es la autoeficacia percibida que es el conjunto de creencias en las propias capacidades de planificación y la puesta en práctica de cursos de acción necesarios para el logro de ciertos objetivos. Estas creencias tienen potencial predictivo en el desarrollo del *burnout* y concretamente en el colectivo docente (Grau, Salanova y Peiró, 2000).

Por otra parte es bien sabido que en las situaciones estresantes las personas presentan una respiración rápida y superficial dándose un aumento de la tensión general del organismo. Las técnicas de control de respiración ayudan a controlar la respiración ante situaciones de estrés, reduciendo así esta tensión (Labrador, 1996)

Las técnicas de relajación que son muy conocidas en general son un buen recurso contra el estrés. Existen muchas variantes, pero la más común consiste

en realizar ejercicios de tensión y distensión de músculos, de tal manera que la persona pueda identificar el estado de tensión y proceder a su relajación, llegando desde la relajación muscular a la relajación mental. Estas técnicas pueden realizarse unidas a técnicas de concentración mental o meditación y de respiración abdominal.

Las técnicas de "biofeedback" consisten en conocer las señales que vienen de los órganos o procesos biológicos, y así controlarlas, por lo que la consciencia sobre los estados fisiológicos propios permite al individuo sentir la presencia y las consecuencias del estrés y así llegar a su control.

Otras actividades propuestas son el ejercicio físico, siendo beneficioso ya que aumenta la resistencia ante los efectos del estrés, siendo el ejercicio más favorable contra el estrés el de tipo aeróbico como correr o nadar, practicado de forma regular y continuada (Crews y Landres, 1987)

Para terminar citaré otros recursos personales que pueden ayudar a prevenir y afrontar el síndrome de *burnout* en los profesionales docentes.

Se ha demostrado que los trabajadores con mayores habilidades emocionales presentan menores niveles del síndrome de *burnout* (Garrosa, Moreno-Jiménez, Rodríguez y Sanz, 2008). Otro recurso personal a emplear en el terreno organizacional es la autoestima, altos niveles de esta son un recurso importante para hacer frente a los fracasos y las situaciones estresantes (Semmer, 1996), y por consiguiente al *burnout*. El optimismo disposicional es otro de los recursos, ya que hay menos probabilidad de padecer *burnout* en las personas más optimistas (Moreno-Jiménez, Arcenillas, Morante, y Garrosa, 2005).

Bolle (1988) sugiere que una estrategia interesante a tener en cuenta es la de asistir a cursos de reciclaje y formación continua y así aumentar la competencia profesional.

Otras estrategias importantes son el distanciamiento mental del trabajo fuera del horario laboral, aprendiendo a dejar las preocupaciones del trabajo a un lado y retomarlas al volver a este, realizar pequeños descansos durante el trabajo facilitando la relajación del sujeto y su distanciamiento psicológico del

problema, evitar la excesiva implicación con el trabajo y las personas hacia las que se dirigen los servicios (Maslach, 1982), y establecer objetivos reales y factibles de conseguir para reforzar los sentimientos de competencia social y efectividad, y evitar la frustración. Siendo importante autoevaluarse periódicamente (Cherniss, 1981).

5.2. Estrategias grupales

Con estas estrategias se busca romper el aislamiento y mejorar los procesos de socialización. Se centran en potenciar la formación de habilidades sociales y el apoyo social, desde el nivel familiar, de amigos o compañeros docentes, de los grupos de apoyo y de escucha, hasta el apoyo técnico y emocional que influyen en la prevención y tratamiento del *burnout* (Kyriacou, 1987). Estas estrategias sirven para mejorar las habilidades de comunicación y para aplicarlas a situaciones interpersonales conflictivas que pueden presentarse en la escuela. La intervención contempla el trabajo del proceso de comunicación tanto verbal como no verbal y de habilidades sociales básicas entre ellas la empatía y la escucha. Se busca una opinión reconfortante, sentirse comprendidos, intercambiar pareceres y consejos para intentar superar este síndrome. Muchas de las técnicas de intervención grupal son las mismas que se aplican a nivel individual solo que aplicadas en grupo a un conjunto de profesores. De entre las estrategias grupales la que ha recibido mayor importancia en la literatura científica ha sido el apoyo social. El apoyo social es efectivo frente a los efectos de las fuentes de estrés laboral haciendo que el individuo pueda afrontarlas de un mejor modo. Con el apoyo social los individuos obtienen refuerzo social, información sobre la ejecución de las tareas, nueva información, nuevas habilidades, apoyo emocional y consejos. Además del apoyo social informal, también es importante en la prevención del *burnout* el apoyo social formal por parte de los compañeros y de los superiores para proporcionar ayuda para desarrollar formas efectivas de tratar los problemas y disminuir los sentimientos de soledad y agotamiento emocional de los profesionales. Con el trabajo en equipo se disipan actitudes negativas y mejora la comprensión de los problemas (García, 1990).

