

## SÍNDROME DE *BURNOUT* Y HÁBITOS ALIMENTICIOS EN PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

***Francisco Robaina Palmés***

***Noelia Flores Robaina***

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

***Cristina Jenaro Río***

***Maribel Cruz Ortiz***

Universidad de Salamanca

***Eugen Avram***

University of Bucharest

Fecha de aceptación: 28 de julio de 2010

### RESUMEN

El propósito de este estudio consistió en evaluar el Síndrome de *burnout* y su relación con los hábitos de alimentación en una muestra de 109 profesores españoles de enseñanza secundaria. Los datos se recogieron al finalizar el curso escolar. El *burnout* se evaluó con el Cuestionario de Burnout de Maslach (MBI) y los hábitos de alimentación con un cuestionario diseñado para este estudio. Los resultados obtenidos evidenciaron: (1) la elevada presencia del síndrome (agotamiento emocional, despersonalización y eficacia profesional); (2) la existencia de relación positiva entre los hábitos de alimentación disfuncionales y el *burnout*; (3) el impacto del *burnout* en los hábitos de alimentación; (4) la influencia de los niveles de *burnout* como predictores de los hábitos de alimentación saludables y disfuncionales; (5) el impacto de ciertas variables sociodemográficas y contextuales en el síndrome. Se ofrecen propuestas para el fomento de la salud y de la calidad de vida laboral de los profesores y centros escolares, así como para posteriores estudios.

*Palabras clave: burnout, profesores de enseñanza secundaria, hábitos de alimentación, evaluación.*

## ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the presence of *burnout* syndrome and its relationship with eating habits in a sample of 109 secondary school teachers from Spain. Data were collected at the end of one school year. The Maslach Burnout Inventory (MBI) was used to measure *burnout* syndrome. Eating habits were assessed with a survey developed for this study. Results obtained showed: (1) high rates of the syndrome (emotional exhaustion, depersonalization, and personal accomplishment); (2) positive correlations between unhealthy eating habits and *burnout*, (3) impact of *burnout* on eating habits; (4) predictor value of *burnout* levels on healthy or unhealthy eating habits, (5) the impact of some sociodemographic and environmental variables on *burnout*. Empirical and practical suggestions for the promotion of health and quality of teachers working life of and educational centers are offered as well as ideas for further research.

*Key words:* *burnout* syndrome, secondary school teachers, eating habits, assessment.

## INTRODUCCIÓN

Los resultados de numerosas investigaciones sobre el *burnout* o síndrome de quemarse por el trabajo han puesto de manifiesto su repercusión en variables fisiológicas, psicológicas, organizacionales y sociales que inciden en el individuo provocándole alteraciones emocionales y conductuales de diversa índole. De entre dichas alteraciones caben destacar disfunciones en sus hábitos de alimentación, consumo excesivo de tabaco y alcohol, trastornos del sueño, conflictos familiares, insatisfacción laboral, absentismo, problemas con los compañeros de trabajo, con los supervisores y trastornos en el estado de ánimo, entre otras (Calvete y Villa, 2000; Daniel y Schuller, 2000; Flores, Jenaro, González-Gil, Robaina y Martín, 2010; Jenaro, Flores y Arias, 2007; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

Uno de los colectivos que experimenta mayores niveles de estrés es el personal dedicado a la enseñanza (Friedman, 2003; Manassero, García, Vázquez, Ferrer, Ramis y Gili 2000). Ellos presentan también un alto riesgo de padecer *burnout* (Bakker y Schaufeli, 2000; Boles, Dean, Ricks, Short y Wang, 2000). Por ejemplo, Bakker y Schaufeli (2000) indican que los porcentajes de afectación del *burnout* entre el profesorado americano oscilan entre un 5 y un 20%. Además, aproximadamente entre un 30-35% de los docentes manifiesta no estar satisfecho con su profesión. Los datos obtenidos en Europa apuntan en la misma dirección puesto que el estrés afecta al 60-70% de los profesores y el *burnout* a un 30% (Brenninkmeijer, Vanyperen y Buunk, 2001). En este colectivo, Faber (1984)

y Van Horn, Schaufeli, Greenglass y Burke (1997), entre otros, han comprobado que el *burnout* es más prevalente en los docentes de secundaria con respecto a los de primaria. También se ha constatado que estos profesores suelen tener peor salud física (Burke y Greenglass, 1989).

