



## Artículo

---

### Burnout en la enseñanza: Aspectos atribucionales<sup>1</sup>

---

#### Teacher burnout: Attribution aspects

M.<sup>a</sup> ANTONIA MANASSERO<sup>2</sup>  
ESTHER GARCÍA BUADES<sup>2</sup>  
GEMA TORRENS<sup>2</sup>  
CARMEN RAMIS<sup>2</sup>  
ÁNGEL VÁZQUEZ<sup>3</sup>  
VICTORIA A. FERRER<sup>2</sup>

---

#### RESUMEN

La teoría de la atribución establece que las dimensiones atributivas de las causas percibidas de un hecho determinan el tipo de conducta de las personas sobre el mismo. Las causas percibidas del burnout pueden modular la conducta de afrontamiento del mismo. Se analizan las relaciones entre las dimensiones del burnout y la atribución causal en una muestra de 614 profesores de preescolar a secundaria/bachillerato de las Islas Baleares. Se aplicó la Escala de Dimensiones Causales Atributivas, que evalúa Lugar de Causalidad, Estabilidad, Controlabilidad, Globalidad e Intencionalidad de la causa percibida del estrés. El burnout se midió con una versión propia del MBI para profesores (Maslach y Jackson, 1986). Los resultados obtenidos indican que las dimensiones de burnout presentan una relación moderada con las dimensiones causales, de modo que a mayor Agotamiento Emocional se corresponde con percepciones de causas más estables, globales, intencionales y menos controlables; a mayor Despersonalización nos encontramos con percepciones de causas más internas, estables, intencionales y globales; mientras que mayor Realización Personal se corresponde con percepciones de causas menos estables (inestables), menos globales (específicas) y más controlables. Se analizan las consecuencias y las estrategias de intervención que puede aportar el marco teórico de la atribución.

---

<sup>1</sup> Esta investigación está financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia a través del Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa.

<sup>2</sup> Departamento de Psicología. Universidad de las Islas Baleares. *ma.manassero@uib.es*

<sup>3</sup> Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. Universidad de las Islas Baleares.

## **ABSTRACT**

The theory of attribution establishes that the attributive dimensions of the perceived causes of a fact determine the type of behaviour of the people on the same one. The causes perceived of burnout can modulate the conduct of coping of the same one. The relations between the dimensions of burnout and the causal attribution in a sample of 614 professors of prestudent to secondary/high school of the Balearic Islands are analyzed. The Attributive Causal Dimensions Scale was applied, that evaluates Locus of Causality, Stability, Controllability, Globality and Intentionality of the perceived cause of stress. Burnout was measured with an own version of the MBI for professors (Maslach and Jackson, 1986). The obtained results indicate that the dimensions of burnout present a moderate relation with the causal dimensions, so that greater Emotional Exhaustion corresponds with perceptions of more stable causes, global, intentional and less controlable; to greater Depersonalization we were with perceptions of more internal, stable, intentional and global causes; whereas greater Personal Accomplishment corresponds with perceptions of less stable causes (unstable), less global (specific) and more controlable. The consequences and the strategies of intervention are analyzed that can contribute the attributional framework.

## **PALABRAS CLAVE**

Burnout, Atribución causal, Dimensiones atributivas, Profesores.

## **KEY WORDS**

Burnout, Causal attribution, Causal dimensions, Teachers.

## INTRODUCCIÓN

El síndrome de estar quemado por el trabajo se refiere a un conjunto de sentimientos emocionales, síntomas físicos y conductas que se desarrollan como consecuencia de las condiciones y las características que se dan en las denominadas profesiones de servicio (Ben-Zur y Yagil, 2005; Buunk y Schaufeli, 1999; Gil-Monte y Peiró, 1997; Maslach, Leiter y Schaufeli, 2001)

Esta investigación se planteaba el burnout en la enseñanza, como fenómeno característico de las profesiones de ayuda a la gente, pero por su profunda relación con el concepto más generalizado y popular de estrés profesional se hizo patente la necesidad de abordar la incidencia y las características del estrés y el burnout, conjuntamente, en la enseñanza.

El estrés y el burnout no son rasgos exclusivos de la profesión docente. Estrés y burnout en la enseñanza son síndromes patológicos causados principalmente por las condiciones (organizativas y de todo tipo) en que se desarrolla la docencia, y sufridas, evidentemente por los trabajadores docentes, el profesorado. Un somero análisis de la situación actual de la enseñanza evidencia algunas de las razones, de tipo social y organizativo, que constituyen fuentes de estrés y burnout: el conjunto de cambios sociales y del sistema educativo provocan una creciente complejización del rol docente y desembocan en una mayor exigencia sobre la escuela. Paradójicamente, estas exigencias crecientes van acompañadas de una mayor devaluación y de una falta de apoyo a la escuela que provoca una insatisfacción laboral acuciante y el deterioro de la salud de los docentes. En general, el burnout en las profesiones de