Por otra parte Greer y Greer (1992) proponen medidas preventivas contra el *burnout* para los profesores antes de que comiencen a trabajar, siendo estas una mejor comprensión de los éxitos y fracaso en el aula, el desarrollo de expectativas realistas, fomentar la preocupación despegada, y que aprendan técnicas de reducción del estrés. Según Oliver (1993) los profesores deben recibir una formación con una información realista en la que se aprendan las funciones que deberán desempeñar los docentes, sus derechos y obligaciones, orientaciones en relación a los problemas y dificultades a los que se enfrentarán e información sobre el síndrome de *burnout* y las estrategias para su control. Esteve (1997) indica que la respuesta ante situaciones problemáticas o generadoras de estrés en los profesores aumentaría, si antes de incorporarse a su función docente tuvieran una formación adecuada sobre estrategias y comportamientos para enfrentarse a dichas situaciones.

Uno de los conceptos atributivos más usados ha sido el de Locus de control de Rotter (1971), relacionado con el *burnout* en varias investigaciones. Según Kyriacou (1987) menores niveles de estrés se asocian con un mayor grado de control percibido de las personas sobre los acontecimientos de sus vidas. Por lo que se debería dotar a los profesores con recursos suficientes para realizar el control de las situaciones estresantes para reducir el *burnout*. A este respecto Lunenburg y Cadavid (1993) muestran que profesores con locus de control externo presentan mayores niveles de *burnout*, al contrario que los que tienen un locus de control interno, ya que la percepción externa hace ver los obstáculos como insuperables.

Otra estrategia está relacionada con las técnicas de *mindfulness* y la *resiliencia*, que es la capacidad que tienen las personas de resistir el suceso estresante y rehacerse del mismo, de manera que la persona consigue mantener su equilibrio personal a pesar del hecho hostil que le ha sucedido (Bonanno, 2004). La persona resiliente concibe la adversidad como algo transitorio, lo que le hace tener esperanza de que el cambio es posible, y así buscar alternativas para solucionar dicha situación (Muñoz-Garrido y De Pedro, 2005). En este sentido Martín-Asuero y García de la Banda (2007) establecen que la práctica de las técnicas de *mindfulness* o conciencia plena llevan a un estado mental que permite enfocar la realidad del momento, sin juzgar ni dejarse llevar por los

pensamientos y emociones, tomando distancia sobre los propios contenidos mentales observándolos desde un punto de vista imparcial, además esta práctica de técnicas de *mindfulness* permite el reconocimiento de las primeras señales de la situación estresante y de la respuesta de estrés, y a través de la aplicación de las habilidades que su práctica desarrolla, aceptación y ecuanimidad, hay mayor posibilidad de eficacia en el afrontamiento de la situación estresante (Cebolla y Miró, 2006).

5.3. Estrategias organizacionales

Como hemos visto, las estrategias para prevenir y afrontar el *burnout* pasan por muy diversos ámbitos, siendo el abordaje en cada uno de ellos necesario. Las estrategias organizacionales son también muy importantes, ya que en muchas de las ocasiones en que un trabajador sufre *burnout*, el síndrome tiene sus fuentes en las estructuras organizativas del trabajo.

Según Fernández-Garrido (2001) una buena estrategia es tener planes de carrera bien concebidos reduciéndose así el efecto de las fuentes de estrés laboral, siendo a la vez estos planes un importante factor motivacional, a la vez las organizaciones han de prestar atención especial a los aspectos relacionados con el tiempo como el tipo de jornada laboral, los plazos de realización, etc.

Desde la organización hay otras medidas que varios autores indican como informar sobre el síndrome de *burnout* como una estrategia para su prevención (Maslach, 1982), reducir la jornada laboral y la carga lectiva (Kyriacou, 1980), aumentar el salario, recompensas y reconocimientos al profesor (Shinn y Morch, 1984), aumentar la participación de los trabajadores en la toma de decisiones, fomentar redes de apoyo entre los compañeros, ocio y desarrollo personal y profesional (Friedman, 1999).

Kelchtermans y Strittmatter (1999) proponen para la prevención del *burnout* en profesores una actuación de base desde la administración pública que conlleve la autonomía de los centros, el reconocimiento público de la labor docente para conseguir regresar a la imagen positiva del profesor, el balance entre las políticas educativas y la realidad, el fomento de relaciones interpersonales entre

los compañeros, mayor participación de los profesores en las decisiones de los centros y en las políticas educativas y potenciar el trabajo en grupo.

Un tipo de estrategias de afrontamiento y prevención del *burnout* en los docentes más extendidas son los programas de tratamiento del estrés y *burnout* en la escuela, cuyo objetivo es prevenir la aparición de estos, que los maestros dispongan de más técnicas para tratar con ellos, que tengan más información de tales problemas y rehabilitar a los maestros que lo sufran.

Para Dunham (1990) los programas de prevención y tratamiento del estrés en la escuela pasan por tres etapas, comenzando por la educación para saber más sobre el estrés, después la etapa de ensayo y aplicación donde aprenderán a aplicar estrategias y recursos y por último la etapa de realimentación y revisión donde se evalúan las estrategias aplicadas. Este programa debe afectar a la selección de las personas que han de ocupar los puestos de responsabilidad, a la iniciación de los profesores nuevos informándoles de lo que se espera de ellos, por parte de la dirección y supervisores, la valoración adecuada y objetiva de todos los profesores y en la escuela las personas deberían participar en las decisiones que les afectan, tener claros los objetivos de la escuela, percibir apoyo entre los compañeros y sentirse competente en la realización del trabajo.

