

# Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*) en la dirección escolar

## Measure and prevalence of *burnout* syndrome on school management

Carlos María Tejero González

Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Madrid, España.

María José Fernández Díaz

Rafael Carballo Santaolalla

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Madrid, España.

### Resumen

Transcurridas más de tres décadas desde que el norteamericano Freudenberguer hiciera referencia en 1974 al término *burnout* para describir el desgaste profesional que sienten algunas personas como consecuencia de su vida laboral, nadie discute la importancia del denominado *síndrome de burnout* como variable determinante en la esfera profesional de la conducta humana; por otra parte, también es reconocido el protagonismo del director en el funcionamiento de los centros educativos. Es por ello por lo que este trabajo analiza el síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*) en la dirección escolar, concluyendo tres grandes aportaciones al respecto.

La primera, un instrumento original e inédito, elaborado expresamente para la ocasión, que permite evaluar el síndrome de *burnout* de los directores escolares de acuerdo al modelo teórico clásico de Cristina Maslach; en concreto, se presenta un inventario (cuestionario) de alta calidad y bondad técnica, configurado por 16 ítems distribuidos en tres escalas.

La segunda, datos reveladores acerca del nivel de prevalencia del síndrome en este colectivo que demuestran que la mayoría de los directores escolares sienten bajo cansancio emocional, alta realización personal y un inapreciable nivel de despersonalización. Asimismo, los directores con mayor cansancio son los que presentan menor realización y mayor despersonalización.

Y la tercera, a tenor de los resultados obtenidos sobre la dimensión despersonalización (baja fiabilidad de medida, escasa magnitud de correlación con la dimensión realización y mínima prevalencia), se cuestiona la necesidad de esta dimensión a la hora de determinar el síndrome de *burnout* de los directores escolares.

*Palabras clave:* salud laboral, síndrome de *burnout*, director escolar, inventario (cuestionario).

### **Abstract**

Since the American Freudenberguer mentioned in 1974 the *burnout* term to define work-related tiredness more than three decades ago, nobody has disputed the importance of *burnout* syndrome as a decisive factor of the professional life. Otherwise, it is accepted the main role of the head teachers in the smooth running of school. That is why this paper analyzes *burnout* syndrome on school management, contributing three significant contributions.

Firstly, an original and unpublished instrument prepared for this survey in order to assess head teachers' *burnout* syndrome according to the theoretical classic model of Christina Maslach. In particular, it is presented an inventory (questionnaire) with high technical quality formed by 16 items organised in three scales.

Secondly, relevant data on the different impact of the syndrome show that most of the head teachers feel low degree of emotional exhaustion, high personal accomplishment and negligible depersonalization. Moreover, those ones with high level of emotional exhaustion feel lower personal accomplishment and greater depersonalization.

Thirdly, based on the data collected about depersonalization dimension (low measuring reliability, low correlation with personal accomplishment and minimum impact), it is put in question whether this dimension is necessary to considerer head teachers' *burnout* syndrome.

*Key words:* work-related health, *burnout* syndrome, principal, inventory (questionnaire).

## Introducción

Transcurridas ya tres décadas desde que el norteamericano H. J. Freudenberguer (1974) hiciera referencia por primera vez al término *burnout* para describir el desgaste profesional que sienten algunas personas como consecuencia de su vida laboral, nadie discute la importancia del denominado *síndrome de burnout* como variable determinante en la esfera profesional de la conducta humana. Un ejemplo de la relevante significación de este síndrome puede observarse en la diversidad de colectivos en los que se ha investigado, por ejemplo: *profesionales sanitarios* (Ayuso, 2003; Cáceres, 2001; Garnés, 1998; Garrosa, 2002; López, 1995; Manzano, 1997; Olmedo, 1996; Olza, 1998; Pinto, 2001; Sáez, 1997; Silva, 1998), *profesorado* (Arís, 2005; Alda, 2002; Arcenillas, 2003; Calvete y Villa, 1999; Cordeiro, 2000; Ferrando, 1991; Guerrero, 1997; Latorre-Reviriego, 2006; Paredes, 2000; Valle Napione, 2006), *orientadores* (Rubio, 2002), *estudiantes universitarios* (Martínez y Salanova, 2003; Morán, 2002), *investigadores* (Zamora, 2001), *cuidadores formales de ancianos* (Menezes de Lucena, 2000), *policías* (Durán, 2000), *deportistas* (Garcés de los Fayos, 1998), *trabajadores de servicios sociales* (Fernández, 2001), *amas de casa* (Morán, 2002; Pascual, 2000) y *funcionarios de prisiones* (Hernández, 2003; Kurowski, 1999).

Vista la importancia del síndrome de *burnout* como línea de investigación y situándonos en el área de conocimiento que nos compete: las Ciencias de la Educación, aplaudimos el hecho de que el síndrome haya sido motivo de estudio en diferentes poblaciones del mundo educativo, habiéndose analizado en profesores de universidad, profesores de secundaria, maestros, estudiantes y orientadores. Sin embargo y para nuestra sorpresa, no sabemos de la existencia de investigaciones desarrolladas en el Estado español hasta el momento actual que analicen de forma exclusiva y monográfica el síndrome de *burnout* en la dirección escolar; circunstancia que no se produce en otros países, especialmente en los de habla anglosajona, donde sí cuentan con avances de conocimiento sobre este particular. Sin embargo, dentro de la *comunidad educativa* se ha extendido la opinión de que los directores escolares sufren un gran desgaste laboral, idea recogida en diferentes medios de comunicación dirigidos a trabajadores de la enseñanza. Así, encontramos titulares como «directores mosqueados» (Pérez, 2002) o «¿Quién quiere ser director de un instituto?» (Ciudad, 2003), sin olvidar otros que anuncian la escasez de candidatos para ejercer la dirección escolar, por ejemplo, «más del 70% de directores tuvieron que ser nombrados -obligados- por la Administración» (Crisis de directores, 1999) o «el 47% de los centros no tiene candidatos a director» (Chulvi, 2004). No obstante,

más allá del impacto de estos titulares o de la relatividad de los polémicos porcentajes, son muchos los interrogantes sobre los que no encontramos información adquirida mediante procedimientos de análisis empírico, por ejemplo, entre otras cuestiones: ¿es cierto que los directores escolares del estado español se encuentran *quemados*?, ¿cuál es su verdadero nivel de *burnout*?, ¿cómo podemos *medir* el nivel de desgaste profesional de los directivos escolares?, ¿existe algún modelo contrastado que permita operativizar tal asunto?