Las causas que parecen desencadenar el síndrome en esta profesión son múltiples y variadas, entre las más citadas cabe mencionar los bajos salarios, los horarios, la elevada ratio profesor-alumno, las continuas reformas a las que se ve sometido el profesorado, el desprestigio social, las descalificaciones de los padres, la falta de motivación de los estudiantes, la falta de apoyo de la administración, los problemas de disciplina en el aula, la insatisfacción en la relación con los compañeros y alumnos (Aron y Milicic, 2000; Griva y Joeekes, 2003; Kittel y Leynen, 2003) y la insatisfacción laboral (Koustelious, 2001). Otro tipo de variables que también se han relacionado con el síndrome en esta profesión son aquellas de tipo sociodemográfico (p.e. sexo, edad, estado civil) y contextual (p.e. horas de trabajo semanales, antigüedad en el puesto y antigüedad en la profesión). Pese a esto, los resultados obtenidos sobre la relación de este tipo de variables y el *burnout* son bastante controvertidos y varían considerablemente de unos estudios a otros. Por ejemplo, numerosos estudios no han encontrado evidencias que justifiquen la relación entre este tipo de variables y el *burnout* (Burke y Greenglas, 1989; Farber, 1984; Morriana y Herruzo, 2004). Otros, por el contrario, si han encontrado evidencias a favor de la relación entre estas variables y el síndrome (Cordeiro, Guillén, Gala, Lupiani, Benítez y Gómez, 2003; Pomaki y Anagnostopoulou, 2003). En este sentido, resulta necesario seguir investigando sobre las causas asociadas al síndrome de quemarse por el trabajo en esta profesión, dado que éste puede generar serias consecuencias emocionales, cognitivas, conductuales, sociales (Brenninkmeijer y cols., 2001) y fisiológicas (Fernández, 2000; Van Dick y Wagner, 2001) que repercutirán tanto a nivel individual como organizacional, alterando la calidad de vida del individuo y la calidad de los servicios que ofrecen y generando, en numerosas ocasiones, grandes tasas de absentismo que podrán conllevar el abandono de la profesión.

Pese a esto, no existen muchos estudios que hayan analizado el *burnout* y la salud física de los profesores (Burke y Greenglass, 1988; Guglielmi y Tatrow, 1998; Pierce y Molloy, 1990). De los pocos que lo han hecho, existe consenso a la hora de concluir que los profesores con niveles elevados de *burnout* son quienes experimentan una peor salud física frente a sus iguales con bajos niveles del síndrome (Belcastro, 1982; Fernández-Castro y Doval, 1994; García, 1995; Pierce y Molloy, 1990).

Así mismo, de las numerosas consecuencias fisiológicas provocadas por el *burnout* pueden señalarse los problemas asociados a la salud (Daniel y Schuller, 2000; Guglielmi y Tatrow, 1998; Weisberg y Sagie, 1999). Estos pueden ser de

diversa índole aunque parecen proliferar las úlceras, la pérdida de apetito, los problemas gastrointestinales, una dieta pobre y la anemia (Belcastro, Gold y Grant 1982; Guglielmi y Tatrow, 1998). De hecho, existen evidencias a favor de la relación entre salud, bienestar y una adecuada nutrición (Eastman, 1996). Además, ciertas variables como el estrés pueden generar cambios en los hábitos de alimentación que pueden tener como consecuencia una ingesta pobre e inadecuada (Weinstein, Shide y Rolls, 1997).

En consecuencia, es preciso identificar el papel del *burnout* en los hábitos alimenticios de los profesores con objeto de conocer si la presencia o ausencia del síndrome repercutirá de alguna forma en el establecimiento de unos adecuados o inadecuados patrones de alimentación. En un estudio realizado por Greenberg en 1984 se puso de manifiesto que unos adecuados hábitos alimenticios ayudan a afrontar mejor los sucesos estresantes. En este sentido, demostrar si una adecuada nutrición puede aminorar las causas del *burnout* en los profesores puede ser un objetivo de los programas de prevención e intervención sobre las consecuencias del síndrome (Carter, 1994). En esta línea conviene comentar también que los estudios sobre el *burnout* necesitan dar respuesta a una serie de lagunas relacionadas con la eficacia y eficiencia de los programas de intervención (Lloyd, King y Chenoweth, 2002) y con la determinación de las consecuencias específicas del síndrome sobre la salud de quienes lo padecen. Otro tema sobre el que es preciso investigar tiene que ver con el análisis de la relación entre el *burnout* y las variables sociodemográficas y contextuales que afectan a los docentes y cómo esas variables interactúan con los hábitos de alimentación y otros desórdenes psicósomáticos (Burke y Greenglass, 1989; González y Landero, 2006; Guglielmi y Tatrow, 1998). De hecho algunos estudios han demostrado la importancia de unos adecuados hábitos alimenticios a la hora de reducir el estrés, fortalecer el sistema inmunológico y mejorar la calidad de vida y satisfacción en el trabajo (Bradfield y Fones, 1984; Guglielmi y Tatrow, 1998).

Con este objetivo en mente, y de cara a incrementar el conocimiento de las variables asociadas al *burnout* y las consecuencias de éste en los patrones alimenticios de los profesores de secundaria, nos planteamos los siguientes objetivos: (1) identificar la prevalencia del *burnout* en una muestra de profesores de secundaria; (2) evaluar los niveles del síndrome en dichos docentes; (3) estudiar la posible relación entre el *burnout* y los hábitos de alimentación disfuncionales así como la relación con otras variables sociodemográficas y contextuales de interés.

Para dar respuesta a dichos objetivos se formularon las siguientes hipótesis: (1) existirá una elevada prevalencia del síndrome en los profesores de secundaria; (2) el *burnout* correlacionará significativamente con los hábitos de alimentación insalubres; (3) el *burnout* impactará negativamente en los hábitos alimenticios; (4) no existirán diferencias significativas entre el síndrome y variables sociode-

mográficas como el género, la edad y el estado civil de los docentes; (5) variables contextuales como ser tutor, número de horas de docencia semanales, tiempo de antigüedad en el centro, tiempo de antigüedad en la profesión afectarán significativamente al síndrome.