Otro programa es el de Hall, Wooster y Woodhouse (1990), este pretende reducir y tratar el estrés en los profesores ayudando en las áreas de destrezas de asertividad, comunicación verbal y no verbal, fijación de metas y clarificación de valores, cuyo rasgo más distintivo es el trabajo en sesiones de pequeño grupo dirigidas por un monitor del equipo.

Cox, Boot y Cox (1990) proponen un proyecto de intervención sobre el estrés en la enseñanza, basado en un enfoque organizativo (resolución de problemas) y en la teoría general de sistemas, que incluye estrategias organizativas, individuales y grupales, realizando discusiones en grupo, un entrenamiento en relajación y acondicionamiento físico, dando información para promocionar la salud, teniendo acceso a un profesional consejero o psicólogo, realizando un entrenamiento en destrezas de afrontamiento a través del control del tiempo, de

las emociones y de la asertividad, y mejorando las redes de apoyo social. El proyecto se realiza a través de talleres con profesores.

Roberson y Rich (1993) proponen la realización de un taller para afrontar mejor el estrés en el aula de los profesores, en el que se trata la manera de acercarse al problema, ejercicios de autoinstrucciones y ejercicios de afrontamiento encubierto.

Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornés, Fernández, y Queimaledos (1994), proponen otros aspectos que influyen en el estrés y en el síndrome de *burnout* y que pueden mejorarse a nivel organizacional, que son las condiciones ambientales, como los principios ergonómicos, aumentar la variedad de habilidades, facilitar información de realimentación, aumentar la autonomía, precisar las tareas, la flexibilidad del horario del trabajador y el incremento de la participación en la toma de decisiones. Estos mismos autores muestran otros factores que ayudan a percibir un menor estrés laboral siendo estos una buena formación y socialización, una dirección participativa, un desarrollo profesional motivante, y conocer de antemano las ventajas e inconvenientes del puesto de trabajo. Los trabajadores de una organización pueden percibir muchos de sus elementos como estresores, por este motivo las técnicas de intervención organizacional pretenden cambiar estos elementos para reducir el estrés laboral, siendo necesario evaluarlas y comprobar si han sido efectivas o no.

Otros recursos importantes según Hays y Conley (1993) serían establecer metas realistas y ganar la confianza de los padres. Para Kyriacou (2003), son importantes el counseling y el asesoramiento técnico y emocional. Guerrero y Vicente (2002) proponen como estrategia organizacional para la prevención y el tratamiento del estrés laboral y del *burnout* en los docentes, aumentar la competencia profesional mediante la formación inicial y continua.

Otra propuesta que se ha hecho para prevenir y afrontar el *burnout* en el colectivo docente es en relación a los métodos de selección, introduciendo profundos cambios en la selección y formación del profesorado (Ortiz, 1995). Se pretende que se tengan en cuenta otros aspectos y no solo criterios centrados en los conocimientos (Applegate, 1988).

Por último citar la idea de Parkes (2001), que afirma que mientras existan exigencias excesivas o condiciones de trabajo inapropiadas no se conseguirá la eficacia buscada al someter a los trabajadores a programas de entrenamiento contra el estrés.

6. PROPUESTA

Mi propuesta surge en base a que habiendo variedad de publicaciones sobre estrategias de intervención y afrontamiento del *burnout* en los docentes, estas suelen estar dispersas y poco desarrolladas, por lo que propongo elaborar una estrategia común escogiendo lo mejor de las estrategias señaladas ofreciendo una síntesis de la información recogida en líneas globales en un programa para maestros de educación primaria para ayudar a prevenir y afrontar el síndrome de *burnout*, que pueda ser adaptada a cualquier centro educativo. El programa consistirá en un conjunto de sesiones grupales cuya duración será de dos horas una vez por semana; los objetivos de este programa de prevención y afrontamiento del *burnout* son prevenir o disminuir el síndrome en los maestros sirviéndonos del contenido de las sesiones grupales para que adquieran diferentes estrategias, habilidades y competencias que ayuden a este propósito. Las sesiones que se presentan a continuación se estructuran en base a los tres niveles mencionados en este trabajo: el individual, el grupal y el organizacional, por lo que mi propuesta abarcará estos tres niveles.

Comencemos con las estrategias del nivel individual.

Sesión nº 1: El síndrome de *burnout* en los docentes

En esta sesión se analizará conceptualmente el síndrome de *burnout*, explicando en qué consiste, sus características más generales, sus manifestaciones más evidentes y signos de alerta, sus síntomas y consecuencias y el porqué de este programa, mostrándoles la información de los elevados niveles de *burnout* en los maestros, y por tanto, lo adecuado que es seguir este programa. Con el conocimiento del síndrome estarán preparados para reconocer fuentes de estrés o síntomas de éste. También se explicará de forma breve en qué consistirán las diferentes sesiones y se responderá cualquier

pregunta al respecto de lo comentado. Además realizarán el M.B.I.-E.S. (ED), que es el inventario específico para detectar el *burnout* en los docentes.