En cualquier caso, es de justicia reconocer la importancia de algunos autores de habla hispana –aún sabiendo que incurrimos en la descortesía de citar sólo a unos pocos y no a todos los que se lo merecen–, que nos han ilustrado acerca de la dirección escolar desde perspectivas investigadoras muy influyentes y cercanas al *burnout*, por ejemplo y sin el ánimo de ser exhaustivos: Debón (1997) y Sáenz y Debón (1995) desarrollaron diferentes teorías explicativas del proceso de deterioro de la dirección escolar; Armas (1996), Batanaz (2005), Bernal (1995), Caballero y Salvador (2004), Debón y Sáenz (1999) y Sobrado y Filguiera (1996) estudiaron la satisfacción laboral de los directivos; Bernal (1996) y Villa y Gairín (1996) analizaron, entre otras cuestiones, la problemática de la dirección escolar; Álvarez (1993) y Almohada, Álvarez, Ampudia, Anta, López y Llerena (1991) profundizaron en el perfil de director eficiente; Estruch (2002a, 2002b), Murillo y Barrio (1999) y Murillo, Barrio y Pérez-Albo (1999), abordaron la eficacia directiva; y un largo etcétera que evidencia el buen presente y prometedor futuro de la investigación sobre dirección escolar.

Centrándonos en el síndrome de *burnout*, no cabe duda de que el planteamiento de mayor impacto es el de Cristina Maslach. Así lo demuestra el hecho de que su modelo haya sido internacionalmente difundido e investigado, tal y como lo demuestran Schaufeli y Enzman (1998), quienes, después de analizar los resúmenes de las tesis doctorales sobre *burnout* indexadas entre 1976 y 1996 en el *Dissertation Abstract Internacional*, afirman que en el 91% de los casos en los que se ha estudiado el síndrome de *burnout*, el enfoque elegido ha sido la teoría de Maslach.

En sus inicios, Maslach (1982) conceptualizó el síndrome como una respuesta al estrés laboral que padecen exclusivamente los trabajadores que desempeñan una labor de servicio a los demás y que desarrollan sus funciones bajo circunstancias de una fuerte demanda social (docentes, voluntarios, personal sanitario, etc.). Este síndrome queda configurado mediante tres dimensiones: cansancio emocional, baja realización y despersonalización.

La dimensión *cansancio emocional* hace referencia a la fatiga física y psicológica que experimenta el trabajador, considerándose una respuesta básica al estrés y relacionada,

entre otras causas, con la sobrecarga laboral. Algunos de los síntomas asociados son cansancio extremo, pérdida de energía, poco dinamismo, etc. Advertir también que, desde el punto de vista de Maslach, esta dimensión es determinante para la comprensión del síndrome pero tampoco se vale por sí misma para definir y evaluar el *burnout*, necesitando inexorablemente de las otras dos dimensiones. En palabras de Maslach, Schaufeli y Leiter (2003): «aunque el agotamiento refleja las tres dimensiones de *burnout*, fracasa a la hora de comprender los aspectos críticos de la relación que mantienen las personas con su trabajo» (p. 403).

La *despersonalización* indica el endurecimiento emocional que siente el trabajador hacia las personas destinatarias de su labor (alumnos, pacientes, reclusos, etc.), llegando incluso a la deshumanización en el caso de padecer un alto nivel de *burnout*. En ocasiones, se considera que la despersonalización es una respuesta de afrontamiento por parte del trabajador, el cual se distancia de aquello que le incomoda como pueden ser determinados conflictos socio-laborales o el exceso de una demanda profesional que se personaliza en el cliente.

La última dimensión a mencionar es la *baja realización personal en el trabajo*, que indica que el trabajador se siente poco desarrollado en su trabajo, experimentando un bajo concepto de su vida profesional. Generalmente, esta dimensión se relaciona con la falta de consecución de objetivos en la ayuda a los demás, con el incumplimiento de expectativas, etc.

Recientemente, Maslach y colaboradores (Leiter y Maslach, 2000; Maslach, 2001, 2003; Maslach, Jackson y Leiter, 1996; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001) recuerdan que las profesiones de ayuda o de servicio humanitario son especialmente sensibles al síndrome, pero también admiten la posibilidad de que los trabajadores de otros oficios puedan padecerlo. Desde esta perspectiva, el síndrome queda definido como una respuesta prolongada al estrés crónico emocional e interpersonal en el trabajo y queda configurado mediante las dimensiones *agotamiento*, *cinismo* y *eficacia profesional*. La dimensión *agotamiento*, a diferencia de la dimensión cansancio emocional, enfatiza el cansancio y la fatiga física, y no tanto el cansancio emocional que se pueda derivar de la relación con los demás; la dimensión *cinismo* no se refiere a la deshumanización hacia los demás sino al escepticismo, la desilusión y la falta de interés por el trabajo; y por último, la dimensión *eficacia profesional* valora el sentimiento que tiene la persona acerca de su propia actuación en el trabajo.

En este sentido, este artículo se fundamenta en la premisa de que la dirección escolar se caracteriza por su función de ayuda, teniendo como clientes del servicio las familias/alumnos, los profesores y la administración. Por tanto, si hemos de estudiar el

síndrome de *burnout* y para ello elegimos el planteamiento de Maslach, debe ser, a nuestro juicio, desde el enfoque más clásico, es decir, mediante las dimensiones *cansancio emocional*, *baja realización* y *despersonalización*. Así lo hicieron otros autores antes que nosotros, por ejemplo: MacPherson (1985), Sarros (1986, 1988a, 1988b), Whitaker (1994, 1995, 1996), Gmelch y Gates (1998) y Sari (2004). Si bien, encontramos otros autores que no optaron por el modelo de Maslach a la hora de estudiar el desgaste profesional de los directores escolares: Friedman (1995a, 1995b) y Kremer-Hayon, Faraj y Wubbels (2001).

Llegados aquí, delimitamos dos objetivos para el presente trabajo: el primero, elaborar un instrumento inédito y original que nos permita evaluar el síndrome de *burnout* en la dirección escolar de acuerdo a la teoría de Maslach y, el segundo, diagnosticar el nivel de *burnout* de los directivos escolares.