servicios, y por ello también en la enseñanza, surge de la falta de correspondencia entre las exigencias de la profesión (ayudar a los demás) y las recompensas recibidas (en el caso de la enseñanza, comprobar la autoeficacia para lograr este objetivo, percibir el progreso de los alumnos, obtener el reconocimiento de los demás, etc). Estas profesiones comparten una serie de características básicas (Pines y Aronson, 1988): suponen un trabajo emocionalmente muy gravoso, tienen una orientación centrada en el cliente y los trabajadores que las eligen tienen algunos rasgos de personalidad comunes. Pero además, de estas características comunes a las profesiones de servicio, la enseñanza, como profesión tiene algunos rasgos de severidad que contribuyen a agravar los problemas de burnout entre los profesores, tales como, exigen un contacto e interacción personal constante con los estudiantes que debe ser experto, paciente, sensible y útil; su trabajo está siempre abierto al examen y la evaluación de diferentes personas; el profesor/a trabaja con individuos que pueden no querer trabajar con él o ella, ni aceptan beneficiarse de su esfuerzo; la remuneración salarial suele ser menor que en otros puestos de trabajo equivalentes; las expectativas excesivas que los profesores tienen sobre los diversos aspectos de su trabajo, tales como, la valoración de su trabajo, la motivación de los alumnos, etc. El burnout puede ser en ciertos casos una de las consecuencias de sufrir estrés. Sin embargo, en otros casos, se llega al burnout sin necesidad de pasar por la experiencia de estrés. En el primer caso, parece evidente que los estresores serían las causas del burnout; en el segundo caso, se llega al burnout a través de desencadenantes específicos que no tienen porque relacionarse con el estrés. Pero en cualquier caso, puesto que las causas del

burnout, lo mismo que las del estrés, surgen de las condiciones de trabajo parece obligado que las causas del burnout y del estrés presenten un elevado grado de coincidencia; el que produzcan uno u otro, el grado de intensidad de los mismos y otras características dependerán y son moduladas por otros factores tales como, las percepciones subjetivas, las circunstancias del entorno, etc.

La investigación sobre estrés y burnout ha comprobado el papel del control percibido y el afrontamiento como moderadores de las consecuencias del estrés. Gran parte de la investigación sobre atribución causal estudia acontecimientos vitales negativos, semejantes al estrés y al burnout, donde una parte de la actividad cognitiva se dedica a la búsqueda de las causas del acontecimiento, que presumiblemente, actúan como mediadores respecto a las consecuencias. De hecho, las atribuciones causales son una de las formas más universales de análisis de la realidad, ya que cumplen funciones fundamentales en la motivación para la acción. Las personas buscan y realizan atribuciones causales en los más variados temas motivacionales, particularmente en las situaciones de fracasos inesperados, donde se elicitaba con mayor probabilidad el pensamiento causal (Weiner, 1986). Por otra parte, el marco teórico de la atribución contiene un cuerpo de conocimientos y propuestas propio sobre las relaciones entre los antecedentes de un resultado y las consecuencias afectivas y conductuales del mismo.

Por tanto, el marco teórico de la atribución causal estudia las causas de los acontecimientos y sucesos, aportando una taxonomización general de las causas singulares posibles a través de las denominadas dimensiones causales (Försterling,

2001; Hewstone, 1983, 1989; Kent y Martinko, 1995; Weiner, 1986), que permiten un análisis más profundo de las consecuencias que puede tener para la conducta futura y también para la propia persona según la calidad de la atribución causal percibida de las causas de estrés (Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornés y Fernández, 1995, 2003). Las dimensiones causales utilizadas han sido Lugar de causalidad, Estabilidad, Controlabilidad (Weiner, 1986), Intencionalidad y Globalidad (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978). La dimensión Lugar de causalidad clasifica las causas en internas o externas y afecta a las cogniciones y sentimientos relacionados con el yo, tales como la autoestima, el autoconcepto, la autoeficacia, el orgullo, etc. La dimensión de Estabilidad clasifica las causas en estables (constantes en el tiempo) o inestables (variables en el tiempo) y se relaciona con las expectativas, y más concretamente, con la posibilidad de cambio de las expectativas de resultados de cara al futuro (Hewstone, 1989; Manassero y Vázquez, 1994; Weiner, 1986). La dimensión de Controlabilidad clasifica las causas en controlables (sujetas a control volitivo) o incontrolables (no sometidas a ningún tipo de control volitivo) y se refiere a los sentimientos y evaluaciones de otros. La dimensión de Globalidad distingue entre atribuciones globales (independientes de las circunstancias concretas) y atribuciones específicas (propias de cada situación concreta) y se ha estudiado en relación con los procesos de desamparo, indefensión y depresión (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978) al comprobarse que la aparición de estas patologías conllevaba una percepción de las causas por los individuos como globales, es decir, inevitablemente presentes en cualquier situación. Por último la dimensión de Intencionalidad clasifica las causas