Sesión n° 2: Manejo eficaz del tiempo

El entrenamiento para manejar el tiempo de manera eficaz tiene como objetivo que los maestros aprendan a gestionar su tiempo de forma adecuada priorizando las actividades importantes que se deben realizar en horario disponible, aumentando la cantidad de tiempo disponible para atender las actividades prioritarias y reducir la percepción y frecuencia de las condiciones laborales de urgencia. Para conseguir estos propósitos se darán estrategias como dejar siempre un tiempo para imprevistos, realizar planes diarios de tareas a cumplir, plantearse objetivos realistas, tener pequeños descansos en el trabajo para desconectar de este, tener tiempo libre para realizar alguna actividad placentera para cada uno, y evitar estímulos externos para que no hagan perder el tiempo.

Sesión n° 3: Respiración y relajación

El objetivo de la técnica de respiración que realizaremos es facilitar el control voluntario de la respiración y automatizarla para que pueda ser utilizada en situaciones de estrés y tensión. Se enseñará la técnica de respiración diafragmática respirando profundamente, cogiendo el aire por la nariz y notando cómo el abdomen se llena de aire, manteniéndolo un tiempo hasta expulsarlo por la boca también lentamente repitiéndolo varias veces.

El objetivo de las técnicas de relajación que realizaremos es reducir los niveles de tensión psicológica a través de la relajación física. Comenzaremos enseñando la técnica de relajación de Jacobson. Esta técnica consiste en tensar los músculos conscientemente para relajarlos después. Con esta técnica diferenciaremos qué es tensión y qué es relajación, de manera que dominándola controlaremos nuestro estado de tensión. Posteriormente enseñaremos una técnica de relajación breve cuyo objetivo es relajarse en un espacio de tiempo muy limitado y en una situación natural. Por lo que esta técnica será de mayor utilidad cuando tratamos de controlar los síntomas del síndrome de *burnout* en un momento de estrés y ansiedad concretos.

Sesión nº 4: Reestructuración cognitiva

Con esta sesión pretendemos conseguir que los sujetos adquieran capacidades que les ayuden a detectar pensamientos negativos y automáticos que les crean malestar para que consigan cambiarlos o modificarlos por otros más adaptativos. Para ello analizaremos ciertas ideas irracionales y distorsiones cognitivas como la sobregeneralización, la falacia del cambio, la visión catastrófica y pensamiento dicotómico, después se enseñarán alternativas a estos pensamientos para reducir ese malestar que nos proporcionan.

Sesión nº 5: Solución de problemas

Con la técnica de solución de problemas se pretende ayudar a las personas en la toma de decisiones ante sus problemas habituales consistiendo en la identificación del problema, el análisis de alternativas posibles, la búsqueda de alternativas y la toma de decisiones sobre la solución más adecuada. Se realizará con problemas reales que los maestros pueden encontrar en el día a día en su puesto de trabajo.

Sesión nº 6: Ejercicio físico

El ejercicio físico es beneficioso para la salud en general y para el estrés en particular. El objetivo es explicar a los docentes de primaria que a través del ejercicio físico se puede obtener una mejor respuesta ante los estresores. En esta sesión se explicará lo beneficioso de realizar ejercicio físico continua y regularmente, se indicarán los ejercicios físicos más beneficiosos contra el estrés y *burnout*, que son los de tipo aeróbico, así como la manera de realizarlos, respondiendo dudas que puedan surgir sobre las actividades físicas indicadas.

Las estrategias del nivel grupal se trabajarán en las siguientes sesiones

Sesión nº 7: Asertividad.

En esta segunda sesión se abordará el tema de la asertividad explicando en qué consiste este término: la asertividad positiva y negativa y los comportamientos asertivo, pasivo y agresivo. Se explicarán diversas técnicas de asertividad (como la del disco rayado) para por último realizar un role-playing de una situación que se puede dar en el colegio para aplicar lo aprendido en la sesión.

Con todo lo expuesto se pretende que los maestros aprendan cómo comportarse de manera asertiva y así controlar a través de la asertividad ciertas situaciones que se dan entre compañeros o con alumnos.

Sesión nº 8: Pautas para mejorar el ambiente del centro.

El objetivo de esta sesión es que los maestros de Primaria aprendan a llevar mejor el trabajo en el centro. Para ello se darán estrategias para conseguir un ambiente de trabajo sano, describiendo el rol del maestro con sus obligaciones y derechos, para conocerlo bien y eliminar el malestar y estrés que provoca la ambigüedad sobre estos términos y se explicará la manera adecuada de llevar a cabo la carga lectiva y laboral de manera que no nos sobrepase dando ciertas pautas.

Sesión nº 9: Actividades gratificantes y sociales.

El objetivo es explicar a los maestros de Primaria como la realización de actividades gratificantes a nivel social son una buena estrategia para prevenir y afrontar el *burnout* y que las pongan en practica. Para ello se propondrán actividades gratificantes grupales a realizar por los docentes en su tiempo libre, en las cuales haya un ambiente de aceptación, comprensión y apoyo. Los propios maestros también realizarán aportaciones de estas actividades.

Sesión nº 10: La comunicación

El objetivo de esta sesión es mejorar las habilidades de comunicación básicas para poder aplicarlas en situaciones interpersonales conflictivas que pueden presentarse en el centro de Educación Primaria. Para ello se explicarán los componentes básicos del proceso de comunicación. Se trabajará la comunicación verbal y la no verbal, la postura, la distancia y sus tipos en una conversación, la mirada, la expresión facial, los gestos, el volumen y entonación del habla y la fluidez.