## Método

### Participantes

Este trabajo estudia los directivos escolares de la Comunidad Autónoma de Madrid; para ser más exactos, los directores en cuyos centros se imparten *enseñanzas escolares de régimen general* -Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria-. Debemos decir también que no se contó ni con los directores de centros en los que se imparte exclusivamente Educación Infantil, ni con los directores de centros de *enseñanzas escolares de régimen especial* -por ejemplo, enseñanzas artísticas, enseñanzas de idiomas y enseñanzas deportivas-; decisión que adoptamos en virtud de la consideración de que dichas instituciones mantienen una singularidad organizativa y curricular que los distancia de los centros escolares más habituales. Así, la muestra participante queda formado por 492 directores escolares seleccionados mediante muestreo aleatorio estratificado, de los cuales el 55,7% (n= 274) son hombres y el 44,3% (n= 218) mujeres; a su vez, el 51,2% (n= 252) trabaja en centros públicos de primaria, el 24,7% (n= 122) en centros públicos de secundaria y el 24,1% (n= 118) en centros privados y/o concertados.

## Instrumentos

La medición del síndrome fue llevada a cabo mediante el *Inventario de síndrome de burnout en la dirección escolar*, instrumento formado por ítems que refieren pensamientos y sentimientos prototípicos del constructo *burnout*; para ello, en el protocolo del cuestionario, se solicita al director que valore con qué frecuencia siente o piensa los diferentes enunciados (ítems), todos relacionados con la vida profesional, en función de una escala tipo *Likert* de cinco puntos en la que 1 es igual a *nunca* y 5 a *siempre*.

El inventario definitivo se compone de 16 ítems que se agrupan bajo tres escalas, aportando cada una de ellas una puntuación que debe interpretarse de acuerdo a lo siguiente: *cansancio emocional*: 1, nada cansado vs. 5, totalmente cansado; *realización personal en el trabajo*: 1, nada realizado vs. 5, totalmente realizado; *despersonalización*: 1, nada despersonalizado vs. 5, totalmente despersonalizado.

Dicho instrumento fue elaborado expresamente para la ocasión (Tejero, 2006). Con este fin y antes de su aplicación, se validó el contenido del inventario de acuerdo a tres fases: justificación teórica y elaboración del cuestionario inicial, selección de jueces expertos, y análisis de juicios críticos.

## Justificación teórica y elaboración del cuestionario inicial

Esta fase se caracterizó por la elaboración de un cuestionario inicial que, empleado como punto de partida, nos ayudase a desarrollar el instrumento definitivo. Este instrumento fue redactado con ítems ideados a partir de dos influencias. La primera, la exhaustiva exploración de diferentes instrumentos de evaluación del *burnout*, entre otros y sin ser exhaustivos: las versiones del MBI o Maslach *Burnout Inventory* (Maslach y Jackson, 1996; Maslach, Jackson y Schwab, 1996; Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996), el BM o *Burnout Measure* (Pines y Aronson, 1988), el GNBI o inventario de *burnout* de Gillespie y Numerof (Gillespie y Numerof, 1984), la escala de *burnout* del profesorado (Scidman y Zager, 1986-1987), el cuestionario para la evaluación del *burnout* en directivos escolares (Friedman, 1995b), la escala EPB o Efectos Psíquicos de *Burnout* (García, 1995), el CBP-R o Cuestionario Breve de *Burnout* Revisado (Moreno, Garrosa y González, 2000), y el IBP o Inventario *Burnout* de Psicólogos (Benevides, Moreno-Jiménez, Garrosa y González, 2002). La segunda influencia, la experiencia profesional con la que cuentan los autores en temas afines a la dirección escolar.

### **Selección de jueces expertos**

El propósito de esta fase fue seleccionar diferentes jueces expertos que pudieran participar en la validación del contenido del instrumento. La selección de estas personas se basó en dos criterios, ambos necesarios; por una parte, disponer de reconocida experiencia en investigación educativa y, por otra, contar con amplio conocimiento en organización y dirección escolar. Finalmente, fueron nueve jueces expertos los que participaron.

### **Análisis de juicios críticos y ejecución de modificaciones**

Los expertos debían manifestar su juicio crítico acerca del cuestionario inicial. Por un lado, tenían que valorar, empleando una escala de 1 a 5, la *relevancia* y la *claridad* de cada uno de los ítems, entendiendo por *relevancia* el grado en el que el ítem es significativo o importante para valorar la dimensión que estudia; y, por *claridad* el grado en el que el ítem se comprende fácilmente. Por otro lado, se interrogó a los expertos con preguntas abiertas relacionadas con eliminar, añadir o modificar algún ítem; amén de la libertad de la que disponían para advertir lo que a su juicio considerasen pertinente.

El análisis de los juicios emitidos se llevó a cabo procediendo con dos metodologías complementarias: metodología cuantitativa para seleccionar los ítems en función de los resultados obtenidos en los criterios *relevancia* y *claridad*, y metodología cualitativa con el objeto de analizar el contenido de las cuestiones abiertas. Posteriormente, se efectuaron las modificaciones oportunas.

### **Procedimiento**

Una vez establecidos los objetivos, ubicado el marco muestral y elaborado el instrumento, el siguiente paso consistió en obtener los datos. Con este fin, enviamos por correo y de forma masiva el *Inventario síndrome de burnout en la dirección escolar* a 975 sujetos seleccionados mediante *muestreo aleatorio estratificado*. Asimismo, se remitió una carta de presentación donde se garantizaba la confidencialidad de las respuestas y se proporcionaba la forma de contactar con el investigador principal, quien, llegado el caso, aclararía las dudas o sugerencias pertinentes; igualmente, se facilitaba un sobre franqueado para la devolución de las colaboraciones. Pasadas tres semanas, se hizo un seguimiento de la participación mediante una tarjeta postal en la que, además de agradecer y destacar la importancia de las colaboraciones, se invitaba de nuevo a complimentar y remitir el cuestionario en el caso de no haberlo hecho.



Finalmente, colaboraron de forma voluntaria 499 sujetos (tasa de respuesta del 51%) de los que hubo que desestimar siete casos por invalidación y fallos en sus respuestas. En definitiva y como ya se ha comentado previamente, la muestra participante la forman 492 directores escolares.