En todos los análisis se estableció un nivel de significación ( $\alpha$ ) del 0,05.

## 1. MÉTODO

### 1.1. Participantes

Los participantes de este estudio fueron una muestra de conveniencia compuesta por 109 profesores de colegios públicos, privados y concertados de Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.) ubicados en Las Palmas de Gran Canaria (España). El requisito que debían cumplir para formar parte del estudio consistía en llevar más de 6 meses en activo como profesor y estar ejerciendo la profesión docente en el momento de la evaluación. Todos los participantes ofrecieron su conformidad para participar en el estudio, tras garantizarles la confidencialidad de la información obtenida. Las medidas se recogieron durante el segundo trimestre del año escolar. La muestra estuvo compuesta por 39 hombres (35,8%) y 70 mujeres (64,2%). La edad media de los participantes fue de 39,29 años (DT= 8,06). Por otro lado, el tiempo medio de antigüedad en el centro y en la profesión se correspondió con 86,13 (DT= 93,73) y 156,45 (DT=104,02) meses, lo que equivale a 7 y 13 años, respectivamente. La totalidad de los docentes pertenecía a cuatro Institutos, dos de ellos eran públicos (61,5%), uno privado (7,3%) y uno concertado (31,2%). Todos los profesores impartían clases en diferentes niveles de secundaria (E.S.O.). Los contactos con los centros se llevaron a cabo mediante cartas explicativas para solicitar la colaboración, entrevistas con los directores de dichos centros y posterior presentación en el mismo de los objetivos del estudio.

### 1.2. Procedimiento

Los datos se recogieron durante el tercer trimestre del curso escolar, concretamente durante los meses de abril a junio de 2008. Una vez realizadas las entrevistas con los directores de los centros, en las que se explicaban los propósitos del estudio y se solicitaba colaboración para el mismo, cada centro designó a un responsable, normalmente el jefe de estudios, que se encargaría de entregar el material a los profesores y asegurarse de que éste se completase en

el mismo centro escolar, bien en horas libres o en las horas destinadas a la formación del profesorado y de recoger los cuestionarios y entregarlos, posteriormente, al equipo investigador.

### 1.3. Instrumentos

#### 1.3.1. Inventario de Burnout de Maslach (MBI)

Para evaluar el *burnout* se empleó el Maslach Burnout Inventory (traducido y adaptado de Maslach y Jackson, 1986, por Seisdedos, 1997). Este cuestionario se compone de 22 ítems que se agrupan en tres dimensiones: Agotamiento Emocional (AE) compuesta por 9 ítems; despersonalización (DP) compuesta por 5 ítems y falta de Realización Personal (RP) compuesta por 8 ítems. Los ítems se responden en una escala tipo Likert de siete puntos categorizados del 0 (“nunca”) al 6 (“siempre”). Cada uno de los ítems que componen el instrumento expresan aseveraciones sobre los sentimientos personales y actitudes del profesional en su trabajo, y hacia las personas que tiene que atender. Se considera que una persona experimenta el síndrome cuando obtiene puntuaciones elevadas en agotamiento emocional y despersonalización y bajas en realización personal. Existe consenso en considerar a este instrumento como el más utilizado en la evaluación de este constructo (Bakker y Schaufeli, 2000; Farber, 1984; Farrerons y Calvo, 2008). Así mismo, posee adecuadas propiedades psicométricas de fiabilidad y validez (Cordes, Dougherty y Blum, 1997).

#### 1.3.2. Cuestionario de Hábitos de Alimentación, versión para docentes, EHS-T (Flores y Jenaro, 2003)

El EHS-T se compone de 18 ítems que recoge diferentes planteamientos sobre hábitos alimenticios. Dichos ítems fueron seleccionados tras una extensa revisión bibliográfica sobre variables fisiológicas, síntomas somáticos y conductas de salud relacionadas con el *burnout* (e.g. Guglilemi y Tatrow, 1998). El cuestionario se responde en una escala tipo Likert de cuatro puntos que van desde 1 (“nunca”) hasta 4 (“siempre”). Los ítems 1 (“normalmente realizo tres o más comidas al día”); 2 (“suelo emplear un tiempo adecuado para comer”); 3 (“cuando estoy comiendo, suelo estar tranquilo y relajado”); 4 (“normalmente como en casa”); y 18 (“soy una persona que considera importante su alimentación”) están formulados positivamente, mientras que el resto de los ítems de la escala están formulados de forma negativa (p.e. ítem 14 “he tenido que ir al médico por problemas relacionados con mi alimentación”). Por tanto, en la corrección del ins-