en intencionales (realizadas conscientemente) o no intencionales (no realizadas conscientemente). Estas dos últimas dimensiones, globalidad e intencionalidad, presentan una naturaleza diferente a las tres primeras, ya que no son tanto propiedades estáticas de las causas como rasgos ligados a la percepción del que atribuye (Manassero y Vázquez, 1995). Como se ha dicho antes, la importancia de las dimensiones causales no se acaba en su capacidad taxonómica, sino por su importancia sobre las decisiones conductuales y sus consecuencias afectivas, que está ligado a la motivación, ya que actúan como un mediador entre las cogniciones de los individuos y su conducta, moviendo hacia unos tipos de conductas y desactivando la posibilidad de otras, que es lo característico de la motivación. En este estudio, la taxonomía pentadimensional aplicada, basada en el modelo de Weiner (1986) que postula un modelo tridimensional que relaciona atribución y motivación y que, evidentemente, resulta un modelo más completo y pormenorizado en sus resultados, entre otras cosas se caracteriza por distinguir entre el "locus" de causalidad (interno-externo) medido por la dimensión Lugar de causalidad, y la controlabilidad medido por la dimensión del mismo nombre, superando los problemas que plantea, desde un punto de vista de la teoría de la atribución, el "locus de control" de Rotter (Weiner, 1986). El estudio causal del logro académico nos ha llevado a desarrollar una escala pentadimensional (Manassero y Vázquez, 1997) para la medida de las dimensiones causales que permite una clasificación de las causas singulares independientemente de la situación en la que se han generado.

Este estudio, que forma parte de un estudio más amplio sobre estrés y burnout

en la enseñanza (Manassero et al., 2003), analiza las causas del burnout y del estrés en la enseñanza desde una perspectiva atribucional, que nos permite la dimensionalización de las mismas y a partir de esto la posibilidad de modificar la percepción de las causas con el fin de hacerlas más adaptativas y adecuadas.

## MÉTODO

### Muestra

La muestra final del estudio está compuesta por 614 profesores/as de niveles no universitarios (preescolar a bachillerato) de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares ( $\alpha = 95,5\%$ ; error =  $\pm 4\%$ ). La selección de centros donde se realizó el estudio se basó en un muestreo aleatorio estratificado, tomando como criterios su ubicación (urbano, suburbano y rural), financiación (público, concertado, privado), el tamaño y el nivel educativo que se imparte (de preescolar a bachillerato), en total 54 centros.

La muestra está compuesta predominantemente por mujeres (63%), por profesorado con edades comprendidas entre los 31 y 40 años (47%). Con respecto a las características del centro, cabe señalar que entre los entrevistados predominan los que realizan su trabajo en centros públicos (69.5%) de tamaño mediano (55.7%) y cuya ubicación se distribuye casi por igual entre zona rural (35.6%), urbana (35.1%) y suburbial (29.3%). En cuanto a circunstancias profesionales, predominan el profesorado 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%) y, para las especialidades de secundaria, que imparten clase de lenguas (31.4%) y ciencias naturales (30.8%). En la muestra final de profesores existe un grupo especial de 37 profesores que estaban en una situación de baja docente por distintas causas, y cuyo estudio se consideró importante por la potencial influencia del estrés en la génesis de esa situación.

### Instrumentos

Los instrumentos de evaluación empleados para la realización de este estudio son dos: un cuestionario de 8 páginas que incluye diversas escalas y un instrumento estandarizado de personalidad (16PF, versión TEA).

En el caso concreto que presentamos aquí las escalas utilizadas son: una parrilla de elaboración propia para los datos socio-demográficos y profesionales que en la revisión de la literatura sobre el tema aparecen como relevantes. En ella se recogen los siguientes datos: sexo, edad, estado civil, número de hijos, lugar de residencia habitual, lugar de trabajo, titulación (es) académica(s) y un historial profesional (referido a toda la vida profesional del profesor) que incluye el momento temporal, el tipo de centro de destino, el nivel educativo, la dedicación de la jornada diaria, la situación profesional, el curso/materia impartido, los cargos docentes desempeñados (tipo y duración), el número de alumnos por clase, las bajas laborales importantes sufridas y la posible dedicación a otro centro docente (pluriempleo docente).

- Se incluye un ítem referido a la auto-

valoración del nivel general de estrés experimentado habitualmente sobre una escala de cinco puntos (Nada, Poco, Normal, Bastante y Total).

- Una escala que contiene una relación de posibles causas de estrés o estresores. A partir de la información proporcionada por la literatura sobre estrés profesional en profesores y de los datos obtenidos en trabajos realizados en otros colectivos (Fornés, 1992) se elaboró la 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. Se definió una variable, Intensidad de Causas Total como la suma de las puntuaciones de cada una de las 32 causas de estrés singulares. Esta variable es una medida de la capacidad estresora que la enseñanza tiene para cada profesor/a.

- El Maslach Burnout Inventory (MBI, Maslach y Jackson, 1986). La versión del MBI aplicada es una traducción directa realizada por los autores. Consta de 22 ítems como el original pero su valoración se realiza sobre escalas de 9 puntos de diferencial semántico referido a frecuencias (de 1 Nunca a 9 Siempre).

