



## Artículo

---

### Análisis causal del burnout en la enseñanza

MARÍA ANTONIA MANASSERO MAS<sup>1,\*</sup>, ESTHER GARCÍA BUADES<sup>1</sup>,  
ÁNGEL VÁZQUEZ ALONSO<sup>2</sup>, VICTORIA A. FERRER PÉREZ<sup>1</sup>,  
CARMEN RAMIS PALMER<sup>1</sup>, MARGARITA GILI PLANAS<sup>1</sup>

Universidad de las Islas Baleares

---

#### RESUMEN

Este estudio presenta un análisis causal del burnout en la enseñanza mediante el uso de modelos de medida y de ecuaciones estructurales. El concepto de burnout se operativiza mediante las dimensiones de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal, y las variables de contexto consideradas en el modelo se refieren a los síntomas de estrés, la valoración de las causas de estrés y el apoyo social (cuya acción es siempre de sentido opuesto a las anteriores). El análisis de las relaciones entre las dimensiones de burnout que sitúa el agotamiento y la realización personal como predictores de la despersonalización obtiene un ajuste adecuado. Por otro lado, también recibe apoyo empírico el modelo estructural que postula las causas de estrés y el apoyo social como predictores del burnout y los efectos de este sobre los síntomas.

#### ABSTRACT

This study presents a causal analysis of teaching burnout through the structural equations and measurement models. The concept of burnout is grounded on the emotional exhaustion, depersonalization, and personal accomplishment dimensions, and the context variables considered here are referred to the consequences of stress, the stressors and the social support (whose action is always opposite to the former). The analysis for the relationships among the internal dimensions of burnout, where emotional exhaustion and personal accomplishment predict depersonalization, obtain good fitness. On the other hand, searching for the best fit of the contextual data, also obtain empirical support the structural model of burnout, where the

\* Universidad de las Islas Baleares. Departamento de Psicología, Edificio Guillem Cifre de Colonya Carretera de Valldemossa, km. 7.5, 07071 - PALMA DE MALLORCA. E-mail ma.manassero@uib.es Tlf. +34 971 173 075 - 173 000. Fax +34 971 173 190

<sup>1</sup> Universidad de las Islas Baleares, Departamento de Psicología.

<sup>2</sup> Universidad de las Islas Baleares, Departamento de CC de la Educación

Investigación financiada por el ministerio de Educación y Ciencia a través del Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa (Orden de 13 de enero de 1992, BOE 10/2/92).

stressors and the low social support, predict burnout, and the influence of the former on the symptoms.

#### **PALABRAS CLAVE**

Burnout en la enseñanza, Modelos causales, Estresores, Apoyo social, Síntomas de estrés.

#### **KEY WORDS**

Teaching burnout, Causal models, Stressors, Social support, Stress consequences.

### **INTRODUCCION**

El síndrome de quemarse en el trabajo (burnout) se refiere a un conjunto de sentimientos emocionales, síntomas físicos y conductas desarrollados como consecuencia de las condiciones especiales de los trabajos de servicio, asistencia y ayuda a otras personas tales como enfermería, ayuda social, consejeros, medicina, profesionales clínicos, etc. El burnout se caracteriza por una pérdida de interés hacia los clientes (los alumnos, en el caso de la enseñanza) y un distanciamiento psicológico respecto al trabajo: bajones significativos en el cumplimiento profesional, aumento del absentismo (incluso por enfermedades) y temprano retiro, desprecio por la preparación de las clases, tendencia a exagerar la rigidez e inflexibilidad, desesperanza de encontrar interés y esfuerzo en sus alumnos, agotamiento, frustración y pérdida del compromiso profesional. En la literatura especializada existen una serie de conceptos próximos a/o relacionados con el burnout que con frecuencia tienden a confundirse con él, tales como malestar docente, alienación, ansiedad, depresión, tedio, insatisfacción laboral, etc. Sin embargo, como se ha justificado con más detenimiento en otros lugares (Gil-Monte y Peiró, 1997; Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornés y Fernández, 1994), el bur-

nout tiene una personalidad propia diferenciada, aunque en el caso del estrés laboral, aquel puede ser una de las respuestas al estrés profesional crónico que se alcanza cuando fallan las estrategias de control del estrés y se percibe una incapacidad para su afrontamiento efectivo, abriendo la puerta a otras serias consecuencias a más largo plazo (Capel, 1990; Esteve, 1990).

Originalmente, el burnout se conceptualizó desde una perspectiva clínica (Freudenberger, 1974), como un estado psicológico individual caracterizado por un conjunto de síntomas físicos y psíquicos (agotamiento) sufridos por personal sanitario, por la abnegada dedicación a su trabajo de los profesionales más comprometidos, que realizan un esfuerzo cada vez mayor como respuesta a la frustración y el estrés profesionales. Sin embargo, la mayoría de especialistas asumen un enfoque psicossocial basado en los procesos desarrollados en el trabajo, que partiendo de la deshumanización, despersonalización, conflictos y ambigüedades de los roles profesionales y la sobrecarga del trabajo pretenden identificar las condiciones ambientales que causan el burnout, los factores que ayudan a mitigarlo y los síntomas específicos que caracterizarían el síndrome (Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornés y Fernández, 1995).

El síndrome de burnout conceptualizado por Maslach y Pines (1977) ha logrado una creciente aceptación y se caracteriza por tres dimensiones fundamentales: agotamiento emocional (el profesional se siente vaciado, consumido, gastado), despersonalización (experiencia de sentimientos de endurecimiento emocional, desapego, desarraigo, pérdida de la capacidad de contacto, insensibilidad y empatía hacia los clientes y sus necesidades) y falta de realización personal (aparecen sentimientos negativos de inadecuación, ineficacia e incapacidad para el trabajo). Desde esta perspectiva se ha desarrollado el instrumento de medida más ampliamente usado para evaluar burnout en las personas (Maslach Burnout Inventory -MBI-, Maslach y Jackson, 1981), que mide las tres dimensiones centrales citadas.

El trabajo de Cherniss (1980) ha añadido las causas que generan burnout desde la perspectiva organizativa, como los cambios en los papeles de los profesionales en los servicios de ayuda, la estructura burocrática del trabajo y la percepción de expectativas no realistas. Friedman (1991) ha distinguido entre escuelas de alto y bajo burnout, en función de sus características organizativas. Las escuelas de alto burnout tienen un ambiente organizativo ordenado, caracterizado por objetivos claros, insistencia en las destrezas académicas, seguimiento cuidadoso de estudiantes y clases, disciplina y ética, equipo de profesores bien conjuntado, jerarquía definida, roles definidos para los profesores, participación en la toma de decisiones, actividades de perfeccionamiento, limpieza y existencia de espacios multiuso en el centro. Aunque estas características aparentemente definen una escuela de calidad, para los profesores suponen una fuente de burnout, por la presión continua para mantener los estándares de rendimiento y exigencia, mientras en las escuelas de bajo burnout no existe una insistencia formal en mantener un estatus, de modo que los profesores carecen de

miedo a las críticas y los problemas se afrontan y discuten de forma realista, en un clima más relajado.

De acuerdo con Farber (1991, p. 24), “El burnout es un síndrome relacionado con el trabajo que surge de la percepción de una discrepancia significativa entre el esfuerzo (entrada) y la recompensa (salida), estando influida esta percepción por factores individuales, organizativos y sociales. Se da en aquellos que trabajan cara a cara con clientes problemáticos o necesitados y se caracteriza típicamente por el abandono y cinismo hacia los clientes, agotamiento físico y emocional y diversos síntomas psicológicos, como irritabilidad, ansiedad, tristeza y baja autoestima”. Según Pines y Aronson (1988, p. 9) el burnout se define formalmente y se experimenta subjetivamente como un estado de agotamiento físico, emocional y mental, causado por una implicación a largo plazo en situaciones que son emocionalmente exigentes. Las exigencias emocionales son causadas frecuentemente por una combinación de muy altas expectativas y situaciones de estrés crónicas. El burnout va acompañado por un conjunto de síntomas que incluye vaciamiento físico, sentimientos de desamparo y desesperanza, desilusión y el desarrollo de un autoconcepto y unas actitudes negativas sobre el trabajo y la vida misma (Friedman y Farber, 1992). En su forma más extrema el burnout representa un punto de ruptura más allá del cual la capacidad de enfrentarse al ambiente resulta severamente disminuida.