trumento y con objeto de mantener la concordancia de la escala, los cinco ítems formulados positivamente son invertidos. En este sentido, obtener puntuaciones elevadas indica la presencia de unos hábitos alimenticios poco saludables y obtener bajas puntuaciones son indicativas de unos adecuados patrones de alimentación. Respecto a la fiabilidad del total de la escala se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,88 lo que denota una buena consistencia interna. Por otro lado, con objeto de conocer la composición factorial de la escala, se realizó un análisis factorial utilizando el método de componentes principales, con rotación Varimax y tomando el criterio de normalización de Kaiser. La escala arrojó tres factores principales: el factor 1 denominado “Factores Ambientales” compuesto por los ítems 5, 6, 7, 8, 9, 11 y 16 que alude a cambios en los patrones alimenticios como consecuencia de variables ambientales (p.e. ítem 7 “cuando me siento preocupado por el trabajo suelo tener una mala digestión”); el factor 2 denominado “Síntomas” y compuesto por los ítems 10, 13, 14, 15, 17 y 12 que se refiere a la presencia de conductas y hábitos alimenticios insalubres, así como a la presencia de problemas físicos relacionados con la alimentación (p.e. ítem 14 “he tenido que ir al médico por problemas relacionados con mi alimentación”); y finalmente, el factor 3 o “Conductas Saludables” compuesto por los ítems 1, 2, 3, 4 y 18 que hace referencia a unos buenos patrones y/o hábitos alimenticios (p.e. ítem 2 “suelo emplear un tiempo adecuado para comer”). Los índices de fiabilidad obtenidos fueron  $\alpha=0,82$  para el factor 1,  $\alpha=0,79$  para el factor 2, y  $\alpha=0,69$  para el factor 3. Las correlaciones de Pearson entre los diferentes factores oscilaron de 0,49 a 0,64 ( $p<0,01$ ) y entre los factores y el total de la escala fueron de 0,75 a 0,89 ( $p<0,01$ ). Todos estos datos apoyaron la fiabilidad y multidimensionalidad de la escala. El punto de corte se estableció conforme a los percentiles 33 y 66. Por tanto, la obtención de puntuaciones iguales o superiores a 37 en el total de la escala indicarían la presencia de hábitos alimenticios poco saludables y puntuaciones iguales o inferiores a 29 harían referencia a buenos hábitos alimenticios.

## 2. RESULTADOS

En primer lugar y con objeto de conocer la prevalencia del *burnout*, se recodificaron las puntuaciones obtenidas por los docentes en cada una de las dimensiones del *burnout* según los baremos del instrumento original. En la Tabla 1 se presentan los porcentajes obtenidos por los profesores en cada una de las dimensiones del síndrome. Cabe destacar cómo casi la mitad de la muestra (49,1%) experimenta un elevado agotamiento emocional y una baja realización personal (49,5%) mientras que un 14,3% experimentan altos sentimientos de despersonalización. En la Tabla 2, por su parte, se muestran las correlaciones entre

las dimensiones del *burnout* y los hábitos alimenticios. Se observa que el AE correlaciona significativamente con un tamaño del efecto medio de ( $p < 0,01$ ) con el total de la escala de hábitos de alimentación (HA). La DP correlaciona también significativamente y con un bajo tamaño del efecto de 0,26 ( $p < 0,01$ ) con la escala de hábitos de alimentación. Así mismo, no se encontraron correlaciones significativas entre la RP y HA. En relación con las dimensiones del síndrome y los factores de la escala de alimentación, el AE correlaciona significativamente con los tres factores de la escala seguido por la DP que correlaciona, a su vez, con el factor 2 y el factor 3. Estos resultados confirman ampliamente las hipótesis 1 y 2.

**Tabla 1. Prevalencia del *burnout* en la muestra  
objeto de estudio (N=109)**

Dimensiones Burnout	N	%
Agotamiento Emocional (AE)		
Bajo AE	27	25,5
Medio AE	27	25,5
Alto AE	52	49,1
Despersonalización (DP)		
Baja DP	74	70,5
Media DP	16	15,2
Alta DP	15	14,3
Realización Personal (RP)		
Baja RP	51	49,5
Media RP	21	20,4
Alta RP	31	30,1

Nota: Bajo AE: < 17; Medio AE: 17-26; Alto AE: > 26. Baja DP: < 9; Media DP: 9-13; Alta DP: > 13. Baja RP: >36; Media RP: 31-36; Alta RP: < 31



**Tabla 2. Correlaciones entre las dimensiones del *burnout* y los hábitos alimenticios**

	AE	DP	RP	F1	F2	F3	HA
AE	1	0,59**	-0,27**	0,34**	0,49**	0,29**	0,45**
DP		1	-0,40**	0,17	0,31**	0,20*	0,26**
RP			1	0,05	0,01	-0,01	0,03
F1				1	0,64**	0,49**	0,89**
F2					1	0,52**	0,86**
F3						1	0,74**
HA							1

\* p<0,05 \*\* p<0,01

En orden a contrastar la tercera hipótesis sobre el impacto negativo del *burnout* en los hábitos de alimentación, se realizó un análisis de regresión múltiple con las tres dimensiones del MBI como variables predictoras y el total de la puntuación en hábitos de alimentación (HA) como la variable criterio. En la Tabla 3 se presenta el resumen del modelo y en la Tabla 4 los coeficientes de regresión. El coeficiente de determinación (Tabla 3) muestra que el 21,5% del total de la varianza fue explicada por la combinación lineal de las tres variables predictoras: RP, AE y DP. Por su parte, en la Tabla 4 se puede observar cómo el único coeficiente Beta significativo fue el de la dimensión de Agotamiento Emocional AE (t=3.918; p=.000). Estos resultados apoyan parcialmente la hipótesis 3.