- Las características dimensionales de la atribución causal se midió con la Escala de Dimensiones Causales Atributivas (EDCA, Manassero y Vázquez, 1997) que evalúa las siguientes dimensiones: locus de causalidad, estabilidad, controlabilidad, globalidad e intencionalidad. En primer lugar, se pregunta por la causa principal del estrés en la enseñanza a partir de la experiencia personal del que responde.

Posteriormente, la persona puntúa 15 características de la causa a través de 15 ítems en cada uno de ellos la valoración se realiza mediante una escala de diferencial semántico sobre una escala numérica de 9 puntos (de 1 a 9), balanceados aleatoriamente en sentido creciente y decreciente.

### Procedimiento

Los instrumentos descritos en el apartado anterior estaban integrados en un cuestionario general y más amplio diseñado expresamente para el estudio global, que contenía además, una explicación sobre los fines de la investigación planteada, la confidencialidad de los resultados y las instrucciones detalladas para la correcta cumplimentación de los diferentes instrumentos. Se mandó a los directores de los centros que comprendían la muestra, un número de cuestionarios igual al número de profesores de cada centro, cada uno en un sobre individual, reiterándose la voluntariedad y el anonimato de la participación en el estudio por parte de los profesores e instrucciones precisas sobre la forma de controlar la distribución de los cuestionarios y su devolución al equipo investigador. Se mandaron 1500 cuestionarios de los cuales se devolvieron cumplimentados correctamente 614, que son los que constituyen la muestra final.

### RESULTADOS

Una primera aproximación a las valoraciones de la lista de los estresores en la enseñanza ha permitido identificar aquellos estresores cuya intensidad se percibe, en promedio, más alta, que son los siguientes: la falta de tiempo suficiente

para preparar el trabajo, el excesivo número de alumnos por clase, la baja consideración de la profesión docente, el desinterés de los padres respecto a sus hijos escolares, la falta de motivación de los estudiantes, el excesivo papeleo burocrático y la hostilidad o mala conducta de los alumnos en clase. Las causas de estrés percibidas con intensidad más baja en la muestra total son: la sensación de incompetencia profesional, la monotonía del trabajo docente, la enseñanza como profesión y las causas de estrés externas a la enseñanza.

Se han analizado, desde una perspectiva correlacional, las relaciones entre las puntuaciones de las causas de estrés y las variables sociodemográficas y profesionales que son continuas, en dos niveles: las correlaciones de Pearson entre cada par de variables y el análisis de correlación múltiple que permite seleccionar las variables predictoras más potentes. Dado el elevado número de variables en juego, en el caso de las correlaciones de Pearson, sólo se comentarán aquellas que resulten significativas ( $p < .05$ ) y relevantes para cada variable independiente.

La edad de los profesores correlaciona negativamente con la variable Intensidad de Causas total y con la mayoría los estresores individuales, lo cual indica que a mayor edad de los profesores existe una tendencia a puntuar menos la influencia estresante de las causas. Entre las que siguen la tendencia general de correlaciones negativas resultan significativas las causas siguientes: mantenimiento de la disciplina ( $r = -.0947$ ;  $p = .022$ ), falta de tiempo para preparar el trabajo ( $r = -.1355$ ;  $p = .001$ ), la hostilidad o mala conducta de los estudiantes ( $r = -.1084$ ;  $p = .008$ ), la falta de instalaciones y equipa-

Tabla 1. Distribución de las causas de estrés consideradas más importantes por los profesores.

CAUSAS MAS IMPORTANTES	%
Aislamiento	1.2
Disciplina	6.0
Demandas excesivas	3.2
Quejas/desaprobación	.2
Falta de tiempo	15.4
Conflictos con otros profesores	4.4
Falta de apoyo de compañeros	.8
Ratio excesiva de alumnos	10.8
Baja consideración profesional	4.2
Falta de buen ambiente	2.2
Desinterés de los padres	2.0
Dificultades de organizarme	.8
Falta de motivación de alumnos	10.8
Ritmo rápido	1.0
Burocracia	3.6
Conducta mala de alumnos	4.6
Acabar los programas	1.4
Deficiencias de equipos	1.4
Conflictos alumnos	1.2
Salario bajo	1.2
Plazos fijos tareas	.8
Falta de Expectativas	1.6
Falta de satisfacción	2.4
Cambios rápidos	1.0
Sensación de incompetencia	.8
Materias distintas	3.6
Demasiadas horas clase	2.2
Presión de padres	1.0
Complementarias	.4
Monotonía del trabajo	.6
La enseñanza como profesión	.4
Fuera de la enseñanza	3.0
Otras*	5.8

- Corresponde a las nueve causas nuevas añadidas por los profesores a la lista ofrecida en el cuestionario.



Tabla 2. Correlaciones entre causas de estrés y la variable sociodemográfica y profesional edad de los profesores.