## Resultados

### Error muestral

En función del tamaño de la muestra participante (492 directores) con relación al marco poblacional (1.492 directivos, de acuerdo a la *Guía de centros y servicios educativos* de la Comunidad autónoma de Madrid [Consejería de educación, 2003]), y estableciendo un nivel de confianza del 95,5% (dos sigmas) y con  $P=Q$  (0,5), el error muestral es equivalente a  $\pm 3,69$  para el conjunto de la muestra.

### Calidad técnica del instrumento

Para el análisis de la calidad técnica del instrumento examinamos las evidencias de validez desde el análisis de la estructura interna o *dimensionalidad* y también estudiamos la fiabilidad del mismo. En el primer caso aplicamos un Análisis Factorial exploratorio para comparar la equivalencia de la estructura teórica con la empírica y en el segundo calculamos el  $\alpha$  de Cronbach y los Índices de Homogeneidad de ítem.

Para llevar a cabo el Análisis Factorial lo primero que hicimos fue comprobar la significatividad de la matriz de interrelaciones a través del índice KMO y de la prueba de Esfericidad de Bartlett. El estadístico KMO alcanzó el valor 0,881, valor muy cercano a 1 y que manifiesta que los ítems del instrumento están altamente correlacionados (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2004; Pardo y Ruiz, 2002). En este mismo sentido, la prueba de Esfericidad de Bartlett, con un valor *chi-cuadrado* equivalente a 2.775,4 y un nivel de significación 0,000, rechaza que la matriz de correlaciones sea una matriz

identidad, lo que viene a corroborar que existen correlaciones significativas entre los ítems y que por tanto es pertinente analizar factores subyacentes.

Respecto al tamaño muestral observamos que es adecuado para el desarrollo del análisis, pues la muestra supera ampliamente la ratio aconsejada por Hair et al. (2004) de diez personas por cada una de las variables del inventario.

En cuanto a la extracción de factores y a pesar de la existencia de cuatro componentes con autovalores superiores a la unidad, se adoptó la decisión de mantener tan sólo tres factores, basándonos en la estructura teórica del inventario y que consigna que el instrumento debe estar formado por tres escalas independientes: Cansancio emocional, Realización y Despersonalización.

El análisis factorial por el método de extracción *Análisis de componentes principales*, mostró una matriz factorial sustancialmente coincidente con la estructura esperada en cuanto a dimensiones e ítems se refiere. Posteriormente y con la intención de facilitar la interpretación de la estructura factorial, rotamos la matriz empleando diferentes métodos: Varimax, Quartimax, Equamax, Oblimin y Promax. Todas estas rotaciones obtuvieron una matriz subyacente muy similar en todas las ocasiones. No obstante, se decidió desestimar uno de los ítems, cuyo enunciado textual era «Siento poco aprecio por la Administración educativa y la Inspección», ya que presentaba una baja *comunalidad* y saturaba en dos factores simultáneamente con escaso valor en ambos.

Finalmente optamos por utilizar la solución factorial del inventario en la que utilizamos el método de extracción por *Componentes Principales* y rotación *Promax*, llegando a una estructura de factores e ítems que explica el 55,79% de la varianza de las variables cuestionario.

Con el objeto de facilitar la lectura de la estructura factorial, en la Tabla I presentamos la solución factorial sólo con las cargas factoriales superiores a 0,3.

**TABLA I.** Matriz factorial del Inventario Síndrome de Burnout en la dirección escolar.

Ítems	Componentes		
	1	2	3
13: Después de un día de trabajo estoy enormemente fatigado	<b>0,882</b>		
15: Me estoy quedando sin energía para seguir siendo el director	<b>0,819</b>		
12: Mi trabajo me está desgastando en exceso	<b>0,795</b>		
5: Me siento quemado en mi trabajo como consecuencia del cargo directivo	<b>0,733</b>		

2: Después de un día de trabajo estoy enormemente fatigado	0,788		
7: Estoy cansado de ser director/a escolar	0,654	-0,304	
8: El cargo directivo hace que me sienta útil y que piense que mi trabajo tiene sentido		0,825	
1: Trabajar como director enriquece mi vida personal y profesional		0,753	
6: He logrado satisfacer mis aspiraciones profesionales gracias al cargo de director/a		0,764	
9: Me siento realizado en el trabajo		0,706	
14: Mi trabajo como director/a me permite influir positivamente en la vida de los demás		0,729	
10: El profesorado se merece ser tratado con dureza			0,730
4: Cada día siento mayor indiferencia hacia las familias			0,667
11: Me estoy endureciendo emocionalmente con el alumnado			0,679
3: Mi trabajo como director/a me está haciendo más insensible con los problemas de los profesores/as			0,663
16: En general, estoy decepcionado con la gente que me rodea en el trabajo			0,509

Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

Como se aprecia en la matriz factorial, los tres factores se muestran *específicos*, *consistentes* y *unipolares*, y se ajustan exactamente a las dimensiones definidas teóricamente. Observamos que sólo el ítem 7 («Estoy cansado de ser director/a escolar») comparte varianza con otro factor distinto al de pertenencia, pero con una saturación baja. Asimismo, se alcanzan *comunalidades* superiores a 0,50 por lo que los ítems están bien representados.

Por otra parte, en la Tabla II presentamos la varianza explicada por la estructura factorial en función de las subpoblaciones estudiadas; como podemos comprobar, los porcentajes de varianza son similares en todos los casos.

**TABLA II.** Varianza asumida según subpoblaciones.

% de varianza	Género		Titularidad del centro		
	Hombres	Mujeres	Público Primaria	Público Secundaria	Privado/ Concertado
	56,8	55,7	55,0	56,0	60,5

En cuanto a la fiabilidad, los valores alcanzados por los coeficientes  $\alpha$  de Cronbach tanto en la escala cansancio emocional ( $\alpha= 0,87$ ) como en la escala *realización* ( $\alpha=0,79$ ), informan de la alta consistencia interna y de la adecuada correlación entre los ítems de estas dimensiones. Si bien la fiabilidad de la escala *despersonalización* ( $\alpha= 0,66$ ) muestra una menor bondad de medida. Los coeficientes de fiabilidad se comportaron de manera muy homogénea en las distintas subpoblaciones estudiadas, tal y como detallamos en la Tabla III.