**Tabla 3. Resumen del modelo del impacto del Burnout en los hábitos alimenticios**

Modelo	R	R <sup>2</sup>	Cambios Estadísticos							
			R <sup>2</sup> Ajustado	Error Típico	Cambio en R <sup>2</sup>	Cambio en F	g11	g12	p	Durbin-Watson
1	0,463(a)	0,215	0,190	7,45018	0,215	8,749	3	96	,000	1,973

a Predictores: (Constante), RP, AE, DP

b Variable dependiente: HA

**Tabla 4. Coeficientes del modelo de Regresión**

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes Estandarizados		
	B	Error Típico	Beta	t	p
(Constante)	18,851	4,339		4,345	0,000
AE	0,278	0,071	0,438	3,918	0,000
DP	0,114	0,180	0,074	0,630	0,530
RP	0,180	0,100	0,177	1,790	0,077

a Variable dependiente: HA

A continuación se llevaron a cabo diferentes análisis de varianza con las variables sociodemográficas y contextuales y cada una de las dimensiones del síndrome de *burnout*. En primer lugar, y en lo referido a los datos sociodemográficos, no se encontraron diferencias significativas entre las dimensiones del síndrome y el *estado civil* (soltero vs. casado) de los docentes. El *género* de los participantes, sin embargo, se relacionó significativamente con la dimensión de AE,  $F_{(1,103)}=4,083$ ;  $p<0,05$  ( $\eta_p^2=0,038$ ), siendo las mujeres quienes experimentaban un mayor agotamiento emocional. No se encontraron diferencias significativas en esta variable en las otras dos dimensiones del síndrome. Respecto a la *edad* de los participantes, se obtuvieron también diferencias significativas en la dimensión de AE,  $F_{(2,99)}=4,94$ ;  $p<0,05$  ( $\eta_p^2=0,091$ ). Los análisis post-hoc (Duncan and Scheffé) pusieron de manifiesto que los docentes más jóvenes (p.e. menores de 32 años) puntuaron significativamente más bajo que sus compañeros de más edad. Estos resultados confirman parcialmente la hipótesis <4.

Finalmente los resultados obtenidos tras el análisis de las variables contextuales asociadas a la profesión docente y las dimensiones del *burnout* permiten evidenciar que, respecto a la condición de ser *tutor* y el síndrome, no se encontraron diferencias significativas en el AE,  $F_{(1,102)}=0,111$ ,  $p>0,05$  ( $\eta_p^2=0,001$ ); ni en la DP,  $F_{(1,101)}=0,519$ ,  $p>0,05$  ( $\eta_p^2=0,005$ ); ni en la RP,  $F_{(1,99)}=0,321$ ,  $p>0,05$  ( $\eta_p^2=0,003$ ). Otras variables contextuales analizadas tales como, *horas de docencia semanales*, *antigüedad en centro* y *antigüedad en la profesión*, nos llevan a los siguientes resultados: en primer lugar, parecen existir diferencias significativas entre el AE y las horas de docencia semanales,  $F_{(1,98)}=5,050$ ,  $p<0,05$  ( $\eta_p^2=0,049$ ); sin embargo, estas diferencias no se mantienen para en las otras dos dimensiones del

síndrome, donde para la DP se obtiene una  $F_{(1,97)}=2,727$ , con un nivel de significación  $p>0,05$  ( $\eta_p^2=0,027$ ), y para la RP,  $F_{(1,95)}=1,143$ ,  $p>0,05$  ( $\eta_p^2=0,012$ ); en segundo lugar, con respecto a la antigüedad en el centro, los datos obtenidos no evidencian diferencias significativas  $F_{(2, 97)}= 0,085$ ,  $p>0,05$  ( $\eta_p^2=0,005$ ), a favor del AE; ni de la DP,  $F_{(2, 96)}=0,606$ ,  $p>0,05$  ( $\eta_p^2=0,027$ ); ni a favor de la RP,  $F_{(2,94)}=0,303$ ,  $p>0,05$  ( $\eta_p^2=0,006$ ); y en tercer lugar, con respecto a la antigüedad en la profesión, llegamos a conclusiones similares, es decir, no parecen existir diferencias significativas entre el AE y la antigüedad en la profesión docente,  $F_{(2, 103)}=1,577$ ,  $p>0,05$  ( $\eta_p^2=0,030$ ); ni entre la DP,  $F_{(2,102)}=1,700$ ,  $p>0,05$  ( $\eta_p^2=0,032$ ), ni tampoco entre la RP,  $F_{(2, 100)}=2,961$  ( $\eta_p^2=0,056$ ),  $p>0,05$ . Por tanto, tales resultados nos permiten rechazar la hipótesis 5, puesto que salvo para la dimensión AE y las horas de docencia semanales, el resto de las variables contextuales no parecen afectar diferencialmente a los niveles de *burnout* de los docentes estudiados.