EDAD DE LOS PROFESORES CAUSAS	r	p
Mantenimiento de la disciplina	-.0947	.022
Falta de tiempo para preparar el trabajo	-.1355	.001
Hostilidad o mala conducta de los estudiantes	-.1084	.008
Falta de instalaciones y equipamiento	-.1067	.010
Conflictos con los estudiantes	-.1093	.008
Sentirse incompetente como profesor	-.1089	.008
Explicar materias diferentes a la especiali.	-.1378	.001
Desempeñar tareas complem.sin preparac.	-.0827	.024
Excesivo papeleo burocrático	.1440	<.000

miento ( $r = -.1067$ ;  $p = .010$ ), los conflictos con los estudiantes ( $r = -.1093$ ;  $p = .008$ ), sentirse incompetente como profesor ( $r = -.1089$ ;  $p = .008$ ), explicar materias diferentes a las de la propia especialidad ( $r = -.1378$ ;  $p = .001$ ) y desempeñar tareas complementarias sin preparación suficiente ( $r = -.0927$ ;  $p = .024$ ). Son excepciones de esta tendencia inversa entre edad e influencia estresante decreciente los siguientes estresores: el sentimiento de aislamiento en el trabajo, la baja consideración de la profesión docente, el desinterés de los padres respecto a sus hijos escolares, el excesivo papeleo burocrático, el bajo salario, la presión de algunos padres, la monotonía del trabajo docente, la enseñanza como profesión y las causas fuera del trabajo escolar; por tanto, todas estas causas aumentan su intensidad con la edad de los profesores, pero sólo resulta significativa el excesivo papeleo burocrático ( $r = .1440$ ;  $p < .000$ ).

La antigüedad es una variable con un cierto paralelismo con la edad, de modo

que resulta plausible un patrón similar de correlaciones. Correlaciona positiva y significativamente con la baja consideración de la profesión ( $r = .0905$ ;  $p = .035$ ), el desinterés de los padres ( $r = .1046$ ;  $p = .015$ ) y el excesivo papeleo burocrático ( $r = .1723$ ;  $p < .000$ ); correlaciona negativa y significativamente con tener demasiados alumnos en clase ( $r = -.0866$ ;  $p = .044$ ), los conflictos con los estudiantes ( $r = -.0925$ ;  $p = .031$ ), los sentimientos de incompetencia ( $r = -.1035$ ;  $p = .016$ ), explicar materias diferentes a la especialidad ( $r = -.1479$ ;  $p = .001$ ) y demasiadas horas de clase ( $r = -.0904$ ;  $p = .036$ ).

El tamaño del centro donde presta servicios el profesor, en el momento de la encuesta, tiene la mayoría de sus correlaciones no significativas; sólo en el caso del desinterés de los padres ( $r = -.0948$ ;  $p = .020$ ) y la presión de los padres ( $r = -.1084$ ;  $p = .008$ ) la correlación es significativa.

La variable nivel educativo recoge las

Tabla 3. Correlaciones entre causas de estrés y la variable sociodemográfica y profesional antigüedad

ANTIGÜEDAD/ CAUSAS	r	p
Baja consideración de la profesión	.0905	.035
Desinterés de los padres	.1046	.015
Excesivo papeleo burocrático	.1723	<.000
Excesivo número de alumnos en clase	-.0866	.044
Conflictos con los estudiantes	-.0925	.031
Sentimientos de incompetencia	-.1035	.016
Explicar materias dif. a la especialidad	-.1479	.001
Demasiadas horas de clase	-.0970	.036

sucesivas etapas del sistema educativo, en sentido creciente, desde preescolar hasta el bachillerato (o dicho con otras palabras, la edad de los alumnos), de modo que las correlaciones positivas indicarán estresores cuya intensidad aumenta con el nivel educativo (edad de los alumnos), y viceversa, correlaciones negativas indicarán estresores cuya intensidad es más alta en las etapas más bajas. La correlación de la Intensidad de Causas total no es significativa y es negativa, como la mayoría de las correlaciones de los estresores individuales; entre estos resultan negativas y significativas las correlaciones de mantener la disciplina ( $r = -.1129$ ;  $p = .006$ ), las demandas excesivas ( $r = -.1337$ ;  $p = .001$ ), la falta de tiempo ( $r = -.1153$ ;  $p = .005$ ), la ausencia de buen ambiente entre profesores ( $r = -.0925$ ;  $p = .021$ ), el desinterés de los padres ( $r = -.1203$ ;  $p = .003$ ), el excesivo papeleo burocrático ( $r = -.1362$ ;  $p = .001$ ) y la falta de instalaciones y equipamientos ( $r = -.0912$ ;  $p = .027$ ); resultan significativas y positivas las correlaciones

de falta de motivación de los estudiantes ( $r = .0971$ ;  $p = .018$ ), la falta de expectativas de promoción profesional ( $r = .0979$ ;  $p = .017$ ), demasiadas horas de clase ( $r = .1325$ ;  $p = .001$ ) y la presión de algunos padres ( $r = .1268$ ;  $p = .002$ ).