El burnout no aparece repentinamente como respuesta a un hecho concreto, sino que más bien emerge gradualmente en un proceso de respuesta a la experiencia de ciertos acontecimientos, incluso de baja intensidad, aunque en muchos casos, como ya se ha citado, el burnout está integrado como un síntoma de respuesta al estrés laboral crónico (Koeske y Koeske, 1991; Lowenstein, 1991). Todo el proceso que rodea el burnout es en cierta medida idio-

sincrásico, diferente de unos individuos a otros, en el inicio, en el desarrollo, en las causas, en los síntomas físicos experimentados, en el tiempo, etc. Farber (1991) ha propuesto para este proceso una serie de estadios, cada uno de los cuales desencadena el siguiente, en la sucesión siguiente: 1. Entusiasmo y dedicación. 2. Frustración e ira, como respuesta del trabajador a los estresores del trabajo que coartan su entusiasmo. 3. Inconsecuencialidad, o falta de correspondencia entre la energía invertida y los efectos y recompensas conseguidos. 4. Abandono del compromiso e implicación en el trabajo. 5. Vulnerabilidad personal, apareciendo múltiples problemas físicos (hipertensión, problemas digestivos, dolores), cognitivos (echar la culpa a otros, atención egoísta a las propias necesidades) y emocionales (irritabilidad, tristeza, falta de paciencia). 6. Agotamiento y descuido (descenso en la calidad del trabajo, deseo de dejar el trabajo, ausencias frecuentes, abuso de drogas etc.), que sería el estadio final de la escalada de los problemas anteriores si no reciben un tratamiento adecuado. Por último, la existencia de un ciclo o ritmo propio para el burnout, según el tiempo del año escolar, ha sido una cuestión sugerida varias veces pero poco analizada, dada la dificultad de los estudios longitudinales requeridos y los pocos resultados existentes son contradictorios (Breenner, Sorbom y Wallius, 1985; Capel, 1991; Hembling y Gilliland, 1981; Kinnunen, 1989; Wade, Cooley y Savicki, 1986).

Los modelos explicativos de las dimensiones básicas del burnout son más complejos puesto que engloban antecedentes y consecuentes y las variables puestas en juego son numerosas, diversas y no coincidentes entre los diferentes estudios. Una revisión de estudios correlacionales que engloban diversos factores del burnout se ofrece con mayor amplitud en otro lugar (Manassero et al., 1994). El análisis de regresión múltiple tomando como variables dependientes, o criterios, las tres dimensio-

nes del burnout (Agotamiento, despersonalización y realización personal) y como variables independientes un conjunto de variables socio-demográficas del trabajo docente (Byrne, 1991b), variables de personalidad del 16PF, síntomas físicos, causas del estrés docente, apoyo social y nivel de estrés (Manassero, Fornés, Fernández, Vázquez y Ferrer, 1995). Los predictores significativos del agotamiento emocional son el nivel de estrés, la intensidad de las causas total, el apoyo social de motivación (negativa) y de los amigos, y los rasgos de personalidad adhesión/autosuficiencia (factor Q2) e inestable/estable (factor C, negativa), que explican una alta proporción de la varianza común (55.9%). Los mejores predictores de la despersonalización son la intensidad total de las causas, el apoyo social de los alumnos (negativa), el lugar de causalidad, y los rasgos de personalidad adhesión/autosuficiencia (factor Q2) y sensibilidad dura/blanda (negativo); sin embargo, la proporción de varianza explicada es pequeña (19%;  $R = .43543$ ). La realización personal tiene una proporción de varianza común explicada por sus predictores moderada (34%;  $R = .58265$ ), intermedia entre las dos variables de burnout anteriores, cuyos predictores son apoyo social (alumnos y familia) y rasgos de personalidad (cohibido/emprendedor (factor H), adhesión/autosuficiencia (factor Q2), reservado/abierto (A) y relajado/tenso (Q4), junto con el nivel de estrés (negativo).

### Modelos explicativos de burnout

Debido a la naturaleza idiosincrásica del burnout, han proliferado los modelos que intentan describir el proceso de desarrollo del burnout, desde dos perspectivas:

- Análisis de las relaciones entre las tres dimensiones básicas del burnout (despersonalización, agotamiento, realización personal)

- Análisis de modelos del burnout más completos en relación a otras variables explicativas (i.e. causas, síntomas y moduladores).

Los modelos propuestos para la estructura de las tres dimensiones básicas se ajustan a dos configuraciones, una de orden secuencial lineal con las tres variables sucesivamente, aunque varía el orden de las mismas, y otra paralela, con una o dos variables como causas de las otras u otra restante. Los modelos para dar cuenta del desarrollo de los procesos de burnout se diferencian por el papel que juegan cada una de las tres dimensiones básicas en relación a las otras dos. Los modelos inicialmente propuestos, siempre dentro de una perspectiva psicosocial, se caracterizaron por su estructura lineal, donde una de las tres dimensiones juega un papel intermediario respecto a las otras dos. Así, el modelo de Golembiewski y Munzenrider (1984) es un modelo lineal donde la baja Realización personal es una variable intermedia entre la Despersonalización y el Agotamiento; según este modelo, el efecto inicial de la experiencia de burnout es la Despersonalización, seguida de baja Realización personal y a más largo plazo Agotamiento. Este modelo presenta algunas insuficiencias en su adecuación empírica (ver Gil-Monte y Peiró, 1997) que llevaron a otras propuestas, algunas de ellas manteniendo el modelo lineal y otras sugiriendo diferentes soluciones fuera de la estructura lineal. Un modelo lineal alternativo fue propuesto por Leiter (1993), donde el proceso de desarrollo de burnout empieza por un Agotamiento emocional, centro del síndrome, que se intenta controlar mediante estrategias de Despersonalización, cuyo fracaso lleva a baja Realización y otras potenciales consecuencias. Ante las inconsistencias observadas (especialmente la intensa relación directa entre Agotamiento y Despersonalización), este mismo autor ha corregido su propio modelo inicial rompiendo la estructura lineal y

sacando la Realización personal de la intermediación entre las otras dos, considerándola también una consecuencia. Esta misma idea se ha mantenido en otro modelo alternativo paralelo, donde el Agotamiento causa Despersonalización y baja Realización personal, aunque el ajuste de esta última relación entre Agotamiento y Realización no ha sido significativa (Lee y Asforth, 1993).

En general, los modelos lineales han sido cuestionados por los datos empíricos sobre burnout y han favorecido la investigación de modelos no lineales. En el modelo de Gil-Monte y Peiró (1997), el proceso de desarrollo del burnout se inicia con bajos sentimientos de realización en el trabajo y paralelamente un gran agotamiento emocional; ambos originan actitudes de despersonalización, que pueden entenderse como una forma de afrontamiento del burnout desarrollada por los profesionales, ante la experiencia negativa de baja realización y excesivo agotamiento.

La mayoría de los modelos sobre la etiología del burnout han sido desarrollados a partir de marcos teóricos más amplios, especialmente, desde los modelos de estrés laboral crónico. Gil-Monte y Peiró (1997) ofrecen una discusión pormenorizada de algunos de estos modelos (Burke y Greenglass, 1989; Golembiewski, 1989; Golembiewski y Munzenrider, 1984; Leiter, 1993) para acabar proponiendo un modelo estructural propio que explica el 25% de la varianza de la realización personal (contribuyen principalmente la autoconfianza, apoyo social en el trabajo, ambigüedad de rol y el afrontamiento activo), el 26% de la despersonalización (donde contribuyen el agotamiento, la realización personal y el apoyo social en el trabajo) y el 35% del agotamiento emocional (donde contribuye sobre todo el conflicto de rol, y también autoconfianza, apoyo social y estrategias de afrontamiento de evitación).

El propósito de este estudio es contrastar la estructura interna de las dimensiones de burnout docente mediante análisis factoriales confirmatorios y un modelo causal de ecuaciones estructurales para el burnout a partir de indicadores como causas de estrés, síntomas y apoyo social percibido.

## MÉTODOS

### Muestra.

La muestra del estudio está compuesta por 614 profesores de niveles no universitarios (de preescolar a bachillerato) de Baleares (nivel de confianza del 95.5% y un margen de error de  $\pm 4\%$ ). La selección de centros donde se llevaría a cabo el estudio se realizó mediante un muestreo aleatorio estratificado, tomando como criterios su ubicación (urbano, rural y suburbano), financiación (público, privado o concertado), el tamaño y el nivel educativo que en él se imparte (de preescolar a bachillerato). Aproximadamente unos 1.500 profesores de 54 centros (públicos y privados-concertados) seleccionados recibieron el cuestionario de la investigación, de los que se obtuvo la muestra válida final compuesta por 614 profesores.