Sesión nº 11: Apoyo social y habilidades sociales

El objetivo de esta sesión es aumentar el apoyo social y las habilidades sociales de los maestros de Primaria, de manera que perciban un mayor apoyo, comprensión y respeto y se sientan apreciados, estimados y valorados por parte de los compañeros y se comprendan y aborden de una mejor manera los

problemas a los que se puedan enfrentar, basándose en la confianza mutua y aprendiendo a ofrecer ayuda y recursos si los compañeros los necesitan.

Para ello se trabajará la escucha activa, la manera adecuada de preguntar, y el modo de reforzar y apoyar a los compañeros.

Se propondrá que se realicen reuniones entre los maestros asistentes creando un grupo de apoyo en el que cada docente sienta apoyo y respaldo emocional y donde se escuchen activamente unos a otros sin juzgar, para posteriormente proponer soluciones a los problemas de los demás pero sin imponer opiniones.

Las estrategias organizacionales se tratarán en la siguiente sesión.

Sesión n° 12: Estrategias dirigidas a la organización

El objetivo de esta sesión es mostrar como desde la organización se pueden tomar ciertas medidas para la prevención y afrontamiento del síndrome de *burnout* y que puedan ser aplicadas.

Para contribuir a la prevención y afrontamiento del *burnout* desde la organización se deben flexibilizar los plazos de realización de las diferentes tareas de los docentes que en muchas ocasiones desbordan su capacidad ya que son excesivas, informar sobre el síndrome de *burnout* a los docentes que forman parte del colectivo docente del centro de manera que conozcan cómo prevenirlo y detectarlo y afrontarlo en caso de padecerlo, otra estrategia es reducir la carga lectiva y aumentar sus recompensas y reconocimientos. Otro aspecto importante es aumentar la participación de los docentes en la toma de decisiones y fomentar redes de apoyo entre los compañeros, ocio y desarrollo personal y profesional, para que se sientan queridos, respetados y apoyados, potenciando el trabajo en grupo también es necesario procurar que en el centro se den unas buenas condiciones ambientales, teniendo en cuenta los principios ergonómicos para fomentar un mejor estado general en el puesto de trabajo. Aumentar la competencia profesional mediante la formación inicial y continua a la vez que facilitarles información de realimentación y aumentar su autonomía.

La mejor manera de abordar estas estrategias es que desde la organización se realice una dirección participativa donde se escuchen las propuestas y demandas de parte de los maestros.

Sesión nº 13: Recomendaciones

En esta última sesión se indicará lo adecuado de seguir realizando las técnicas aprendidas a lo largo del programa, a la vez que se explicarán otras estrategias mostrando los beneficios que se conseguirán siguiéndolas, algunas de ellas son realizar actividades placenteras en el tiempo libre, el mantener unos correctos hábitos de sueño, alimentación, el buen humor y la risa, haciendo hincapié en dos estrategias, una es la importancia del apoyo social ya que con éste el maestro se sentirá apreciado, estimado y valorado, al ser redes de relaciones duraderas interpersonales basadas en la confianza mutua, intercambiando opiniones, compartiendo valores y ofreciéndose apoyo emocional, asistencia y recursos en caso de necesidad. La importancia del apoyo social radica en que permite afrontar mejor el *burnout* y el estrés, actuando este apoyo como mediador en los procesos de *burnout* reduciendo el efecto estresante de las condiciones del entorno. Y la otra es la de pertenecer a un grupo de apoyo que consiste en un conjunto de personas que han pasado por experiencias similares y que se reúnen periódicamente para conversar sobre su situación. Su objetivo es que cada persona sienta apoyo y respaldo emocional, aquí cada miembro escucha activamente al otro, sin juzgarle, para posteriormente proponer soluciones a los problemas de los demás pero sin imponer su opinión.

Después de esto se les pedirá que unos meses después realicen de nuevo el M.B.I.-E.S. (ED) para comprobar la eficacia de estas estrategias comparando los resultados con los de la primera sesión.

7. CONCLUSIÓN

Una vez realizada la propuesta, señalaré de qué modo se han cumplido los objetivos marcados en el presente trabajo.

El primer objetivo, consistente en revisar en la literatura científica las características, causas y consecuencias del *burnout* en los docentes que padecen esta patología y en las personas que los rodean, ha sido abordado extensamente en el apartado “Marco Teórico”, donde se ha revisado gran cantidad de bibliografía e investigaciones al respecto explicando características, causas,

consecuencias y etiología del síndrome de *burnout*, por lo que se ha conseguido este primer objetivo.

En lo que respecta al segundo objetivo, el de recopilar información sobre las estrategias de afrontamiento y prevención del *burnout* en docentes de Primaria, ha sido tratado en el apartado “Resultados”, donde tras revisar la literatura científica al respecto, se han explicado las estrategias de prevención y afrontamiento del *burnout* más utilizadas desde tres ámbitos: individual, grupal y organizacional.

El tercer objetivo, que es ofrecer las líneas básicas de un programa para la prevención y afrontamiento del síndrome de *burnout* entre los docentes de Educación Primaria, se ha abordado en el apartado “Propuesta”, en el que he realizado un programa básico de estrategias de prevención y afrontamiento del *burnout* para los docentes de Primaria abarcando tres ámbitos, el individual, el grupal y el organizacional, por lo que también se ha conseguido este objetivo.