La variable número de alumnos es una de las más reivindicadas por profesores y sindicatos como símbolo de la calidad de la enseñanza; sería plausible esperar altas correlaciones y positivas con los estresores. Sin embargo, empíricamente sólo se obtiene este resultado para el excesivo número de alumnos por aula (razonable) ( $r = .2305$ ;  $p < .000$ ) y el bajo salario ( $r = .1738$ ;  $p < .000$ ). Pero lo que resulta más llamativo es que tiene correlaciones significativas, pero negativas, con los estresores conflictos con otros profesionales ( $r = -.1304$ ;  $p = .001$ ), ausencia de buen ambiente entre profesores ( $r = -.1509$ ;  $p < .000$ ), hostilidad y mala conducta de los estudiantes ( $r = -.1058$ ;  $p = .012$ ), conflictos con los estudiantes ( $r = -.1083$ ;  $p =$

Tabla 4. Correlaciones entre causas de estrés y las variables sociodemográficas y profesionales tamaño del centro, nivel educativo y número de alumnos en el aula

TAMANO DEL CENTRO/ CAUSAS	r	p
Desinterés de los padres	-.0948	.020
Presión de los padres	-.1084	.008

  

NIVEL EDUCATIVO/ CAUSAS	r	p
Mantener la disciplina	-.1129	.006
Falta de tiempo	-.1153	.005
Demandas excesivas	-.1337	.001
Falta de buen ambiente entre los profesores	-.0925	.021
Desinterés de los padres	-.1203	.003
Excesivo papeleo burocrático	-.1362	.001
Falta de instalaciones y equipamientos	-.0912	.021
Falta de motivación de los estudiantes	.0971	.018
Falta de expectativas de promoción profesional	.0979	.017
Demasiadas horas de clase	.1325	.001
Presión de algunos padres	.1268	.002

  

NÚMERO DE ALUMNOS/ CAUSAS	r	p
Excesivo número de alumnos por aula	.2305	<.000
Bajo salario	.1738	<.000
Conflictos con otros profesionales	-.1304	.001
Falta de buen ambiente entre los profesores	-.1509	<.000
Hostilidad y mala conducta de los estudiantes	-.1058	.012
Conflictos con los estudiantes	-.1083	.010
Explicar materias dif. de la especialidad	-.1748	<.000
Desempeñar tareas complem.sin preparación	-.1565	<.000

.010), explicar materias diferentes a la especialización ( $r = -.1748$ ;  $p < .000$ ) y desempeñar tareas complementarias sin preparación ( $r = -.1565$ ;  $p < .000$ ).

Por último, el número de semanas de baja laboral correlaciona significativa y negativamente con los estresores hostilidad o mala conducta de estudiantes ( $r = -.1726$ ;  $p = .022$ ), falta de instalaciones y equipamientos ( $r = -.1559$ ;  $p = .039$ ), conflictos con los estudiantes ( $r = -.1529$ ;  $p = .043$ ), falta de expectativas de promoción profesional ( $r = -.1735$ ;  $p = .021$ ) y ausen-

cia de recompensas y satisfacción en el trabajo ( $r = -.1825$ ;  $p = .015$ ). El nivel de significación es muy bajo en todos los estresores ( $p > .01$ ).

En suma, las variables sociodemográficas y profesionales presentan unas correlaciones con los estresores complejas, poco consistentes y variadas, y en general, aún en los casos que resultan significativos, su valor es bajo.

La complejidad y variedad se deriva del hecho que la variable resumen de los

estresores, la Intensidad de Causas Total, no correlaciona significativamente con ninguna de las variables sociodemográficas y profesionales.

La falta de consistencia se deriva de que una misma variable tiene correlaciones positivas con algunos estresores y

de alumnos. Las causas de estrés que mantienen un mayor número de correlaciones significativas con las variables sociodemográficas son: el desinterés de los padres, el excesivo papeleo burocrático, la hostilidad o mala conducta de los alumnos y explicar materias diferentes a la especialidad.

Tabla 5. Correlaciones entre las dimensiones causales y cada una de las tres variables de burnout (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal).

Dimensiones causales	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
Lugar de causalidad	.0329	.1064	-.0514
Grado de signif.	(.464)	(.018)	(.250)
Estabilidad	.2750	.1720	-.1563
Grado de signif.	(.000)	(.000)	(.000)
Controlabilidad	-.1084	-.0473	.1120
Grado de signif.	(.014)	(.289)	(.011)
Intencionalidad	.0956	.1122	.0103
Grado de signif.	(.030)	(.012)	(.814)
Globalidad	.2278	.1007	-.0986
Grado de signif.	(.000)	(.025)	(.026)
Intensidad Causas	.5068	.3654	-.1715
	(.000)	(.000)	(.000)

negativas con otros, y lo mismo ocurre con los estresores. Sin embargo, tres variables mantienen el signo de las correlaciones que resultan significativas: el número de centros correlaciona positivamente con todos los estresores significativos y el tamaño del centro y el número de bajas correlacionan negativamente con todos los estresores significativos.