La muestra está compuesta predominantemente por mujeres (63%), por profesorado con edades entre 31 y 40 años (47%), casados (67.6%) y con 1 ó 2 hijos (46.2%). La muestra está formada mayoritariamente por maestros (52%), aunque algunos de los profesores del 48% restante son también maestros con título de licenciatura que ejercen en alguna especialidad del ciclo superior, bien en escuelas públicas o en colegios privados. Entre los entrevistados predominan aquellos que realizan su trabajo en centros públicos (69.5%), medianos (55.7%); la ubicación se distribuye casi igualmente entre zona rural (35.6%), urbana (35.1%) y suburbial (29.3%). En cuanto a circunstancias profesionales, predominan

los profesores que imparten enseñanza en niveles secundarios (45.2%), que no han ejercido cargos en su centro de trabajo (58.9%), que a lo largo del último año han tenido en clase menos de 30 alumnos (52.3%), con una antigüedad de 11 o menos años (48.6%); entre el profesorado de secundaria, la mayoría imparten clase de lenguas (31.4%) y ciencias naturales (30.8%). Por último, de entre aquellos profesores que han sufrido alguna baja laboral en los últimos cinco años, son mayoría los que han tenido alguna baja no psiquiátrica (85.9%) frente a quienes han tenido alguna baja catalogada como psiquiátrica (14.1%).

### Instrumentos

El instrumento de evaluación empleado para la realización del estudio es un cuadernillo que incluye diversos cuestionarios y escalas. En primer lugar, se utilizó una parrilla de elaboración propia para recoger los datos demográficos y profesionales que en la revisión de la literatura sobre el tema aparecen como relevantes. La valoración de los síntomas de estrés se realizó mediante la versión experimental de la Escala de Autoevaluación de Síntomas de Estrés (Rodríguez Marín, 1992), una lista que incluye 30 posibles síntomas que la persona debe valorar en una escala de 4 puntos (Nada en absoluto, Un poco ligeramente, Bastante y Mucho), según la frecuencia experimentada del síntoma en situaciones de estrés sobre los cuales existe una amplia literatura (Borg, 1990; Dunham, 1980; García, 1991, 1992; Kyriacou y Pratt, 1985; Kyriacou y Sutcliffe, 1978; Martínez, 1992; Punch y Tuettemann, 1991).

Para medir burnout se empleó una versión del Maslach Burnout Inventory (MBI, Maslach y Jackson, 1981), por ser una de las definiciones más aceptadas del término y que ha sido repetidamente empleado (Abu Hilal, y Salameh, 1992;

Byrne, 1991a; Gold, Bachelor, y Michael, 1989; Gold, Roth y Wright 1991; Mark, Pierce y Molloy 1989; Walkey y Green 1992), demostrando niveles de validez y fiabilidad aceptables en diversos colectivos profesionales (Fornés, 1992; Gil Monte, 1991; Moreno, Oliver y Aragoneses, 1991). Los 22 ítemes del MBI se organizan en tres sub-escalas que evalúan cada uno de las tres dimensiones del burnout: Agotamiento emocional (9 ítemes), Despersonalización (5 ítemes) y Realización personal (8 ítemes).

A partir de la información proporcionada por la literatura sobre estrés profesional en profesores y de los datos obtenidos en trabajos realizados por miembros de este equipo investigador en otros colectivos (Fornés, 1992) se elaboró una lista de causas de estrés profesional para profesores, que incluye 32 posibles causas cuya importancia como fuentes de estrés es valorada por la persona en una escala de 9 puntos (de 1 Nada a 9 Total). Dado que la lista no es exhaustiva, se dejó abierta la posibilidad de añadir otras posibles causas no citadas en ella.

Numerosos estudios (i.e. Ferrer, Manassero, Vázquez, Fornés y Fernández, 1995; Pines y Aronson, 1988; Fennick, 1992; Sarros y Sarros, 1992) han sugerido que el apoyo social es un factor modulador decisivo en la prevención y el tratamiento en los procesos de estrés. Pines ha sugerido que el apoyo social cumple seis funciones básicas en relación con el burnout: escucha, apoyo técnico o necesidad de todo trabajador de que se le reconozca su competencia, desafío técnico o retos en el trabajo que motiven a la persona, apoyo emocional, retos emocionales y participación en la realidad social. Siguiendo esta línea teórica, se diseñó un Cuestionario para la evaluación del apoyo social que la persona percibe en las siguientes áreas: cantidad de apoyo en general, escucha, valoración, motivación,

apoyo emocional, nivel de satisfacción con el apoyo y apoyo de expertos. En cada uno, la persona valora la intensidad percibida del apoyo por parte de diversas fuentes (familia, amigos, compañeros de trabajo, superiores, alumnos y padres de alumnos) en una escala de 9 puntos (desde 1 "Nada" a 9 "Totalmente").

Las variables de apoyo social empleadas como variables observadas en el análisis factorial confirmatorio para el burnout son las variables que representan la evaluación del apoyo social percibido por áreas: cantidad de apoyo en general, escucha, valoración, motivación, apoyo emocional y nivel de satisfacción con el apoyo.

### Procedimiento

Tras seleccionar y elaborar los instrumentos de evaluación descritos anteriormente, se confeccionó un cuadernillo de evaluación que contenía una explicación sobre los fines de la investigación planteada, la garantía de confidencialidad para las respuestas e instrucciones detalladas para la correcta cumplimentación de los diferentes instrumentos. El director de cada uno de los centros seleccionados de la muestra recibió un número de cuestionarios de evaluación para los profesores del centro, reiterándoseles la voluntariedad y el anonimato de la participación en el estudio por parte de los profesores e instrucciones precisas sobre la forma de retornar los cuestionarios ya completados al equipo investigador. Cabe señalar que el sistema de recolección de la muestra (envío de cuestionarios) implica una considerable pérdida muestral derivada de posible falta de interés en colaborar, dificultades en la cumplimentación de los instrumentos, errores en el censo, pérdidas en el correo, etc. De hecho, aunque se enviaron unos 1.500 cuestionarios, la muestra válida quedó finalmente compuesta por 614 personas, como se indicó anteriormente.

En este estudio, se usarán como variables observadas de apoyo en el modelo de ecuaciones estructurales para el burnout, directamente, las seis variables referidas al tipo de apoyo social percibido (no se incluye el apoyo de expertos por estar representado sólo por un ítem del cuestionario) que, por otro lado, son las que factorializan con mayor precisión los ítems del cuestionario. Las variables observadas utilizadas para la medida de síntomas y causas serán las obtenidas de sendos análisis factoriales exploratorios que se presentan también como resultados de este estudio.

## RESULTADOS

Los análisis de ecuaciones estructurales se basan en las variables latentes extraídas de las variables observadas que en último término tienen su base en las variables directas medidas mediante los cuestionarios específicos. Por ello, se ofrece una explicación somera de las variables observadas generadas desde las variables directas, mediante análisis factoriales exploratorios de los cuestionarios de causas y síntomas; el apoyo social se estructura en base a los tipos de apoyo percibidos por el profesorado. Finalmente se exponen los resultados de los modelos de medida para las dimensiones de burnout y de ecuaciones estructurales del burnout.

### Intensidad de síntomas

La escala de síntomas de estrés se ha sometido a un análisis factorial exploratorio (AFE) de componentes principales (CP) para las puntuaciones asignadas en los 30 ítems que la forman, con el fin de elucidar su estructura. Los parámetros generales obtenidos, como la medida de la adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin (.94887) y el test de esfericidad de Bartlett ( $B = 8092.3948$ , significación = .00000) confirman la viabi-

lidad del AFE. La estadística inicial y los autovalores encontrados indican la existencia de un factor predominante que explicaría el 36% de la varianza, y un total de cinco factores cuya contribución a la explicación de la varianza total es superior a la de un ítem individual (autovalores mayores que la unidad), por lo que el modelo factorial más ajustado podría tener cinco factores, aunque dado que hay cuatro autovalores en un margen de 2 décimas, en torno al valor unidad, un modelo entre 4 y 7 factores podría ser lo más adecuado.