Por tanto, el objetivo general propuesto inicialmente, consistente en ofrecer una panorámica general de la prevención y afrontamiento del síndrome de *burnout*, para contribuir a bosquejar un programa dirigido a la solución de este problema, se ha cumplido gracias a la consecución de los objetivos específicos tratados en los apartados “Marco Teórico”, “Resultados” y “Propuesta” que han contribuido a ofrecer esta visión general del afrontamiento y prevención del síndrome del *burnout* en los docentes de primaria.

PROSPECTIVA

Sería recomendable que se analizara con más detalle la problemática del síndrome de *burnout* entre los maestros de primaria. Sin ir más lejos, se podrían utilizar las estrategias de afrontamiento y prevención de mi propuesta en algún centro docente de Primaria para comprobar la eficacia real de éstas y desarrollar mejoras y adaptaciones.

Otra línea de investigación podría centrarse en recabar información de otras estrategias que aparecen en mi trabajo pero que no he incluido en mi propuesta de intervención para el afrontamiento y la prevención del síndrome de *burnout* en docentes de Primaria y así poder aplicarla en algún centro de Educación Primaria y ver la eficacia de éste. De hecho, si fuera posible aplicar mi propuesta de intervención y comparar los resultados con los de otra propuesta diferente que haya sido aplicada, se podría comprobar cuáles son las estrategias más eficaces de cara a la prevención y afrontamiento del síndrome de *burnout* en los maestros de Primaria.

REFERENCIAS

Albee, G. (2000). *Commentary on prevention and counseling psychology. The Counseling Psychologist*, 28(6), 845-853.

Applegate, M. (1988). *Expressing the self. Childhood Education*, 64, 225-229.

Arís, N. (2009). El síndrome de *Burnout* en los docentes de educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*.

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review*, 84, 191-215.

Bogler, R. (2001). *The influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. Educational Administration Quarterly*, 5, 662-683.

Bolle, J. (1988). *Supporting the deliverers of care: strategies to support nurses and prevent burnout. Nurses Clinics North America*, 23 (4), 36-41.

Bonanno, A. (2004). *Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events. American Psychologist*, 59, 20-28.

Bórquez, S. (2004). *Burnout, o estrés circular en profesores. Pharos*, 1 (11), 23-34.

Burisch, M. (2002). *A longitudinal study of burnout: The relative importance of dispositions and experiences*. *Work and Stress*, 16, 1-17.

Buunk, B. P. y Schaufeli, W. B. (1993). *Burnout: A perspective from social comparison theory*. En Schaufeli, W. B., Maslach, C. y Marek T. (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, 53-69. London: Taylor & Francis.

Buzzetti, M. (2005). Validación del Maslach Burnout inventory (MBI), en dirigentes del colegio de profesores A.G. de Chile. Tesis para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Byrne, B. (1993). *The Maslach Burnout Inventory. Testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate and secondary teachers*. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66 (3), 197- 212.

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*, 15-37. Nueva York: Cambridge University Press.

Cebolla, A. y Miró, M.T. (2006). Eficacia de la terapia cognitiva basada en la atención plena en el tratamiento de la depresión. *Revista de Psicoterapia*, 17(66-67), 133-155.

Chang, E., Rand, K. y Strunk, D. (2000). Optimism and risk for job burnout among working college students: Stress as a mediator. *Personality & Individual Differences*, 29, 255-263.

Cherniss, C. (1981). *Preventing burnout: From theory to practice*. In J. W. Jones (Ed.), *The burnout syndrome: Current research, theory, interventions*. Park Ridge, IL: London House Press, 172-176.

Cherniss, C. (1993). *The role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout*. En Schaufeli, W. B., Maslach C. y Marek, T. (Eds.), *Professional burnout: Recent development in theory and research*, 135- 149. Washington, DC: Taylor & Francis.

Cordeiro, J.A. (2002). Prevalencia del Síndrome de *Burnout* en los Profesores de Primaria de la Zona Educativa de la Bahía de Cádiz. *Ann Arbor, MI – USA. ProQuest Information and Learning Company.*

Cox, T., Boot, N. y Cox, S. (1990). *Stress in schools: A problem-solving approach.* En M. Cole y S. Walker (Eds.), *Teaching and stress*, 99-116. *Philadelphia: Open University Press.*

Cox, T., Kuk, G. y Leiter, M. (1993). *Burnout, health, work stress, and organizational healthiness.* En Schaufeli, W. B., Maslach, C. y Marek T. (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, 177-193. *London: Taylor & Francis.*

Crews, D.J. y Landres, D.M. (1987). *A meta-analytic review of aerobic fitness and reactivity to psychosocial stressors.* *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 19, 114-120.

Darryl, A. (2001). *School employees: the forgotten municipal workers.* *Occupational medicine*, (16) 1, 65-78.

Dunham, J. (1990). *Personal, interpersonal and organizational re-sources for coping with stress.* En M. Cole y S. Walker (Eds.), *Teaching and stress*, 118-134. *Philadelphia: Open University Press.*

D'Zurilla, T.J. y Goldfried, M.R. (1971). *Problem solving and behavior modification.* *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-136.