### 3. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio demuestran la elevada prevalencia del síndrome de *burnout* en los docentes de secundaria participantes en este estudio. Concretamente un 49,5% de ellos presentan una baja eficacia profesional y un 49,1% manifiestan un elevado agotamiento emocional. Un 14,3% de los participantes experimenta también niveles elevados de despersonalización. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por otros autores como Rusell, Altmaier y Van Velzen (1987), que encuentran una alta prevalencia del *burnout* en los profesores de secundaria. Se ha constatado que estos docentes constituyen el grupo de mayor riesgo dentro de la profesión de la enseñanza (Rusell et al., 1987; Van Horn et al., 1997).

Además, cuando se comparan con otros profesionales de servicios humanos (p.e. personal de salud mental), los profesores son quienes experimentan mayores niveles de estrés por el trabajo (De Heus y Diekstra, 1999). Nuestros datos revelan que el agotamiento emocional (con un tamaño del efecto medio-alto) y la despersonalización (con un tamaño del efecto medio-bajo) son las dimensiones del síndrome que más impacto tienen sobre los hábitos alimenticios. No obstante, el AE parece ser la única variable que afecta de manera diferencial dichos hábitos. Por tanto, serán aquellos docentes con puntuaciones elevadas en AE quienes tengan unos hábitos alimentarios menos saludables y más problemáticos y esto parece mantenerse independientemente de la época escolar. Resultados similares se han encontrado en otros estudios (Calvete y Villa, 2000; Wolpin, 1986; Yela, 1996).

Por otra parte, es lógico que dicha dimensión sea la que más afecte a los hábitos de alimentación puesto que, parece ser la dimensión central del síndrome, tal y como han argumentado Maslach, Schaufeli y Leiter, (2001) y Schaufeli y Buunk, (2003), entre otros. Además, ésta se define por aspectos que tienen que ver con el agotamiento, la fatiga o la pérdida de energía progresiva que estarán más relacionados con alteraciones de tipo psicosomático como pueden ser las consecuencias derivadas de problemas en la alimentación (Belcastro, Gold y Grant, 1982), que las otras dimensiones del síndrome, propiamente dichas.

Así mismo, los resultados obtenidos en el análisis de regresión son congruentes con los obtenidos en otros estudios (e.g. Mohren et al., 2003), donde el AE es la única dimensión que predice los síntomas y consecuencias fisiológicas que afectan negativamente en la salud (p.e. problemas alimenticios, gastroenteritis, resfriados, etc.). En el presente estudio se constata cómo el AE explica el mayor porcentaje de la varianza.

De modo adicional, algunas variables sociodemográficas como el género y la edad, se relacionan significativamente con el sentimiento de estar quemado por el trabajo. Nuestros resultados ponen de manifiesto que las mujeres docentes experimentan más *burnout* que sus iguales de sexo masculino. Así mismo, los profesores que llevan menos tiempo en el ejercicio de la profesión experimentan menos *burnout* que aquellos otros que llevan más tiempo dedicados a la docencia. Datos que apoyan a los obtenidos en otras investigaciones en las que han analizado estas variables y su relación con el síndrome (Farber, 1984; Maslach et al., 2001). Por otro lado, la ausencia de relación significativa entre el estado civil y el *burnout* también se ha constatado en otras investigaciones sobre el síndrome (Burke y Greenglas, 1989; Farber, 1984). Parece ser que no es el estado civil en sí lo que parece influir en el proceso de quemarse por el trabajo sino el apoyo socioemocional recibido por parte de los familiares y la calidad de las relaciones familiares (Gil-Monte y Peiró, 1999). No obstante, al igual que el sexo, los resultados son contradictorios y varían de unos estudios a otros (Maslach et al., 2001).

Resultados contrarios a lo esperado fueron los correspondientes a las variables contextuales y las dimensiones del síndrome. Así, se puede decir que salvo en la variable horas de docencia semanales, donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión Agotamiento Emocional, a favor de los docentes que trabajaban más de 18 horas a la semana, no se encontraron más diferencias ni en las otras dos dimensiones (DP y RP) ni en el resto de variables estudiadas, esto es, años de antigüedad en el colegio actual, en la profesión y ser o no tutor. Sin embargo, este tipo de hallazgos suelen comunes en la mayoría de los estudios que han analizado este tipo de variables y su relación con el *burnout* (Farber, 1984; Manassero y cols., 2003), aunque estudios aislados (p.e. Cordeiro y cols., 2003) han encontrado una mayor presencia del síndrome en

los profesores que son tutores que en aquellos que no ejercen esta función. Aún así, parece ser que este tipo de variables no desempeñan un papel fundamental en el proceso del síndrome de quemarse por el trabajo en la profesión docente.

En resumen, los resultados obtenidos en este estudio evidencian la alta incidencia del síndrome en la muestra estudiada y la relación de éste con los hábitos de alimentación. Pese a ello, la presente investigación también presenta una serie de limitaciones que podrían mejorarse en futuros estudios. Por ejemplo, la utilización de una muestra más amplia que nos permita utilizar otro tipo de técnicas estadísticas más sofisticadas.