Puesto que el número de autovalores mayores que la unidad obtenidos en la estadística inicial es de cinco, se han analizado las soluciones de cinco factores empleando los mismos métodos de generación de factores, que explican un 55.3% de la varianza total. La rotación Varimax de esta solución CP no resulta convergente y una rotación oblicua (Oblimin) permite obtener la matriz de cargas resumida en la Tabla 1.

El AFE con cinco factores realizado por el método de máxima verosimilitud (ML) produce una solución de cinco factores que explica un porcentaje menor de la varianza (47%), pero en la rotación Varimax, la constitución interna de los factores es más homogénea que en la solución anterior, pues los ítems que los constituyen son más semejantes entre sí, lo cual es una importante ventaja para permitir una interpretación más fundada de los factores.

El factor 1 contiene una sintomatología de corte ansioso (inquietud, nerviosismo, preocupación, etc.) y de tensión (oprimido, irritabilidad, tenso), del cual ha salido el ítem discordante (# 6) en la solución CP oblicua, de modo que queda un factor más homogéneo que daría cuenta de los "Síntomas de tensión". El factor 2 se corresponde con los ítems de naturaleza emocional, por lo que se podría denominar a este factor "Síntomas emocionales". El factor 3 lo componen diversas molestias de tipo fisio-

*Tabla 1.*

**Matriz de cargas factoriales del cuestionario de Síntomas de estrés para la solución de cinco factores por el método de componentes principales (CP) y rotación oblicua (para facilitar la lectura se han suprimido las cargas inferiores a .3).**

ÍTEMES	Síntomas de tensión	Síntomas emocionales	Síntomas físicos	Síntomas cognitivos	Síntomas de insomnio
S19	.79461				
S3	.79242				
S22	.72384				
S4	.66261				
S13	.56302				
S9	.54437				
S2	.43366	.30775			
S8	.41639		.38790		
S23	.39947				-.37769
S6					
S21		.82964			
S14		.76802			
S27		.71588			
S11		.43197			
S1		.40676			
S20			.83348		
S18			.77390		
S15			.74655		
S12			.70437		
S24			.50914		
S5			.41042	.40566	
S17			.38023		-.31755
S25	.30951		.35435		
S16				.45116	
S26		.33103	.37406	.43785	
S7				.39578	
S10		.32621		.34358	
S30					-.91460
S29					-.78349
S28					-.49508

lógico (taquicardias, temblores, dolores musculares, dolores precordiales, entumecimientos, debilidad, falta de apetito); por consiguiente, este factor ha reunido prácti-

camente todos los ítemes de sintomatología de tipo físico, es más completo que los anteriores, y se denomina "Síntomas físicos". El factor 4 contiene sólo tres ítemes que no

cargan en otros factores y que se refieren a problemas de tipo cognitivo (fallos de memoria, falta de concentración y dificultad de pensar) por lo que se denominará "Síntomas cognitivos". Por último, el factor 5 contiene variables relacionadas con los trastornos del sueño, que se denominará "Síntomas de insomnio". La solución ML por rotación oblicua no aporta ninguna novedad ni mejora al modelo obtenido con la rotación Varimax.

A través de las dos soluciones examinadas de cinco factores, parece clara una tendencia hacia la agrupación de factores concomitantes que resultan fácilmente interpretables por la semejanza u homogeneidad de los ítems que los forman. Comparada esta última solución con la solución de tres factores, el efecto ha sido que el factor principal primero se ha desdoblado en otros tres, y al mismo tiempo, este desdoblamiento ha producido un reagrupamiento de algunos ítems discordantes (6, 25 y 17) produciendo un modelo, cuyos factores admiten una interpretación más razonable, compacta y precisa. En conclusión, la clásica división entre consecuencias de tipo mental-psicológico, físico y conductual frecuente en la literatura sobre los efectos del estrés (Borg, 1990; Kyriacou y Pratt, 1985; Punch y Tuettemann, 1991) es refrendada empíricamente por la estructura encontrada para el cuestionario de Síntomas de estrés aplicado en este estudio, lo cual permite valorar como razonablemente confirmada la validez de constructo del cuestionario de Síntomas de estrés. Por otro lado, y dado que, como se ha dicho, se observa empíricamente la tendencia a resumir en un único factor dominante toda la escala de Síntomas, esta subyacente unidad de constructo podría generar plausiblemente una buena fiabilidad de la escala. En efecto, el índice de consistencia interna (alfa de Cronbach) obtenido para la escala total (30 ítems) es de .9371 que resulta un valor extraordinariamente bueno para una escala tan larga y variada en el contenido de sus ítems.

## Causas de estrés

Se ha realizado un análisis de la validez de constructo de la escala de estresores de la enseñanza utilizada en este estudio mediante un análisis factorial exploratorio (AFE) sobre las respuestas dadas por la muestra de profesores a los ítems de la escala. Los parámetros previos como la medida de la adecuación muestral (Kaiser-Meyer-Olkin = .92632) y el test de esfericidad de Bartlett (9308.8149, Significación .00000) son favorables, de modo que resulta justificado proceder al AFE con los datos.

La estadística inicial de todos los ítems muestra la existencia de un autovalor mucho más grande que los demás, lo que avala una cierta unidad de constructo para la escala, y un total siete autovalores mayores que la unidad (que explicarían un 62.2% de la varianza de la escala total) por lo que siguiendo los criterios habituales del AFE se extrajeron las soluciones de siete factores, tanto por los métodos de componentes principales (CP) como de máxima verosimilitud (ML). Ambas soluciones tenían un primer factor que contenía la casi totalidad de los ítems sin ofrecer ninguna significación definida por lo que se exploraron las soluciones rotadas perpendiculares (varimax) y oblicuas (oblimin). Las soluciones rotadas tenían todas una misma estructura con cinco factores principales (semejantes entre todas ellas) y dos factores últimos muy diferentes y pequeños (en una de ellas formados por un sólo ítem). Estos resultados y la observación de los dos últimos autovalores, que resultan muy próximos a la unidad, sugieren la idea de que una solución de cinco factores podría ajustar bien los datos, describirlos parsimoniosamente y tener un significado teórico adecuado.

Las soluciones de cinco factores ensayadas mediante diversas rotaciones y métodos son también muy similares, y como se esperaba, la constitución de los

cinco factores coincide aproximadamente con los cinco factores primeros de las soluciones de siete factores. De todas las soluciones de 5 factores exploradas se ha

seleccionado la solución obtenida por el método ML y rotación perpendicular Varimax (Tabla 2), ya que los factores obtenidos son ortogonales, solo un 11% de la

*Tabla 2.*  
**Cargas factoriales del cuestionario de causas de estrés en la enseñanza sobre los diversos factores obtenidos por el método ML y rotación varimax (sólo se explicitan las cargas superiores a .30 para facilitar la lectura).**

ÍTEMES	Satisfacción laboral	Administración de tiempo y tareas	Dificultades en las relaciones interpersonales	Mala conducta de los estudiantes	Formación y competencia profesionales
C23	.73022				
C9	.68200				
C20	.67930				
C22	.67279				
C11	.50086			.30068	
C30	.45760				.31196
C18	.45609	.39780			
C27	.36784	.34135			.34927
C31	.32534				
C5		.70842			
C21		.69569			
C17		.65166			
C14	.31338	.58950			
C12		.53898			
C3		.49886			
C24	.30728	.42110			
C15	.36760	.40755			
C8	.31231	.33805			
C32					
C7			.84348		
C6			.82566		
C10			.73355		
C4			.52458		
C1			.47596		
C28			.32224		.33511
C16				.80972	
C19			.30145	.62211	.32310
C2				.54207	
C13	.44268			.51542	
C29					.58945
C26					.57003
C25					.54044

matriz de correlaciones tiene residuos superiores a .05, explica un 48% de la varianza de la escala total y permite una interpretación satisfactoria de los cinco factores obtenidos, en línea con los factores identificados en otras investigaciones (Borg, 1990; Borg y Riding, 1991; Cooper y Kelly, 1993; Cox, Boot y Cox, 1990; Fimian, 1988; Fimian y Fastenau, 1990; Gmelch y Burns, 1993; Jenkins y Calhoun, 1991; Kyriacou, 1990; Luh, Olejnik, Greenwood y Parkay, 1991; McCormick y Solman, 1992; Peiró, 1993; Peiró et al., 1991; Pullis, 1992; Sorcinelli, 1992; Thode, Morán y Banderas, 1992).