Ellis, A. (1971). *Growth through reason.* Palo Alto: *Science & Behavior Books.*

Esteve, JM. (1994). *El malestar docente*, tercera edición, Barcelona: Paidós Ibérica.

Esteve, J.M. (1998). *El estrés de los profesores: propuesta de intervención para su control*, en Vila (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*, 292-338. Madrid: Nancea.

Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.

Farber, B.A. (1991). *Crisis in Education. Stress and Burnout in the American Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Fernández-Garrido, J. (2001). Programas de intervención en el desarrollo de la carrera laboral. En: Buendía J, Ramos F. *Empleo, Estrés y Salud*. Ediciones Pirámide, 161-179, Madrid.

Freudenberger, H. J. (1974). *Staff burn-out*. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.

Friedman, I. (2000). *Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance*. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 595-606.

Friedman, I., A., (2003). Selfefficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal- relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.

Gabinete de Psicología Javier Miravalles (Sin fecha). Síndrome burnout. Recuperado el 13 de octubre de 2012 de <http://www.javiermiravalles.es/sindrome%20burnout/Trabajos%20que%20queman%20y%20Perfiles.html>

García, M. (1990). *Burnout* profesional en organizaciones. *Boletín de Psicología*, 29, 7-27.

Garrosa, E., Moreno-Jiménez, B., Rodríguez. A., & Sanz A.I. (2008). La influencia del estrés de rol y la competencia emocional en el desgaste profesional y en el engagement. *Información Psicológica*, 92, 80-94.

Gil-Monte, P. y Peiró, S. J. (1997). Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse. Madrid: Síntesis.

Gil-Monte, P. y Peiró, J. M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15, 261-268.

Gil-Monte, P.R.; Peiró, J.M. y Valcárcel, P. (1995). *A causal model of burnout process development: An alternative to golembiewski and Leiter models*. Trabajo presentado en el *Seven European Congress on Work and Organizational Psychology, Györ* (Hungría).

Golembiewski, R., & Aldinger, R. (1994). Burnout and self-esteem: A replication in a military setting. *Organization Development Journal*, 12, 41-48.

Golembiewski, R. T., Munzenrider, R. y Carter, D. (1983). *Phases of progressive burnout and their work site covariants: Critical issues in OD research and praxis*. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19(4), 461-481.

Golembiewski, R.T. y Munzenrider, R.F. (1988) *Phases of burnout: Developments in Concepts and Applications*. New York: Praeger.

Grau, R., Salanova, M. & Peiró, J. M. (2000). Efectos moduladores de la autoeficacia en el estrés laboral. *Apuntes de Psicología*, 18, 57-75.

Greer, J.G. y Greer, B.B. (1992). *Stopping Burnout before It Starts: Prevention Measures at the Preservice Level*. *Teacher Education and Special Education*, 15(3), 168-74.

Guerrero, E. y Rubio, J.C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del *Burnout* en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28 (25), 27-33.

Guerrero, E. y Vicente F. (2001). *Síndrome de "Burnout" o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres: Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura. °

Guerrero E., Vicente F. (2002). *Abordaje del burnout en profesionales del campo de la discapacidad*. En García, J.N. *Aplicaciones de Intervención Psicopedagógica*. Psicología Pirámide, 327-335. Madrid.

Hall, E., Wooster, A. y Woodhouse, D. (1990). *Talking responsibility for teacher stress*. En M. Cole & S. Walker (Eds.), *Teaching and stress*, 135-145. *Philadelphia: Open University Press*.

Harrison, W. D. (1983). *A social competence model of burnout*. En B. A. Farber (ed.), *Stress and burnout in the human services professions*. 29-39. New York: Pergamon Press.

Hays, B.B. y Conley, J.B. (1993). *Managing Tips for Teachers of the Gifted*. *Gifted Child Today (GCT)*, 16(3), 34-35.

Hobfoll, S. E. y Freedy, J. (1993). *Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout*. En Schaufeli, W. B., Maslach, C. y Marek T. (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, 115-129. London: Taylor & Francis.

Junta de Andalucía (Sin fecha). Síndrome de estar quemado en el trabajo (burnout) en el profesorado. Recuperado el 1 de octubre de 2012 de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/salud/contenidos/RiesgosProfesionales/RiesgosComunes/burnout/1160561555449_burn_out_en_el_mbito_docente.pdf

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*, 304-315. Nueva York: Cambridge University Press.

Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Kyriacou, C. (1987). *Teacher stress and burnout: An international review*. *Educational Research*, 29, 146-152. M.T.

Kyriacou, C. (1980). *Stress, health and schoolteachers: A comparison with other professions*. *Cambridge Journal of Education*, 10, 154-159.

Kyriacou, C., y Sutcliffe, J. (1978a). *A model of teacher stress*. *Educational Studies*, 4, 1-6.

Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1978b). *Teacher stress: prevalence, sources and symptoms*. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159- 167.

Labrador, F. (1996). *El Estrés. Nuevas Técnicas para su Control*. Madrid: Cayfosa. Planeta DeAgostini.

Leiter, M. P. y Maslach, C. (2005). *Banishing burnout: Six strategies for improving your relationship with work*. San Francisco: Jossey-Bass.

Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D., y Leithwood, J. (1999). *Teacher burnout: A critical challenge for leaders of restructuring schools*. En R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*, 85-114. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Llorens, S., García, M., y Salanova, M. (2005). *Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria*. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 55-70.

Lunenburg, F.C. y Cadavid, V. (1993). *Locus of control, pupil control ideology, and dimensions of teacher burnout*. *Journal of Instructional Psychology*, 19, 13-22.

Manassero, M., Vázquez, A., Ferrer, V., Fornés, J., Fernández, M. y Queimaledos, M. (1994). *Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional*. Memoria final de investigación. Madrid, MEC-CIDE

Marrau, C. (2004). El síndrome de *Burnout* y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en humanidades*, 10 (5), 53-68.

Martín-Asuero, A. y García de la Banda, G. (2007). Las ventajas de estar presente: desarrollando una conciencia plena para reducir malestar psicológico. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(2), 369-384.

Martínez, I.M. y Salanova, M. (2003): Niveles de *burnout* y *engagement* en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional, *Revista de Educación*, 330, 361-371.

Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Prentice-Hall. New York.

Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986, 1981). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, (California): *Consulting Psychologists Press*.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). *Teacher burnout: A research agenda*. En R. Vandenburghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, 295-314. *Cambridge, UK: Cambridge University Press*.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). *Job Burnout*. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

Meichenbaum, D. y Cameron, R. (1972). *Stress inoculation: A skills training approach to anxiety management*. Manuscrito inédito, University of Waterloo.

Miño, A. (2003). *Clima organizacional y estrés laboral asistencial (Burnout) en profesores de enseñanza media: Un estudio correlacional*. Tesis para optar al título de Psicóloga. Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.

Moriana, J. & Herruzo, J. (2004). Estrés y *Burnout* en profesores. *International journal of clinical and health psychology*, 3 (4), 597-621.

Noguer, M. (2003). El País.com. Recuperado el 2 de octubre de 2012 de http://elpais.com/diario/2003/10/28/salud/1067295603_850215.html

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.

Ortega, C. & López, F. (2004). El *Burnout* o síndrome de estar quemado en los profesionales sanitarios: Revisión y perspectivas. *International journal of clinical and health psychology*, 1 (4), 137-160.

Ortiz, V.M. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú.

Parkes, K. (2001). Intervenciones para la gestión del estrés en organizaciones. En Buendía J. y Ramos, F. (ed). *Empleo, Estrés y Salud*. Pirámide, 109-129. Madrid.

Pines, A. (1993). *Burnout: An Existential Perspective*, en Schaufeli, W.B., Maslach, C. y Marek, T. (eds.). *Professional burnout: recent development in theory and research*, 35-51. London: Taylor & Francis.

Roberson, J.B. y Rich, K.I. (1993). *A Counselor Led Workshop for Teachers to Improve Coping Responses to the Stress Accompanying Classroom Appraisal Visits*. *School Counselor*, 40, 389-93.

Rotter, J.B. (1971). *External control and internal control*. *Psychology Today*, 5, 37-42.

Salanova, M. (2003). *Burnout en profesores de enseñanza secundaria: un estudio longitudinal*. En Martínez, I., Salanova, M., Llorens, S., García, M., Grau, R., y Cifre, E. (Eds.), *La enseñanza y el burnout: ¿una simbiosis irreversible?* Castellón: Colección Psyque.

Salanova, M., Llorens, S. & García-Renedo, M. (2003). Por qué se están quemando los profesores. *Revista del Insigh*. 28 (6), 16-20.

Sánchez, P. (2010) *Síndrome de burnout*. Recuperado el 19 de octubre de 2012 de <http://www.copoe.org/blog/16705/pilar-sanchez-alvarez/sindrome-de-burnout>

Semmer, N. (1996). *Individual differences, work stress and health*. En Schabracq, M. J., Winnubst, J. A. M. y Cooper, C. L. (Ed.). *Handbook of work and health psychology*, 51-86. New York: John Wiley and Sons.

Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., Maslach, C., y Jackson, S.E. (1996). *Maslach Burnout Inventory - General Survey*. En C. Maslach, S.E. Jackson, y M. P. Leiter, *The Maslach Burnout Inventory-Test Manual (3rd ed.)*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

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*, 210-227. Nueva York: *Cambridge University Press*.

Smets, E. M. A., Visser, M. R. M., Oort, F. J., Schaufeli, W. B. y de Haes, H. J. (2004). *Perceived inequity: Does it explain burnout among medical specialists?* *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 1900-1918.

Thomaé M, Ayala E, Sphan M, Stortti M. 2006. Etiología y prevención del Síndrome de Burnout en los trabajadores de la salud. *Revista de Posgrado de la Vía Cátedra de Medicina*, 153, 18-21.

Thompson, M. S., Page, S. L. y Cooper, C. L. (1993). *A test of Caver and Scheier's self-control model of stress in exploring burnout among mental health nurses.* *Stress Medicine*, 9, 221-235.

Winnubst, J. A. (1993). *Organizational structure, social support, and burnout*, en Schaufeli, W.B., Maslach, C. y Marek, T. (eds.). *Professional burnout: recent development in theory and research*, 151-162. London: *Taylor & Francis*.

Wolpe, J. (1969). *The practice of behavior therapy*. Oxford: Pergamon.