**TABLA III.** Fiabilidad de las escalas en función de las poblaciones estudiadas.

Escalas	Coeficiente $\alpha$ de Cronbach				
	Género		Titularidad del centro dirigido		
	Hombres	Mujeres	Público Primaria	Público Secundaria	Privado/ Concertado
Cansancio	0,88	0,87	0,88	0,83	0,90
Realización	0,80	0,78	0,79	0,81	0,80
Despersonalización	0,66	0,64	0,58	0,72	0,71

Además, todos los ítems cumplen adecuadamente criterios de homogeneidad. En concreto, el análisis pormenorizado de cada uno de los elementos, especialmente, el estudio de la correlación de cada uno de los ítems con el total (rango entre 0,32 y 0,77) y la reducción del coeficiente *alfa* en el caso de que alguno de los elementos fuera eliminado, indica la conveniencia de no excluir ninguno de los dieciséis ítems que forman el inventario.

### **Análisis de las relaciones entre las dimensiones del síndrome**

Las correlaciones encontradas en el Análisis Factorial entre las distintas dimensiones del síndrome ratifican el modelo de Maslach (1982, 2001), que defiende que los trabajadores con mayor cansancio emocional son los que sienten a su vez mayor despersonalización y menor realización (Tabla IV).

TABLA IV. Correlación entre las distintas dimensiones del Síndrome de *Burnout*.

	Cansancio	Realización	Despersonalización
Cansancio	I		
Realización	-0,442	I	
Despersonalización	0,432	-0,244	I

Entre las dimensiones *cansancio emocional* y *despersonalización* se aprecia una considerable relación lineal positiva ( $r_{xy} = 0,432$ ), que indica que los directores que manifiestan mayor cansancio emocional también muestran mayor despersonalización.

En cuanto a las dimensiones *cansancio emocional* y *realización*, también se observa una clara relación negativa y significativa ( $r_{xy} = -0,442$ ), interpretándose que los directores con mayor cansancio emocional son además los que sienten menor realización.

Por último las dimensiones *despersonalización* y *realización* «covarían» débilmente de forma lineal negativa ( $r_{xy} = -0,244$ ), nivel de correlación no muy importante por su magnitud, lo que refleja que los directores con mayor realización tienden a mostrar baja despersonalización.

## Análisis descriptivo

En relación al *cansancio emocional*, la puntuación media de los directores escolares es igual a 2,70 y la *desviación típica* a 0,77; como puede apreciarse en la Tabla V, sólo hay un ítem, el 2 («Después de un día de trabajo estoy enormemente fatigado»), con una media aritmética superior al valor central del rango de respuesta.

TABLA V. Estadísticos descriptivos de la dimensión Cansancio Emocional.

Cansancio Emocional			
Ítem		Media	D. Típica
2	Después de un día de trabajo estoy enormemente fatigado	3,31	0,82
12	Mi trabajo me está desgastando en exceso	2,78	1,00
13	Me siento emocionalmente cansado durante la jornada de trabajo	2,67	0,91
7	Estoy cansado de ser director/a escolar	2,63	1,12
5	Me siento quemado en mi trabajo como consecuencia del cargo directivo	2,49	1,11
15	Me estoy quedando sin energía para seguir siendo director/a	2,34	1,03
Valores promedio de la dimensión		<b>2,70</b>	0,77

La dimensión *realización* informa de que los directores muestran una puntuación media igual a 3,43, y una *desviación típica* de 0,75; como refleja la Tabla VI, todos los elementos apuntan que los directores tienen alta realización, excepto el ítem 6 («He logrado satisfacer mis aspiraciones profesionales gracias al cargo de director/a»).

**TABLA VI.** Estadísticos descriptivos de la dimensión Realización

<b>Realización</b>			
<i>Ítem</i>		<b>Media</b>	<b>D. Típica</b>
<b>9</b>	Me siento realizado en el trabajo	3,78	0,94
<b>8</b>	El cargo directivo hace que me sienta útil y que piense que mi trabajo tiene sentido	3,76	1,00
<b>1</b>	Trabajar como director enriquece mi vida personal y profesional	3,64	0,97
<b>14</b>	Mi trabajo como director/a me permite influir positivamente en la vida de los demás	3,39	0,86
<b>6</b>	He logrado satisfacer mis aspiraciones profesionales gracias al cargo de director/a	2,61	1,17
Valores promedio de la dimensión		<b>3,43</b>	<b>0,75</b>

En cuanto a la dimensión *despersonalización*, la puntuación media es 1,86 y la *desviación típica* igual a 0,56, destacando, como puede identificarse en la Tabla VII, el bajo valor de todos los ítems que componen esta escala.

**TABLA VII.** Estadísticos descriptivos de la dimensión Despersonalización

<b>Despersonalización</b>			
<i>Ítem</i>		<b>Media</b>	<b>D. Típica</b>
<b>16</b>	En general, estoy decepcionado con la gente que me rodea en el trabajo	2,19	0,91
<b>3</b>	Mi trabajo como director/a me está haciendo más insensible con los problemas de los profesores/as	1,90	0,96
<b>10</b>	El profesorado se merece ser tratado con dureza	1,90	0,83
<b>11</b>	Me estoy endureciendo emocionalmente con el alumnado	1,76	0,86
<b>4</b>	Cada día siento mayor indiferencia hacia las familias	1,55	0,73
Valores promedio de la dimensión		<b>1,86</b>	<b>0,56</b>

En definitiva, los datos evidencian que los directores sienten bajo cansancio emocional (2,70), alta realización personal en el trabajo (3,43) y un inapreciable nivel de despersonalización (1,86). Puntuaciones medias que son similares en las distintas subpoblaciones, sin que existan diferencias estadísticamente significativas estableciendo un

nivel de confianza del 95%, salvo para la dimensión despersonalización entre, por un lado, los centros públicos de primaria y, por otro, los centros públicos de secundaria y los privados/concertados (comparaciones Scheffé: significatividad igual a 0,002 entre centros públicos de primaria y centros públicos de secundaria, y significatividad igual a 0,044 entre centros públicos de primaria y centros privados/concertados). Véase al respecto Tabla VIII.