El primer factor contiene los ítems referidos a satisfacción en el trabajo docente (con las cargas más altas), que incluye los estresores referidos a consideración de la profesión, bajo salario, expectativas de promoción, desinterés de los padres, monotonía del trabajo, instalaciones y equipamientos, horas de clase y la enseñanza como profesión, conjunto que de alguna manera contribuyen a configurar el nivel de satisfacción con la enseñanza como actividad laboral y profesional. Por ello, se propone denominar a este factor como "Satisfacción laboral".

El segundo factor tiene el valor más alto de la carga en el ítem 5 (falta de tiempo suficiente para preparar el trabajo) y entre el resto se encuentran los demás ítems del cuestionario que se refieren al control y administración del tiempo en el trabajo, tales como cumplir tareas en plazos determinados (21), presión del tiempo para acabar los programas (17), el ritmo rápido del horario diario (14), la dificultad para acabar las tareas (12) y los cambios excesivamente rápidos en el trabajo (24). Los demás ítems del factor recogen distintos aspectos de las cargas organizativas de la enseñanza, tales como demandas excesivas y variadas (3), el excesivo papeleo burocrático (15) y el excesivo número de alumnos por aula (8), junto con el ítem

referido a causas de estrés externas a la enseñanza; estos tres últimos cargan también apreciablemente sobre el primer factor. Este factor resume diversos aspectos estresantes derivados de las necesidades del profesor para autoorganizarse en el trabajo, en particular, las habilidades de gestión y control del tiempo y la administración de requerimientos muy exigentes en la enseñanza, como las demandas excesivas, la burocracia y el número elevado de alumnos por aula. Por ello, se sugiere denominar a este factor "Administración de tiempo y tareas".

El tercer factor, junto con el cuarto, parecen los más sólidos, puesto que aparecen en todas las soluciones analizadas y en todas ellas con la misma estructura de ítems. Los ítems con las cargas más elevadas en el tercer factor son la falta de apoyo de los compañeros (7) y los conflictos con otros profesionales (6), y está formado también por las desaprobaciones de otros sobre el trabajo (4) y sentirse aislado en el trabajo (1). Se ha incluido la presión de los padres (ítem 28) en este factor porque cuadra más con el significado de relaciones interpersonales estresantes del factor, aunque posee cargas factoriales prácticamente iguales sobre este factor y el quinto. Por ello, se sugiere denominar a este factor como "Dificultades en las relaciones interpersonales".

El cuarto factor tiene la carga más alta en el ítem referido a la mala conducta de los alumnos en clase (16), conteniendo también los conflictos con los estudiantes (19), el mantenimiento de la disciplina en el aula (2) y la falta de motivación de los estudiantes (13), que carga también apreciablemente sobre el primer factor. Claramente, los ítems de este factor resumen los elementos estresores más importantes que derivan de una conducta académica de los estudiantes inadecuada, por lo que se sugiere denominarlo "Mala conducta de los estudiantes".

Por fin, el quinto factor tiene cargas moderadas en todos los ítems que lo forman y que son los siguientes: falta de preparación para desempeñar tareas complementarias (29), para enseñar materias afines, diferentes a las de la especialización (26) y sentimientos de incompetencia profesional (25). Como se observa, se agrupan en este factor aquellos aspectos estresantes de la profesión relacionados con la capacidad del profesor, en circunstancias que afectan y ponen en entredicho el sentido de la autoeficacia y competencia profesionales; por ello, se sugiere denominar a este factor "Formación y competencia profesionales".

En conclusión, el AFE permite validar el cuestionario de causas estresores en la enseñanza, sugiriendo una descripción parsimoniosa del mismo mediante cinco factores que agrupan aspectos de satisfacción laboral, administración del tiempo y tareas, dificultades en las relaciones interpersonales, mala conducta de los estudiantes y formación y competencia profesionales; por resultar de una rotación varimax estos factores son ortogonales entre sí (incorrelacionados). La fiabilidad del cuestionario de causas de estrés en la enseñanza se ha evaluado a través del índice de consistencia interna (alfa de Cronbach) con las respuestas de los profesores a los 32 ítems que lo forman. El valor del coeficiente obtenido para el cuestionario total es muy bueno (.9307) lo que indica una elevada consistencia interna de los ítems que lo forman. Asimismo se ha evaluado la fiabilidad de las cinco subescalas resultantes del análisis factorial realizado, identificando cada subescala con cada uno de los factores obtenidos. La subescala de satisfacción laboral (factor 1) formada por 9 ítems tiene un coeficiente de consistencia de .8539; la subescala de administración de tiempo y tareas (factor 2) formada por 10 ítems tienen una fiabilidad de .8380; la subescala de dificultades en las relaciones interperso-

nales (factor 3) con 6 ítems alcanza una fiabilidad de .8550; la subescala de mala conducta de los estudiantes (factor 4) con 4 ítems tiene una fiabilidad de .7983 y la subescala de formación y competencia profesionales (factor 5) con 3 ítems tiene una fiabilidad de .7434.

### **Inventario de burnout en profesores: análisis exploratorio y confirmatorio**

El Inventario de Burnout en Profesores (IBP), versión en castellano para profesores del Maslach Burnout Inventory, se ha sometido a un AFE de las puntuaciones asignadas en los 22 ítems que lo forman, con el fin de elucidar su estructura en factores, y en particular, comprobar si coincide con la estructura teórica postulada por sus autores. Los parámetros generales obtenidos, como la medida de la adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin (.89698) y el test de esfericidad de Bartlett ( $B = 4510.3712$ , significación = .00000) confirman la viabilidad del AFE para nuestros datos.

La estadística inicial del AFE y los autovalores encontrados indican la existencia de tres factores predominantes que explicarían el 47.8% de la varianza, y un cuarto factor, cuyo autovalor está en límite (1.06869) para que su contribución a la varianza total sea superior a la de un ítem individual (autovalores mayores que la unidad) y varianza explicada total con cuatro factores de 52.7%. Por tanto, el modelo factorial más ajustado podría tener los tres factores postulados para el MBI, aunque dado que los tres autovalores siguientes están en un margen de 1 décima, en torno al valor unidad, un modelo con más factores tampoco sería despreciable. No obstante, y teniendo en cuenta que la estructura teórica postulada para el MBI es de tres factores (Agotamiento emocional, Despersonalización y Realización) se examinará en primer lugar la solución de tres factores.

La solución de tres factores obtenida por el método de CP y rotación Varimax ajusta aceptablemente la estructura teórica prevista para la escala, en el sentido que se obtienen nítidamente las tres dimensiones postuladas, y además, constituidas por los ítemes que teóricamente integran cada una de ellas. El factor 1 se corresponde con la dimensión de Agotamiento emocional y comprende los 9 ítemes contenidos en el factor del MBI con saturaciones similares. Uno de ellos (B14: "creo que me esfuerzo demasiado en mi trabajo") carga además en el segundo factor, que corresponde al factor Realización personal del MBI. En este sentido, parece lógica la distribución de su saturación ya que podría interpretarse dicho esfuerzo como parte de la obligación profesional y ser valorado en sentido positivo. Un dato a destacar es que el ítem que obtiene mayor saturación en el MBI ("estoy quemado/a en mi trabajo") con saturación igual a .84, no se corresponde con la mayor saturación de nuestro estudio, cuyo valor más alto corresponde al ítem "mi trabajo me agobia emocionalmente" (.80). El factor 2 lo componen los 8 ítemes correspondientes a la dimensión Realización personal. En nuestro caso, se obtienen saturaciones notablemente más altas en todos los ítemes, especialmente en B18 "me estimula trabajar en contacto directo con mis alumnos" (.72, MBI=.55), B19 "he alcanzado muchas cosas útiles en mi trabajo" (.71, MBI=.57) y B9 "creo que mi trabajo tiene influencias positivas para la vida de otras personas" (.69, MBI=.58), ítemes todos ellos que pueden tener una influencia directa sobre la autoestima personal, y consecuentemente en el sentimiento de Realización. El factor 3 incluye los ítemes referidos a la Despersonalización. Las diferencias de saturación de los principales ítemes de este factor entre nuestro estudio y el MBI son notorias. Así, en el ítem B11 "me preocupa que mi trabajo pueda estar endureciéndome emocionalmente", observamos una saturación de .75 en nuestro estudio frente a .55 del MBI y en el B10 "me he vuelto más insensible desde que empecé mi actual tra-

bajo" (.74, frente a .66 del MBI). Otro dato curioso es que el ítem con mayor saturación del MBI "trato a algunos alumnos como si fueran objetos impersonales" (.67), obtiene una baja saturación en nuestro estudio (.54). El ítem 15 tiene cargas inferiores a .30 en todas las dimensiones, siendo la más alta la correspondiente al factor 3 (Despersonalización), por lo que aparece ligado a él.