Asimismo, los resultados aportados también nos permiten realizar algunas sugerencias de cara al futuro: en primer lugar, la necesidad de elaborar programas de intervención que traten de paliar y reducir, en la medida de lo posible, las elevadas tasas de afectación así como las consecuencias asociadas al mismo. En este sentido, Fredy y Hobfoll (1994), han obtenido muy buenos resultados en Estados Unidos empleando estrategias de tipo cognitivo-conductual en el tratamiento del *burnout*. No obstante, se necesitan más estudios empíricos que aporten datos sobre el beneficio de este tipo de intervenciones en la reducción del síndrome. En España, por ejemplo, si bien existen muchos estudios que hayan evaluado y analizado las causas y consecuencias del *burnout* en profesiones como enfermería y docencia, fundamentalmente, son escasas las investigaciones en las que se hayan aplicado diseños de intervención y que hayan aportado datos sobre sus beneficios. En segundo lugar, se necesitan también un mayor número de estudios longitudinales que nos permitan contrastar los efectos del síndrome a lo largo del tiempo y analizar la repercusión de otro tipo de variables implicadas en el desarrollo del mismo (p.e. estrategias de afrontamiento, conflicto de rol, autoestima, apoyo social, etc.). En tercer lugar, la toma de conciencia por parte de las organizaciones escolares sobre la necesidad de prevenir este tipo de riesgos psicosociales de cara a mejorar la salud y la calidad de vida laboral y así reducir los elevados costes que suponen las bajas laborales y mejorar la eficacia de los servicios prestados. Todo ello pasa por informar y asesorar a los docentes sobre el síndrome y sus repercusiones en la salud. Finalmente, cada vez resultará más necesario incluir formación sobre este tipo de cuestiones en los currículos de los planes de estudios (Guerrero, 2003) de aquellas titulaciones vinculadas a las profesiones de mayor riesgo tales como enfermería, educación, medicina y psicología, entre otras, puesto que una adecuada formación a estos profesionales ayudará en la prevención del síndrome y en la mejora de su calidad de vida y de los servicios que ofrecen.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARON, A. M. y MILICIC, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (3), 447-466.
- BAKKER, A. B., y SCHAUFELI, W. B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 2289-2308.
- BELCASTRO, P. A. (1982). Burnout and its relationship to teacher's somatic complaints and illness. *Psychological Reports*, 50, 1045-1046.
- BELCASTRO, P. A., GOLD, R. S., y GRANT, J. (1982). Stress and burnout: Physiologic effects on correctional teachers. *Criminal Justice and Behavior*, 9, 387-395.
- BOLES, J. S., DEAN, D. H., RICKS, J. M., SHORT, J. C. y WANG, G. (2000). The Dimensionality of the Maslach Burnout Inventory across Small Business Owners and Educators. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 12-34.
- BRADFIELD, R. H., y FONES, D. M. (1984). Recipe for burnout: The special education teacher's diet. *Academic Therapy*, 19, 499-504.
- BRENNINKMEYER, V., VAN YPEREN, N. W., y BUUNK, B. P. (2001). Burnout and depression are not identical twins: Is decline of superiority a distinguishing feature? *Personality and Individual Differences*, 30, 873-880.
- BURKE, R. J. y GREENGLASS, E.R. (1988). Career orientations and psychological burnout in teachers. *Psychological Reports*, 63, 107-116.
- BURKE, R. J., y GREENGLASS, E. R. (1989). Sex differences in psychological burnout in teachers. *Psychological Reports*, 65, 55-63.
- CALVETE, E y VILLA, A. (2000). Burnout and psychological symptoms: Measurement model and structural paths. *Ansiedad y Estrés*, 6, 117-130.
- CARTER, S. (1994). *Teacher Stress and Burnout. Organizing Systems to Support Component Social Behavior in Children and Youth*. Western Regional Resource Center, Eugene, OR. Office of Special Education and Rehabilitative Service (ED): Washington, DC.
- CORDES, C., DOUGHERTY, T., y BLUM, M. (1997). Patters of burnout among managers and professionals: a comparison of models. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 685-701.
- CORDEIRO, J. A., GUILLÉN, C. I., GALA, F. J., LUPIANI, M., BENÍTEZ, A. y GÓMEZ, A. (2003). Prevalencia del síndrome de *burnout* en los maestros. Resultados de una investigación preliminar. En: <http://psiquiatria.com/articulos/estrés/11393>
- DANIEL, J., y SCHULLER, I. S. (2000). Burnout in teacher's profession: age, years of practice and some disorders. *Studia Psychologica*, 42, 33-41.
- DE HEUS, P. y DIEKSTRA, R. F. W. (1999). Do teachers burn out more easily? a comparison of teachers with others social professions on work stress and burnout symptoms. In R. Vanderbeghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice* (pp. 269-284). New York: Cambridge University Press.
- EASTMAN, W. (1996). *Avoiding Faculty Burnout through the Wellness Approach*. Paper presented at the Annual Conference of the Association of Canadian Community Colleges. Toronto, Ontario, Canada, May 26-28.
- FARBER, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77, 325-331.