**TABLA VIII.** Nivel de *Burnout* y subpoblaciones de estudio

Dimensiones	Valores medios				
	Género		Titularidad del centro dirigido		
	Hombres	Mujeres	Público Primaria	Público Secundaria	Privado/ Concertado
Cansancio	2,70	2,71	2,62	2,80	2,76
Realización	3,46	3,39	3,46	3,41	3,39
Despersonalización	1,89	1,82	1,77	1,98	1,92

Por otra parte y de acuerdo a un criterio personal de clasificación, utilizando los valores 2,90 y 3,10 como puntos de corte de las distintas escalas en aras de favorecer la interpretación de datos –se considera que los directores puntúan bajo en una dimensión cuando obtienen valores inferiores a 2,90, que su nivel es medio cuando se sitúan entre 2,90 y 3,10, y que muestran tendencia alta cuando están por encima de 3,10–, el 60% de los directores muestra bajo cansancio emocional, el 10% un nivel de cansancio medio y el 30% un nivel de cansancio de tendencia alta. Asimismo, el 22% de los directores declara baja realización, el 7% un nivel medio y el 71% un nivel alto de realización. Finalmente, el 95% de los directores informan baja despersonalización, el 2% un nivel de despersonalización medio y el 3% un nivel de despersonalización de tendencia alta. Porcentajes que quedan detallados en Tabla IX.

**TABLA IX.** Dimensiones de *Burnout* y porcentajes de prevalencia

Dimensiones	Porcentaje de directores		
	Nivel bajo (valores < 2,90)	Nivel medio (valores entre 2,90 y 3,10)	Nivel alto (valores > 3,10)
Cansancio	60%	10%	30%
Realización	22%	7%	71%
Despersonalización	95%	2%	3%

## Discusión y conclusiones

Uno de los objetivos de este trabajo fue elaborar un instrumento inédito y original, válido y fiable, que nos permitiera medir el nivel de desgaste profesional de los directores, por ello diseñamos *ad hoc* el *Inventario Síndrome de Burnout en la dirección escolar*. Decir al respecto que los resultados psicométricos revelan la bondad del mismo. El análisis factorial muestra, con robustez y consistencia estadística, una estructura de tres factores que explica el 56% de la dispersión del instrumento y que agrupa los ítems de acuerdo a las dimensiones propuestas por Maslach: la *escala cansancio emocional* es la que tiene mayor fiabilidad, con un coeficiente igual a 0,87, la *escala realización* aporta un coeficiente de 0,79 y, finalmente, la *escala despersonalización* muestra una fiabilidad más débil con un coeficiente igual a 0,66. Todo ello nos permite afirmar que aportamos un instrumento inédito, que es válido y fiable para la medición del síndrome de *burnout* en la dirección escolar de acuerdo al modelo de Maslach.

Así mismo las correlaciones entre las dimensiones del síndrome verifican la teoría de Maslach, de tal manera que los directores que muestran mayor cansancio emocional también padecen mayor despersonalización y menor realización. Si bien encontramos poco relevante por su magnitud la relación lineal negativa entre las dimensiones realización y despersonalización.

En cuanto al nivel de *burnout* de los directores, de acuerdo a un rango respuesta de 1 a 5, los datos revelan que estos profesionales sienten bajo cansancio emocional (2,70), alta realización personal en el trabajo (3,43) y un inapreciable nivel de despersonalización (1,86). Resultados que en un principio pueden resultar llamativos por el bajo nivel de desgaste profesional que implican pero que son análogos a los de otros trabajos realizados fuera de la geografía española: MacPherson (1985) llevó a cabo una de las primeras investigaciones sobre síndrome de *burnout* y dirección escolar, destacando el bajo desgaste profesional de éstos; Sarros (1988a, 1988b), después de investigar el *burnout* de los directores de Canadá, reveló que los niveles de cansancio emocional y de despersonalización en estos trabajadores están por debajo de lo habitual, no siendo así para el caso de la dimensión *realización* que es similar a la de otros colectivos; por otra parte, Kremer-Hayon, Faraj y Wubbels (2001) demostraron que los directores gozan de bajo *burnout* y alto sentimiento de identificación con su profesión; en la misma línea se encuentran los estudios de Smith-Stevenson y Saul (1994) y Whitaker (1994, 1995). En cualquier caso y ratificando nuestros datos, no existen trabajos empíricos que demuestren que los directores escolares sufren alto desgaste profesional.



En definitiva, a nuestro juicio, entendemos que la teoría de Maslach es un modelo válido para investigar el síndrome de *burnout* en la dirección escolar. No obstante, creemos que es necesario seguir estudiando la idoneidad teórica y empírica de las tres dimensiones del constructo; en este sentido y a tenor de los resultados sobre la dimensión *despersonalización*: mayor debilidad de medida (coeficiente =0,66), escasa magnitud de correlación con la dimensión *realización* ( $r_{xy} = -0,24$ ), e inapreciable nivel de prevalencia (media=1,86, considerando un rango entre 1 y 5); nos preguntamos si es necesaria esta dimensión a la hora de estudiar el síndrome de *burnout* de los directores escolares, a la vez que nos planteamos si es pertinente un modelo basado en una única variable: *agotamiento*. Idea última también expresada por García (1995), Pines y Aronson (1988) y Shirom (1989). Responder a estas cuestiones son algunas de las líneas de investigación que proponemos para el futuro.

## Referencias bibliográficas

- ALDA, J. A. (2002). *Valoración del síndrome de burnout (quemarse por el trabajo) entre los docentes de la ciudad de Huesca*. Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.
- ALMOHALLA, J. M., ÁLVAREZ, M., AMPUDIA, J., ANTA, M., LÓPEZ, J. Y LLERENA, O. (1991). Informe sobre la investigación del perfil y la función directiva en los centros escolares. *Revista de Educación*, 294, 447-482.
- ÁLVAREZ, M. (1993). *El perfil del director en el sistema educativo español*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- ARCENILLAS, M. V. (2003). *Síndrome de burnout en profesores de educación primaria*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- ARÍS, N. (2005). *El síndrome de burnout en los docentes de educación infantil y primaria en la zona del Vallés occidental*. Tesis doctoral, Universidad Internacional de Cataluña, Barcelona, España.
- ARMAS, M. (1996). Evaluación de la satisfacción, estrés y autoestima de los directivos escolares. En ICE, *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (pp.419-429). Bilbao: Universidad de Deusto.