La solución de cuatro factores CP Varimax (no se examinarán otras por desviarse apreciablemente y no presentar rasgos relevantes) mantiene la estructura y configuración de los dos primeros factores (Agotamiento Emocional y Realización Personal) de la solución de tres factores desdoblándose el factor 3 (Despersonalización) en dos factores, por pérdida del ítem 15 ("no me importa lo que les pasa a mis alumnos"), que pasa a constituir él solo el cuarto factor. Por tanto, el análisis de la solución de cuatro factores confirma la solidez de la estructura de las dimensiones de Agotamiento Emocional y Realización Personal y la mayor debilidad de la dimensión de Despersonalización, donde el ítem 15 aparece como el más inadecuado.

En suma, no sólo el modelo de tres factores refleja adecuadamente la estructura teórica postulada para el cuestionario original MBI, sino que además, las cargas obtenidas en los tres factores son buenas y moderadamente más altas que las obtenidas en otros estudios de validación del MBI (Gold et al., 1989; Maslach y Jackson, 1981; Mark, Pierce y Molloy, 1989). Sólo el ítem 14 (me esfuerzo demasiado) carga apreciablemente también sobre el factor Despersonalización y el 15 tiene saturaciones inferiores a .30, por lo que podría pensarse en su revisión, especialmente en el caso de este último. En conclusión, los resultados del AFE obtenidos confirman la estructura general teórica postulada para el MBI con la versión IBP aplicada en este estudio con una muestra española, y constituyen, al mismo tiempo una validación transcultural del cuestionario original MBI.

Los resultados de fiabilidad (alfa de Cronbach) de las tres dimensiones o subescalas del IBP son diferentes entre sí. Mientras la subescala de Agotamiento emocional obtiene una muy buena fiabilidad (.8703), y también lo mismo ocurre, aunque más moderadamente para la subescala de Realización personal (.7110), la subescala de Despersonalización obtiene una muy baja consistencia interna (.2803). Estos resultados de fiabilidad son inferiores a los informados por Maslach y Jackson (1986) que obtuvieron, respectivamente, valores de .90, .71 y .79, para esas subescalas. Por tanto, también los resultados de fiabilidad de la subescala de Despersonalización apuntan a su revisión, para mejorar su consistencia.

Además de los análisis exploratorios, se realizó un análisis factorial confirmatorio mediante Lisrel VIII (Jöreskog y Sörbom, 1992). Para ello, se utilizó la matriz de covarianzas y el método de máxima verosimilitud. Las relaciones postuladas entre indicadores y factores se derivan del análisis factorial exploratorio previo. Éste y estudios empíricos anteriores sugieren que el ítem B14 puede saturar altamente en dos factores, por lo que también se postuló esta doble saturación en el modelo probado.

El modelo de medida presenta un ajuste marginalmente aceptable a los datos [ $\chi^2(205) = 802.94$ , n.s.; RMSEA = 0.069; RMR estandarizado = 0.064; GFI= 0.89; CFI =0.87].

*Tabla 3.*  
**Estimaciones estandarizadas de los parámetros del modelo de medida para las dimensiones de burnout.**

	Agotamiento emocional	Realización personal	Despersonalización
B1	0.77		
B2	0.62		
B3	0.63		
B6	0.67		
B8	0.78		
B13	0.66		
B14	0.48	0.38	
B16	0.69		
B20	0.73		
B4		0.52	
B7		0.51	
B9		0.64	
B12		0.55	
B17		0.63	
B18		0.75	
B19		0.72	
B21		0.60	
B5			0.45
B10			0.67
B11			0.66
B15			0.03
B22			0.46

Las estimaciones estandarizadas de los parámetros del modelo de medida se presentan en la Tabla 3 y las correlaciones entre los factores en la Tabla 4. Como cabría esperar, las correlaciones entre los tres factores son significativas en todos los casos; además, como resulta razonable, el signo de las correlaciones entre Realización personal con Despersonalización y Agotamiento emocional es negativo, lo cual indica que una baja Realización correlaciona con altas intensidades de las otras dos variables, y viceversa.

Los cálculos para la fiabilidad y varianza de las medidas extraídas ofrecen los siguientes resultados: la dimensión de Agotamiento emocional obtiene una fiabilidad de .88 y una varianza explicada de .45; Realización personal tiene una fiabilidad de .83 y varianza .de 36; por último, Despersonalización tiene una fiabilidad de .58 y varianza .26.

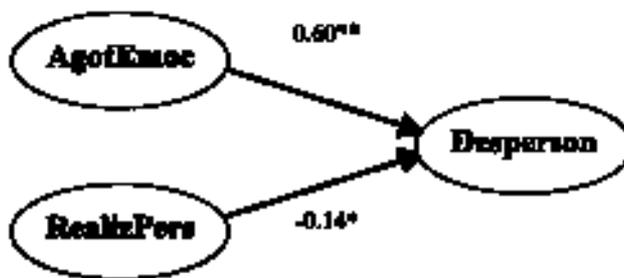
El modelo estructural para las relaciones entre las variables latentes de burnout, que son las dimensiones constitutivas del mismo, ofrece apoyo empírico al modelo paralelo (Figura 1) postulado por Gil-Monte y Peiró (1997). El Agotamiento emocional y la Realización personal, (esta negativamente), causan Despersonalización, siendo especialmente intensa la relación entre Agotamiento y Despersonalización, mientras que la relación negativa entre Realización personal y Despersonalización es más baja.

Las relaciones causales obtenidas entre las tres dimensiones del burnout indica que el vínculo entre Agotamiento emocional y Despersonalización es positiva y estadísticamente significativa ( $b = .60$ ;  $p < .01$ ) y el vínculo entre Realización personal y Despersonalización es negativa y estadísticamente significativa ( $b = -.14$ ;  $p < .05$ ). El efecto combinado

Tabla 4.  
Correlaciones entre las tres dimensiones del burnout.

	Agotamiento	Realización personal
Realización personal	-0.45	1.00
Despersonalización	0.66	-0.40

Figura 1.  
Modelo confirmatorio de ecuaciones estructurales para las dimensiones del burnout.



de Agotamiento emocional y Realización personal alcanza un  $R^2$  de .45, es decir, explica un 45% de la varianza de Despersonalización.

### **Análisis factorial confirmatorio para el burnout**

Se analizaron las relaciones entre variables a partir de modelos de ecuaciones estructurales con Lisrel VIII (Jöreskog y Sörbom, 1992). De nuevo, se utiliza la matriz de covarianzas y el método de máxima verosimilitud sobre las variables siguientes: los seis tipos de apoyo, las cinco dimensiones de causas, las cinco dimensiones de síntomas y las tres dimensiones de burnout.

El modelo de medida obtenido presenta un buen ajuste con los datos [ $\chi^2$  (146) = 558.62, n.s.; RMSEA = 0.068; RMR estandarizado = 0.053; GFI= 0.91; AGFI= 0.88; NFI= 0.92; CFI =0.94] y las estimaciones estandarizadas de los parámetros del modelo de medida se presentan en la Tabla 5.

El modelo estructural resultante (Figura 2) describe el papel independiente de las variables de causas y de apoyo social (negativo) en la determinación tanto de los síntomas como del burnout; asimismo, el burnout actúa muy intensamente sobre los síntomas generales. Las estimaciones de los parámetros del modelo estructural nos muestran que la acción de causas y apoyo son de distinto signo, la primera favore-

*Tabla 5.*  
**Estimaciones estandarizadas de los parámetros del modelo de medida para los procesos de burnout en la enseñanza.**

	Burnout	Síntomas	Causas	Apoyo social
Agotamiento emocional	0.85			
Despersonalización	0.52			
Realización personal	-0.42			
Síntomas de tensión		0.88		
Síntomas emocionales		0.79		
Síntomas físicos		0.72		
Síntomas cognitivos		0.73		
Síntomas de insomnio		0.66		
Satisfacción laboral			0.74	
Administración de tiempo y tareas		0.83		
Dificultades en las relaciones interpersonales		0.67		
Mala conducta de los estudiantes		0.68		
Formación y competencia profesionales		0.61		
Apoyo general				0.85
Apoyo de escucha				0.86
Apoyo de Motivación				0.84
Apoyo de Valoración				0.87
Apoyo afectivo				0.92
Apoyo de Satisfacción				0.90

ciendo y la segunda disminuyendo el burnout y la intensidad de los síntomas informados, y tienen diferente intensidad, siendo más alta la acción intensificadora de las causas que la acción benéfica del apoyo social. Además, se observa que la intensidad de la relación directa del apoyo social es especialmente más influyente sobre el burnout que sobre los síntomas generales, mientras que la intensidad directa de las causas es similarmente alta sobre burnout y sobre síntomas. Así, la relación causal es positiva y estadísticamente significativa entre causas y síntomas ( $b = .55$ ;  $p < .01$ ) y entre causas y burnout ( $b = .57$ ;  $p < .01$ ), mientras que el apoyo afecta de forma inversa y estadísticamente significativa ( $b = -.38$ ;  $p < .01$ ), de modo que cuanto mayor apoyo social recibe la persona, esta experimenta menores niveles de burnout. Por otro lado, la relación directa entre apoyo y síntomas es negativa ( $b = -.21$ ; n.s.), y al no ser estadísticamente significativa, parece que está mediada por el burnout.