Las variables sociodemográficas y profesionales que mantienen un mayor número de correlaciones significativas con las causas de estrés son: el nivel educativo, la antigüedad, la edad y el número

de alumnos. Las correlaciones de las tres dimensiones de burnout con las dimensiones causales son, en general, muy moderadas. El Agotamiento emocional correlaciona positiva y significativamente con Estabilidad y Globalidad y menos intensamente con Intencionalidad y Controlabilidad, esta última negativamente, de modo que mayor Agotamiento Emocional se corresponde con percepciones de causas más estables, globales, intencionales y menos controlables. La Despersonalización correlaciona positiva y significativamente, sobre todo con la Estabilidad, y menos con Lugar de causalidad, Intencionalidad y Globalidad, de modo que a mayor Despersonalización

nos encontramos con percepciones de causas más internas, estables, intencionales y globales. La Realización Personal correlaciona negativamente con Estabilidad y Globalidad y positivamente con Controlabilidad, de modo que mayor Realización Personal se corresponde con percepciones de causas menos estables (inestables), menos globales (específicas) y más controlables.

La relación de la variable Intensidad total de las causas es negativa con la Realización Personal, y positiva y muy elevada con Agotamiento Emocional, mayor que la relación que aparece con el estrés en el estudio global (Manassero et al., 2003), y algo menores con la Despersonalización.

Con ser muy ilustrativo, el análisis de las correlaciones indica, fundamentalmente, la dirección de la relación entre cada par de variables (positiva o negativa) y la intensidad de esa relación puramente diádica; no nos informa de la relación que pueda existir entre dos predictores diferentes, ni de la fortaleza relativa entre esos dos predictores. Por ello, se realizó un análisis de regresión múltiple que permite comparar la bondad o potencia predictiva de distintas variables (predictores) respecto a la variable dependiente (las tres dimensiones del burnout).

El análisis de regresión se realizó frente a todos los grupos de variables que se han medido en el estudio global (Manassero et al., 2003), introduciéndolas paso a paso hacia delante en la ecuación de regresión (Tabla 6) para las tres variables de burnout medidas con el MBI. Para cada predictor que entra en la ecuación múltiple se indica el valor del coeficiente de regresión múltiple (R) y la varianza

común con la variable dependiente ( $R^2$ ). Los mejores predictores del Agotamiento Emocional, son, como era de esperar, en primer lugar, el nivel de estrés, la Intensidad total de las causas, el apoyo social de los amigos y la motivación, y los factores de personalidad Q2 (adhesión/autosuficiencia) y C (emocionalmente inestable/estable). En esta ecuación de predicción hay que destacar la relación inversa entre el apoyo social de motivación y el factor C, así como la relación positiva, aunque paradójica del apoyo social percibido de los amigos, es decir, que a mayor apoyo social de los amigos mayor agotamiento emocional. Este resultado sugiere la interpretación de que el apoyo social de los próximos sea visto por parte del individuo como una presión más para preservar su imagen social, a añadir a las que él sufre o percibe. Además, la Intensidad de las causas que aparece en la ecuación de regresión indica la importancia de las causas sobre el burnout, como encontramos al realizar un análisis factorial confirmatorio (Manassero, García-Buades, Vázquez, Ferrer, Ramis y Gili, 2000), donde las causas favorecen el burnout y la intensidad de los síntomas informados. Lo más sobresaliente de esta ecuación de regresión es la alta proporción de varianza común (55,9%) entre los predictores y la variable criterio que corresponde a un R elevado (.74761).

Los mejores predictores de la variable Despersonalización son la Intensidad total de las Causas, el apoyo social de los alumnos, el Lugar de Causalidad y los factores Q2 (adhesión/autosuficiencia) e I (sensibilidad dura/blanda). El apoyo social de los alumnos y el factor I se relacionan de forma negativa con la Despersonalización, es decir, sensibilidad dura y menor apoyo social de los alumnos llevan a una mayor

Tabla 6. Ecuación de regresión múltiple de cada una de las tres variables de burnout (agotamiento, despersonalización, realización personal) obtenida por el método introducir paso a paso hacia adelante, las variables significativas.