- FARRERONS, L. y CALVO, F. (2008). Estudio descriptivo del síndrome de burnout en una muestra de profesionales de enfermería en el área sur de Gran Canaria. *Ansiedad y Estrés*, 14, 101-113.
- FERNÁNDEZ, G. (2000). Burnout y trastornos psicósomáticos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 229-235.
- FERNÁNDEZ-CASTRO, J. y DOVAL, E. (1994). Efectos del estrés docente sobre los hábitos de salud. *Ansiedad y Estrés*, 0, 127-133.
- FLORES, N., JENARO, C., GONZÁLEZ-GIL, F., ROBAINA, F. y MARTÍN, M. V. (2010). Quality of working life in healthcare services. En A. V. Ciurea, C. L. Cooper y E. Avram (Eds.), *Management of Healthcare Systems and organizations* (pp. 339-360). Editura Universitara: Bucharest
- FREDY, J. R., y HOBFOLL, S. E. (1994). Stress Inoculation for reduction burnout: A conservation of resources approach. *Anxiety, Stress and Coping*, 6, 311-325.
- FRIEDMAN, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.
- GARCÍA, M. (1995). Measuring burnout reliability, factors structure, and validity of EPB. *Ansiedad y Estrés*, 1, 219-229.
- GIL-MONTE, P. y PEIRÓ, J. M. (1999). Validez Factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicobema*, 11(3), 679-689.
- GONZÁLEZ, M. T. y LANDERO, R. (2006). Síntomas psicósomáticos y teoría transaccional del estrés. *Ansiedad y Estrés*, 12, 45-61.
- GREENBERG, S. F. (1984). *Stress and the Teaching Profession*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- GRIVA, K., y JOEKES, K. (2003). UK teachers under stress: Can we predict wellness on the basis of characteristics of the teaching job? *Psychology and Health*. 18, 457-471.
- GUERRERO, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 19 (1), 145-158.
- GUGLIELMI, R. S., y TATROW, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68, 61-69.
- JENARO, C., FLORES, N. y ARIAS, B. (2007). Burnout and coping in human service practitioners. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 80-87.
- KITTEL, F., y LEYNEN, F. (2003). A study of work stressors and wellness/health outcomes among Belgian school teachers. *Psychology and Health*, 18, 501-510.
- KOUSTELIOS, A. (2001). Organizational factors as predictor of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 88, 627-634.
- LLOYD, C., KING, R., y CHENOWETH, L. (2002). Social work, stress and burnout: A review. *Journal of Mental Health*, 11, 255-265.
- MANASSERO, M. A., GARCÍA, E., VÁZQUEZ, A., FERRER, V., RAMIS, C. y GILI, M. (2000). Análisis Causal del burnout en la enseñanza. *Revista De Psicología Del Trabajo y De Las Organizaciones*, 16(2), 173-195.
- MANASSERO, M. A., VÁZQUEZ, A., FERRER, V. A., FORNÉS, J. y FERNÁNDEZ, M. C. (2003). *Estrés y Burnout en la enseñanza*. Palma: Edicions UIB.
- MASLACH, C., y JACKSON, S. E. (1986). *The Maslach Burnout Inventory* (2.a ed.) Palo Alto: Consulying Psychologists Press.
- MASLACH, C. SCHAUFELI, W. B., y LEITER, M. P. (2001). Job burnout. *Annuary Review Psychology*, 52, 397-422.

- MOHREN, D. C. L., SWAEN, G. M. H., KANT, I., VAN AMELSVOORT, L. G. P. M., BORM, P. J. A., y GALAMA, J. M. D. (2003). Common infections and the role of burnout in a Dutch working population. *Journal of Psychosomatic Research*, 55, 201- 208.
- MORIANA, J. A. y HERRUZO, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 597-621.
- PIERCE, M. C. y MOLLOY, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37-51.
- POMAKI, G. y ANAGNOSTOPOULOU, T. (2003). A test and extensión of the Demand/Control/Social Support Model: Prediction of Wellness/Health outcomes in Greek Teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 537-550.
- RUSELL, D. W., ALTMAIER, E. y VAN VELZEN, D. (1987). Job-related stress, social support and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72, 269-274.
- SCHAUFELI, W. B., y BUUNK, B. P. (2003). Burnout: an overview of 25 years of research and Theorizing. En M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubs y C. L. Cooper (Eds.), *The Handbook of Work and Health Psychology* (pp. 383-425). Chichester: Wiley.
- SEISDEDOS, N. (1997). *MBI: Inventario Burnout de Maslach*. (MBI: Maslach Burnout Inventory). Madrid: TEA Ediciones.
- VAN-DICK, R. y WAGNER, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 243-259.
- VAN HORN, J. E., SCHAUFELI, W. B., GREENGLASS, E. R., y BURKE, R. J. (1997). A Canadian-Dutch comparison of teacher's burnout. *Psychological Reports*, 81, 371-382.
- WEISBERG, J., y SAGIE, A. (1999). Teachers' physical, mental, and emotional burnout: Impact on intention to quit. *Journal of Psychology*, 133, 333-339.
- WEINSTEIN, S. E., SHIDE, D. J., y ROLLS, B. J. (1997). Changes in food intake in response to stress in men and women: psychological factors. *Appetite*, 28, 7-18.
- WOLPIN, J. (1986). Similarity and self-esteem in social comparison. En J. Suls y T. A. Wills (Eds.), *Social Comparison. Contemporary Theory and Research* (pp. 51-78). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- YELA, J. R. (1996). Desgaste emocional, estrategias de afrontamiento y trastornos psicofisiológicos en profesionales de la enseñanza. *Boletín De Psicología*, 50, 37-52.