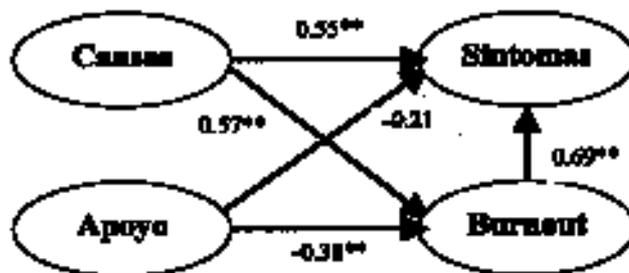
importante en la causación directa de los efectos y consecuencias negativas de todos los procesos relacionados con el estrés.

### Discusión

Este estudio analiza las experiencias de estrés y burnout referidas por una muestra significativa de profesorado no universitario, de infantil, primaria y secundaria. Las variables consideradas aquí provienen de sendos cuestionarios de burnout, causas de estrés, síntomas o consecuencias de estrés y apoyo social, los cuales se resumen en variables latentes a través de análisis factoriales de carácter exploratorio para las causas y síntomas, y también confirmatorio en el caso de burnout.

En segundo lugar, a través del modelo de ecuaciones estructurales, el estudio ofrece una estimación de un modelo de

Figura 2.  
Modelo de ecuaciones estructurales para las variables latentes de los procesos de burnout en la enseñanza.



Finalmente, el modelo muestra una acción directa especialmente intensa del burnout sobre los síntomas, ya que los niveles del burnout están positivamente relacionados con los síntomas ( $b = .69$ ;  $p < .01$ ). Este rasgo refuerza la concepción del burnout como un factor especialmente

relaciones entre las dimensiones del burnout; Agotamiento emocional, Realización personal y Despersonalización. Los ajustes de los modelos anteriores (Gil-Monte y Peiró, 1997; Lee y Asforth, 1993; Leiter, 1993) han llevado a Gil-Monte y Peiró (1997) a proponer un nuevo modelo alternativo, donde el desarrollo del síndro-

me se inicia paralelamente con baja Realización personal y Agotamiento emocional, seguidos de actitudes de Despersonalización como estrategia de afrontamiento. Este modelo se ajusta a los datos empíricos de nuestra muestra, en un contexto de burnout en la enseñanza, lo cual añade una nueva prueba empírica en favor de su validación, con nuevos datos independientes y precedentes de un contexto laboral diferente, con lo cual se añade la validez transcontextual del modelo.

Por otro lado, la necesidad de incluir en el modelo de burnout las relaciones con otras variables de antecedentes y consecuentes del mismo ha producido modelos explicativos que intentan suministrar patrones explicativos del burnout desde su relación con otras variables colaterales. La mayoría de estos modelos se caracterizan por integrar el síndrome en modelos más amplios, generalmente relacionados con los procesos y variables propios de los procesos de estrés laboral. Estos modelos explicativos suelen ser deudores de algún enfoque teórico dominante, que restringe el número de variables que intervienen en el modelo a las variables consideradas relevantes desde este enfoque, con lo que los modelos suelen ser bastante parciales, pues unos insisten en las variables individuales (competencia, autoeficacia, autoconciencia, etc.), otros en las variables de relación interpersonal o interacción social con los compañeros de trabajo o clientes (estudiantes y padres) y otros en las variables organizativas (rol laboral, apoyo social, estresores organizativos, estrategias de afrontamiento, etc.). Las variables consideradas en este estudio se ajustan más a este último tipo, pues se ponen en juego variables de antecedentes (estresores), consecuentes (síntomas y burnout) y procesos de afrontamiento (apoyo social). El modelo ajustado sugiere que los procesos de burnout son una respuesta elicitada directamente por la acción de los estresores laborales, modulada por las diversas for-

mas de apoyo social percibido y que actúan intensamente determinando las consecuencias y síntomas a largo plazo.

El modelo del burnout probado y la intensidad de las relaciones obtenida para las variables intervinientes en el modelo sugieren algunas pautas para el afrontamiento y remedio del burnout en la enseñanza. El modelo demuestra la mayor incidencia relativa respecto al burnout que tienen las causas de estrés respecto al valor modulador del apoyo. Puesto que la mayoría de las causas incluidas en el cuestionario son de tipo organizativo, extraídas de la organización de la escuela, una conclusión inmediata para remediar los procesos de burnout en la enseñanza sería actuar disminuyendo la intensidad de la acción de las causas en el ambiente laboral. Esto no supone que deba olvidarse el valor del apoyo social en relación al afrontamiento del burnout, sino sólo subrayar que, desde la perspectiva del modelo obtenido, la mayor incidencia relativa de los estresores organizativos sobre la intensidad del burnout puede tener un efecto más intenso en la reducción y eventual evitación del burnout en la enseñanza.

## REFERENCIAS

- ABU HILAL, M.M. y SALAMEH, K.M. (1992). Validity and Reliability of the Maslach Burnout Inventory for a Sample of Non-Western Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 52(1), 161-69.
- BORG, M.G. (1990). Occupational stress in British Educational Settings: a review. *Educational Psychology*, 10, 103-126.
- BORG, M.G. y RIDING, R.J. (1991). Towards a model for the determinants of occupational stress among schoolteachers. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 355-373.

- BREENNER, S-O., SORBOM, D., y WALLIUS, E. (1985). The stress chain: a longitudinal confirmatory study of teacher stress, coping and social support. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 1-13.
- BURKE, R.J. y GREENGLASS, E.R. (1989). Psychological Burnout among men and women in teaching: an examination of the Cherniss model. *Human Relations*, 42, 3: 261-273.
- BYRNE, B. (1991a). The Maslach Burnout Inventory: Validating factorial structure and invariance across Intermediate, Secondary, and University educators. *Multivariate Behavioral Research*, 26, 583-605.
- BYRNE, B. (1991b). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching & Teacher Education*, 7, 197-209.
- CAPEL, S. (1990). Stress and burnout in secondary teachers. En M. Cole & S. Walker (Eds.), *Teaching and stress*, (pp. 36-47). Philadelphia: Open University Press.
- CAPEL, S. (1991). A longitudinal study of burnout in teachers. *Journal of Educational Psychology*, 61, 36-45.
- CHERNISS, C. (1980). *Professional Burnout in human service organizations*. Nueva York: Praeger.
- COOPER, C.L. y KELLY, M. (1993). Occupational stress in head teachers: a national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 130-143.
- COX, T., BOOT, N. y COX, S. (1990). Stress in schools: A problem-solving approach. En M. Cole y S. Walker (Eds.), *Teaching and stress*, (pp. 99-116). Philadelphia: Open University Press.
- DUNHAM, J. (1980). An exploratory comparative study of staff stress in English and German comprehensive schools. *Educational Review*, 31, 11-20.
- ESTEVE, J. (1990). Teacher burnout and teacher stress. En M. Cole y S. Walker (Eds.), *Teaching and stress*, (pp. 4-25). Philadelphia: Open University Press.
- FARBER, B.A. (1991). *Crisis in Education. Stress and Burnout in the American Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- FENNICK, R. (1992). *Combating New Teacher Burnout: Providing Support Networks for Personal and Professional Growth*. Comunicación presentada en el Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, 43rd, Cincinnati, OH, March 19-21.
- FERRER, V., MANASSERO, M.A., VÁZQUEZ, A., FORNÉS, J., y FERNÁNDEZ, M.C. (1995). Apoyo social como factor modulador del estrés en la enseñanza. *Revista de Educación*, 308, 241-266.
- FIMIAN, M.J. (1988). *Teacher stress inventory*. U.S.A.: Clinical Psychology Publishing Co., Inc.
- FIMIAN, M.J. y FASTENAU, PH.S. (1990). The validity and reliability of the Teacher Stress Inventory: A re-analysis of aggregate data. *Journal of Organizational Behavior*, 11, 151-157.
- FORNÉS, J. (1992). *Estrés laboral en personal de enfermería: Causas, emociones y posibles predictores*. Palma de Mallorca: Universitat Illes Balears.
- FREUDENBERGER, H.J. (1974). Staff-Burnout. *Journal of Social Issues*, 30: 159-165.
- FRIEDMAN, I.A. (1991). High- and low-burnout schools: Schools culture aspects of

- teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84, 325-333.
- FRIEDMAN, I.A. y FARBER, B.A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86, 28-35.
- GARCÍA-CALLEJA, M. (1991). Enfermedades del profesorado. Análisis y prevención. *Cuadernos de Pedagogía*, 192, 67-72.
- GARCIA-CALLEJA, M. (1992). *Estudio de la incidencia y prevalencia de la enfermedad en el profesorado MEC cursos 1989-90 y 1990-91*. Ponencia en la 7ª Conferencia anual de la Asociación Internacional para la investigación sobre la personalidad del docente (AIRPE), El profesor ante las reformas, Salamanca, abril.
- GIL MONTE, P.R. (1991). Una nota sobre el concepto de "burnout", sus dimensiones y estrategias de afrontamiento. *Psicológica*, 46, 4-7.
- GIL-MONTE, P. y PEIRÓ, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- GMELCH, W.H. y BURNS, J.S. (1993). The Cost of Academic Leadership: Department Chair Stress. *Innovative Higher Education*, 17(4), 259-70.
- GOLD, Y. (1985). The relationship of six personal and life history variables to standing on three dimensions of the Maslach burnout inventory in a sample of elementary and junior high school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 377-387.
- GOLD, Y., BACHELOR, P. y MICHAEL, W.B. (1989). The dimensionality of a modified form of the Maslach burnout inventory for university students in a teacher-training program. *Educational and Psychological Measurement*, 49, 549-561.
- GOLD, Y., ROTH, R.A. y WRIGHT, C.R. (1991). The relationship of scores on the educators survey, a modified version of the Maslach burnout inventory, to three teaching-related variables for a sample of 132 beginning teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 429-438.
- GOLEMBIEWSKI, R.T. (1989). A note on Leiter's Study. *Group and Organizational Studies*, 14, 1: 5-13.
- GOLEMBIEWSKI, R.T. y MUNZENRIDER, R. (1984). Active and passive reactions to psychological burn-out? Toward Greater Specificity in a Phase Model. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 7, 264-289.
- HEMBLING, D.W. y GILLILAND, B. (1981). Is there an identifiable stress cycle in the school year? *Alberta Journal of Educational Research*, 27, 324-330.
- JENKINS, S. y CALHOUN, J.F. (1991). Teacher stress. *Psychology in the Schools*, 28, 60-70.
- JÖRESKOG, K.G. y SORBOM, D. (1992). *LISREL VIII: Analysis of linear structural relations*. Moresville, IN: Scientific Software.
- KINNUNEN, U. (1989). *Teacher stress over a school year*. University of Jyväskylä: Jyväskylä, Finland.
- KOESKE, G.F. y KOESKE, R.D. (1991). Student "burnout" as a mediator of the stress-outcome relationship. *Research in Higher Education*, 32, 415-431.
- KYRIACOU, C. (1990). The nature and prevalence of teacher stress. En M. Cole y S. Walker (Eds.), *Teaching and stress*, (pp. 27-34). Philadelphia: Open University Press.

- KYRIACOU, C. y PRATT, J. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 61-64.
- KYRIACOU, C. y SUTCLIFFE, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- LEE, R.T. y ASFORTH, B.E. (1993). A further examination of managerial burnout. Toward an integrated model. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 2-20.
- LEITER, M.P. (1993). Burnout s a developmental process: Consideration of models. En W. Shaufeli, C. Maslach y T. Marek (eds.), *Process burnout: recent developments in theory and research* (pp. 237-250), Washington DC: Hemisphere.
- LOWENSTEIN, L. (1991). Teacher Stress Leading to Burnout - Its Prevention and Cure. *Education Today*, 41, 13-16.
- LUH, W.M., OLEJNIK, S., GREENWOOD, G. y Parkay, F.W. (1991). Psychometric properties of the Wilson Stress Profile for teachers. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 255-270.
- MANASSERO, M.A., VÁZQUEZ, A., FERRER, M.V., FORNÉS, J. y FERNÁNDEZ, M.C. (1994). *Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional*. Memoria final de investigación. Madrid: MEC-CIDE.
- MANASSERO, M.A., VÁZQUEZ, A., FERRER, V., FORNÉS, J. y FERNÁNDEZ, M.C. (1995). Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional. En L.M. Villar y A. Medina (Dirs.), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores* (pp. 391-422). Madrid: Universitas.
- MANASSERO, M.A., FORNÉS, J., FERNÁNDEZ, M.C., VÁZQUEZ, A., y FERRER, V. (1995). Burnout en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes. *Revista de Educación*, 308, 241-266.
- MARTÍNEZ, J. (1992). Salud y malestar docente en profesores de EGB: Estrés y absentismo laboral. *Revista de Psicología de la Salud*, 4, 115-140.
- MASLACH, C. y JACKSON, S.E. (1981). The measurement of experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 1-15.
- MASLACH, C. y JACKSON, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- MASLACH, C. y PINES, A. (1977). The burn-out syndrome in day care setting. *Child Care Quarterly*, 6, 2, 100-113.
- MCCORMICK, J. y SOLMAN, R. (1992). Teachers' Attributions of Responsibility for Occupational Stress and Satisfaction: an organisational perspective. *Educational Studies*, 18, 201-222.
- MORENO, B., OLIVER, C. y ARAGONESES, A. (1991). El "burnout", una forma específica de estrés laboral. En G. Buela-Casal y V.E. Caballo (comp.). *Manual de psicología clínica aplicada* (pp. 271-279). Madrid: S. XXI.
- OLIVER, C., PASTOR, J.C., ARAGONESES, A. y MORENO, B. (1990). Una teoría y una medida del estrés laboral asistencial. En Rodríguez, J. (Coord.): *II Congreso Oficial de Psicólogos- COMU - NICACIONES. Area 5: Psicología y salud: Psicología de la salud*.
- PEIRÓ, J.M. (1992). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Eudema.

- PEIRÓ, J.M., LUQUE, O., MELIÁ, J.L. y LOSCERTALES, F. (1991). *El estrés de enseñar*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- PINES, A. y ARONSON, E. (1988). *Care - er Burnout. Causes and Cures*. New York: The Free Press.
- PULLIS, M. (1992). An Analysis of the Occupational Stress of Teachers of the Behaviorally Disordered: Sources, Effects, and Strategies for Coping. *Behavioral Disorders*, 17(3), 191-201.
- PUNCH, K.F. y TUETTEMANA, E. (1991). Stressful factors and the likelihood of psychological distress among classroom teachers. *Educational Research*, 33, 65-69.
- RODRÍGUEZ MARÍN, J. (1992). Estrategias de afrontamiento y salud mental. En J.L. Álvaro, J.R. Torregrosa y A. Garrido, *Influencias sociales y psicológicas en la salud mental* (pp. 103-120). Madrid: Siglo XXI.
- SARROS, J.C. y SARROS, A.M. (1992). Social Support and Teacher Burnout. *Journal of Educational Administration*, 30(1), 55-69.
- SORCINELLI, M.D (1992). New and Junior Faculty Stress: Research and Responses. *New Directions for Teaching and Learning*, 50, 27-37.
- THODE, M.L., MORAN, S. y BANDERAS, A. (1992). Fuentes de malestar entre el profesorado de E.G.B. *Revista Española de Pedagogía*, 193, 545-561.
- WADE, D.C., COOLEY, E. y SAVICKI, V. (1986). A longitudinal study of burnout. *Child Youth Services Review*, 8, 161-173.
- WALKEY, F.H. y GREEN, D.E. (1992). An Exhaustive Examination of the Replicable Factor Structure of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 52(2), 309-23.