- AYUSO, J. A. (2003). *Variables educacionales y estrés laboral, un estudio de incidencia en profesorado público de enseñanza secundaria en la ciudad de Cádiz*. Tesis doctoral, Universidad de Cádiz, Cádiz, España.
- AZOFRA, M. J. (2000). *Cuestionarios* (Cuadernos metodológicos 26. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- BATANAZ, L. (2005). El acceso a la dirección escolar: problemas y propuestas. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 443-470.
- BERNAL, J. L. (1995). La satisfacción de los directivos con su trabajo: su autoestima. *Organización y Gestión Educativa*, 5, 3-7.
- BERNAL, J. L. (1996). *El equipo directivo de los centros públicos de primaria: análisis de su situación*. Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.
- CABALLERO, J. Y SALVADOR, F. (2004). Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares. *Revista de Educación*, 333, 363-384.
- CÁCERES, V. (2001). *Estrés laboral, insatisfacción laboral y burnout en los profesionales de la salud: un estudio empírico*. Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela, A Coruña, España.
- CALVETE, E. Y VILLA, A. (1999). Estrés y *burnout* docente: influencia de variables cognitivas. *Revista de Educación*, 319, 291-303.
- CHULVI, B. (2004). El 47% de los centros no tiene candidatos a director. *Escuela Española*, 13. 3 de junio.
- CIUDAD, P. (2003). ¿Quién quiere ser director de un instituto? Paradojas del compañero director. *Escuela Española*, 18, 5 de junio.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2003). *Guía de centros y servicios educativos de la Comunidad de Madrid 2003*. Madrid: Consejería de Educación, Área de Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- CORDEIRO, J. A. (2000). *Prevalencia del síndrome de burnout en el profesorado de primaria de la zona educativa de la bahía de Cádiz*. Tesis doctoral, Universidad de Cádiz, Cádiz, España.
- CRISIS DE DIRECTORES (editorial) (1999). *Escuela Española*, 3, 15 de julio.
- DEBÓN, S. (1997). *La dirección escolar en España. Una función en decadencia. Teorías y procesos de deterioro*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada, España.
- DEBÓN, S. Y SÁENZ, O. (1999). Estudio crítico de la dirección escolar en España. *Revista de Española de Pedagogía*, 213, 281-308.
- DURÁN, M. A. (2000). *El síndrome burnout en organizaciones policiales: una aproximación secuencial*. Tesis doctoral, Universidad de Málaga, Málaga, España.

- ESTRUCH, J. (2002a). *Dirección profesional y calidad educativa*. Barcelona: Cisspraxis.
- (2002b). Hacia la profesionalización de la dirección en centros escolares. *Revista de Educación*, 329, 77-90.
- FERNÁNDEZ, J. L. (2001). *Carga mental, afrontamiento y burnout en trabajadores de la gerencia de servicios sociales de la junta de Castilla y León de Burgos*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- FERRANDO, J. (1991). *Fuentes, manifestaciones y variables relacionadas con el estrés laboral en una muestra de docentes de Barcelona*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- FREUDENBERGUER, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, (30) 1, 159-165.
- FRIEDMAN, I. A. (1995a). School principal *burnout*. The concept and its components. *Journal of Occupational Behaviour*, 16, 191-198.
- (1995b). Measuring school principal-experienced *burnout*. *Educational and Psychological Measurement*, (55) 4, 641-651.
- GARCÉS DE LOS FAYOS, E. (1998). *Burnout en deportistas: un estudio de la influencia de variables de personalidad, sociodemográficas y deportivas en el síndrome*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Murcia, España.
- GARCÍA, M. (1995). Evaluación del *burnout*: estudio de la fiabilidad, estructura empírica y validez de la escala EPB. *Ansiedad y Estrés*, 1 (2-3), 219-229.
- GARNÉS, A. F. (1998). *Desgaste laboral (burnout) en médicos de urgencias de hospitales*. Tesis doctoral, Universidad Miguel Hernández, Elche, España.
- GARROSA, E. (2002). *Los procesos emocionales de resistencia: un afrontamiento adaptativo ante el desgaste profesional. Estudio de una muestra de enfermería*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- GHIGLIONE, R. (1989). *Las encuestas sociológicas: teorías y práctica*. México, Trillas.
- GILLESPIE, D. F. Y NUMEROF, R. E. (1984). *GNBI. The Gillespie Numerof Burnout Inventory. Technical Manual*. St. Louis: Washington University.
- GMELCH, W. H. Y GATES, G. (1998). The impact of personal, professional and organizational characteristics on administrator *burnout*. *Journal of Educational Administration*, 36 (2), 146-159.
- GUERRERO, E. (1997). «*Burnout*» o *desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado universitario*. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura, Badajoz, España.
- HAIR, J. F., ANDERSON, R. E., TATHAM, R. L. Y BLACK, W. C. (2004) (5ª edición). *Análisis multivariante*. Madrid: Pearson Educación.

- HERNÁNDEZ, G. L. Y OLMEDO, E. (2004). Un estudio correlacional acerca del síndrome del «estar quemado» (*burnout*) y su relación con la personalidad. *Apuntes de Psicología*, 22 (1), 121-136.
- HERNÁNDEZ, L. (2003). *El síndrome de burnout en los funcionarios de vigilancia de un centro penitenciario*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- KREMER-HAYON, L., FARAJ, H. Y WUBBELS, T. (2001). Burn-out among Israeli Arab school principals as a function of professional identity and interpersonal relationships with teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 5 (2), 149-162.
- KUROWSKI, C. M. (1999). *Burnout en penitenciaria. «Síndrome de burnout en el sistema penitenciario Brasileño-Paraná»*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- LATORRE, I. (2006). *Burnout en la enseñanza: estudio comparativo de un grupo de profesores de la enseñanza pública y privada de la región de Murcia*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Murcia, España.
- LEITER, M. P. Y MASLACH, C. (2000). *Preventing burnout and building engagement. A complete program for organizational renewal*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- LÓPEZ, J. J. (1995). *El desgaste profesional en el personal sanitario que trabaja con enfermos afectados por el virus de la inmunodeficiencia humana*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada, España.
- MACPHERSON, M. A. (1985). *Burnout and the school principal*. *The Canadian Administrator*, 24 (8), 1-4.
- MANZANO, G. (1997). *Estrés en personal de enfermería*. Tesis doctoral, Universidad de Deusto, Bilbao, España.
- 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*. New York: Prentice Hall Press.
- (2001). What have we learned about *burnout* and health. *Psychology and Health*, 16 (5), 607-611.
- (2003). Job *burnout*. New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12 (5), 189-192.
- MASLACH, C. Y JACKSON, S. E. (1996). Maslach *Burnout* Inventory-Human Services Survey (MBI-HSS). C. MASLACH, S. E. JACKSON Y M. P. LEITER (Eds.). *MBI Manual* (3.ª ed.) (pp.3-17). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

- MASLACH, C., JACKSON, S. E. Y LEITER, M. P. (1996) (3.<sup>a</sup> ed.). *Maslach Burnout Inventory manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- MASLACH, C., SCHAUFELI, W. B. Y LEITER, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- MASLACH, C., JACKSON, S. E. Y SCHWAB, R. L. (1996). Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES). En C. MASLACH, S. E. JACKSON Y M. P. LEITER (Eds.). *MBI Manual* (3.<sup>a</sup> ed.) (pp. 27-32). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- MENEZES DE LUCENA, V.A. (2000). *El estrés laboral (burnout) en cuidadores formales de ancianos*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- MORÁN, C. (2002). *Relación entre variables de personalidad y estrategias de afrontamiento del estrés laboral. Comparación entre el burnout de estudiantes universitarios y el de personas con ocupaciones de ayuda a los demás no considerados de alto riesgo*. Tesis doctoral, Universidad de León, León, España.
- MORENO, B., GARROSA, E. Y GONZÁLEZ, J. L. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 151-171.
- MURILLO, F.J. Y BARRIO, R. (1999). Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de centros de enseñanza primaria. *Revista de Educación*, 319, 201-222.
- MURILLO, F.J., BARRIO, R. Y PÉREZ-ALBO, M.J. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, CIDE.
- OLMEDO, E. (1996). *Personalidad y afrontamiento. Determinantes del síndrome estar quemado en profesionales de la enfermería*. Tesis doctoral, Universidad de La Laguna, Tenerife, España.
- OLZA, I. (1998). *Estudio de la satisfacción y el síndrome de burnout entre los profesionales sanitarios de un hospital general*. Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.
- PARDO, A. Y RUIZ, M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: MCGRAWHILL.
- PAREDES, M. C. (2001). *Caracterización multivariante del síndrome burnout en la plantilla docente de la Universidad de Salamanca*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- PASCUAL, E. (2000). *El burnout en el ama de casa*. Tesis doctoral, Universidad Miguel Hernández, Elche, España.
- PÉREZ, J. M. (2002). Directores mosqueados. *Escuela Española*, p. 2, 24 de octubre.
- PINES, A. Y ARONSON, E. (1988). *Career burnout. Causes and cures*. New York: The Free Press.

- PINTO, R. (2001). *La relación médico-paciente, el afrontamiento del paciente terminal. El médico pediatra*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- RUBIO, J. C. (2002). *Fuentes de estrés, síndrome burnout y actitudes disfuncionales en orientadores de instituto de enseñanza secundaria*. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura, Badajoz, España.
- SÁENZ, O. Y DEBÓN, S. (1995). Teorías sobre el deterioro de la dirección escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 193-206.
- SÁEZ, M. C. (1997). *Burnout en equipos de atención primaria de salud. relaciones con clima, satisfacción y compromiso organizacional en el marco de la calidad asistencial*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Murcia, España.
- SARI, H. (2004). An análisis of *burnout* and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their *burnout* and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291-306.
- SARROS, J. C. (1986). Predictors of *burnout* among school administrators. *Unicorn, Bulletin of the Australian College of Education*, 12 (4), 242-243.
- (1988a). Administrator *Burnout*: findings and future directions. *Journal of Educational Administration*, 26(2), 184-196.
- (1988b). School administrators write about *burnout*: individual and organisational implications. *British Educational Research Journal*, 14 (2), 157-190.
- SCHAUFELI, W. B. Y ENZMANN, D. (1998). *The burnout companion to study and practice. A critical analysis*. United Kingdom: Taylor & Francis.
- SCHAUFELI, W. B., LEITER, M. P., MASLACH, C. Y JACKSON, S. E. (1996). Maslach *Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS)*. En C. MASLACH, S. E. JACKSON Y M. P. LEITER (Eds.). *MBI Manual* (3.ª ed.) (pp. 19-26). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- SEIDMAN, S.A. Y ZAGER, J. (1986-1987). The teacher *burnout* scale. *Educational Research Quarterly*, 11 (1), 26-33.
- SHIROM, A. (1989). *Burnout* in work organization. En C. L. COOPER Y I. ROBERTS (Ed.). *Internacional Review of industrial and organizational psychology* (pp. 25-48). New York: Wiley.
- SILVA, H. D. (1998). *Estudio del síndrome burnout entre los profesionales sanitarios de un hospital general*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- SMITH-STEVENSON, R. Y SAUL, C. E. (1994). *An investigation into burnout among Mississippi high school principals*. Ponencia de reunion annual, Mid-South Educational Research Association, U. S., Mississippi, 9-11 noviembre.

- SOBRADO, L. M. y FILGUEIRA, L. (1996). Diagnóstico psicopedagógico de la satisfacción profesional de los directores docentes. En ICE, *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (pp. 621-630). Bilbao: Universidad de Deusto.
- TEJERO, C. (2006). *Burnout y dirección escolar. Análisis de la influencia que sobre el síndrome ejercen las variables perfil demográfico-profesional, estrés, satisfacción e indefensión*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- VALLE NAPIONE, M. E. (2006). *Factores explicativos del síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. Propuestas de intervención preventiva*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- VILLA, A. y GAIRÍN, J. (1996). Funcionamiento de los equipos directivos. Análisis y reflexión a partir de una investigación empírica. En ICE, *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (pp. 489-556). Bilbao: Universidad de Deusto.
- WHITAKER, K. S. (1994). Are principals really burned out? *Educational Research Quarterly*, 17 (4), 5-23.
- (1995). Principal burnout. implications for professional development. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9, 287-296.
- (1996). Exploring causes of principal burnout. *Journal of Educational Administration*, 34 (1), 60-71.
- ZAMORA, S. (2001). *La evaluación del burnout en los profesionales de la investigación*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

**Dirección de contacto:** Carlos María Tejero González. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. C/ Francisco Tomás y Valiente, 3. Campus de Cantoblanco, 28049 Madrid, España. E-mail: carlos.tejero@uam.es