Variable	R	R <sup>2</sup>	Beta	T	SigT
Var. dpte.: AGOTAMIENTO EMOCIONAL					
NIVEL ESTRÉS	.64636	.41778	.46209	13.095	.0000
INTENSIDAD CAUSAS	.70362	.49509	.26731	7.597	.0000
MOTIVADO	-.73324	.53764	.24305	-5.913	.0000
ADHES/AUTOSUF(Q2)	.74030	.54804	.11002	3.437	.0006
INEST/ESTABLE(C)	-.74466	.55451	.09382	-2.766	.0059
AMIGOS	.74761	.55891	.08424	2.105	.0359
(Constant)				.580	.5620
Var. dpte.: DESPERSONALIZACIÓN					
INTENSIDAD CAUSAS	.36538	.13350	.34040	7.906	.0000
ALUMNOS	.40401	.16322	-.17404	-4.030	.0001
LUGAR CAUSALIDAD	.41578	.17287	.09256	2.156	.0316
SENSI DURA/BLANDA	.42505	.18067	-.10332	-2.390	.0173
ADHES/AUTOSUF(Q2)	.43543	.18960	.09590	2.214	.0273
(Constant)				5.571	.0000
Var. dpte.: REALIZACIÓN PERSONAL					
ALUMNOS	.48262	.23292	.35638	8.298	.0000
COHIBIDO/EMPRESA	.52778	.27856	.14230	3.324	.0010
FAMILIA	.54660	.29877	.14244	3.411	.0007
ADHES/AUTOSUF(Q2)	.56268	.31661	-.11702	-2.962	.0032
NIVEL ESTRÉS	.57200	.32718	-.07378	-1.744	.0819
RESERV/ABIERTO(A)	.57739	.33338	.09679	2.270	.0237
RELAJADO/TENSO(Q4)	.58265	.33949	-.08932	-2.023	.0436
(Constant)				12.033	.0000

R: coeficiente de regresión múltiple.

R<sup>2</sup>: varianza común variable dependiente/predictores.

SE B: error estándar de B.

Beta: coeficiente de regresión estandarizado.

T: tolerancia.

Despersonalización, lo cual entra dentro de un patrón lógico de relación con esta variable, ya que la despersonalización se manifiesta con actitudes negativas e insen-

sibles hacia los destinatarios de un servicio, en este caso los alumnos. Por otra parte, la aparición de la dimensión Lugar de causalidad en la ecuación de regresión

vendría a corroborar la descripción inicial de esta dimensión (Maslach, 1976; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2000) como un mecanismo de autoprotección frente a las excesivas demandas emocionales del trabajo, dada la estrecha relación entre esta dimensión causal y la autoestima, así como entre las dimensiones causales y las consecuencias afectivas de la atribución (Hewstone, 1989; Weiner, 1986). Sin embargo, la potencia predictiva de los predictores respecto a esta variable es baja, ya que la proporción de varianza común es pequeña (19%;  $R = .43543$ ).

La Realización Personal presenta una ecuación de predicción formada por predictores fundamentalmente de apoyo social y factores de personalidad, junto con el Nivel de estrés. Por tanto, niveles más altos de Realización Personal se corresponden con mayor apoyo social de los alumnos y de la familia, personalidad más emprendedora, abierta, relajada, con una mayor adhesión al grupo, y un menor nivel de estrés, que constituye un patrón de relación que corresponde con la definición que de esta variable dan las autoras del MBI y que proporciona una buena descripción diagnóstica de esta variable. La proporción de varianza común con sus predictores es moderada (34%;  $R = .58265$ ).

## CONCLUSIONES

Las causas específicas de estrés y burnout en la enseñanza consideradas más importantes por los profesores son: la falta de tiempo suficiente para preparar el trabajo, el excesivo número de alumnos por clase, la baja consideración de la profesión docente, el desinterés de los padres por sus hijos, la falta de motivación de los

escolares, el excesivo papeleo burocrático y la hostilidad o mala conducta de los alumnos en clase.

Desde el punto de vista de atribución de la causalidad del burnout las relaciones significativas y positivas aparecen con las dimensiones causales de Estabilidad, Globalidad y Lugar de Causalidad, es decir, que cuanto más estable, global e interna se percibe la causa del estrés mayor es el nivel del burnout. Mientras que la dimensión de Controlabilidad se relaciona de forma significativa y negativa con el Agotamiento emocional y la Despersonalización y positiva con la Realización personal. Es conocido que la atribución interna de una situación negativa, como en este caso, tiene una relación directa con el descenso de la autoestima de la persona (Hewstone, 1989; Weiner, 1986). Esto afecta a los diferentes aspectos del autoconcepto y la autoimagen profesional de la persona que le lleva a dudar de su competencia como profesor/a, así como a las expectativas sobre los resultados de su trabajo y a la motivación para continuar (Schaufeli y Enzmann, 1998).

Desde la perspectiva atribucional, el problema más importante es que las consecuencias negativas están sostenidas por las atribuciones realizadas sobre las causas del estrés, ya que las causas del estrés se perciben como permanentes en el tiempo (estables) y en todas las situaciones (globales), de modo que mientras el sentido de estas atribuciones no se modifique, la desesperanza y el desamparo que producen, actúan como automantenedores de las causas del estrés y de sus consecuencias. Cabe recordar que las dimensiones de Estabilidad y Globalidad se relacionan con las expectativas de

futuro, y por lo tanto, con el tipo de respuesta de afrontamiento. Por lo que, colateralmente, estas atribuciones pueden perjudicar también el afrontamiento: la desesperanza y la indefensión generan conductas de abandono o de huida, opuestas totalmente a una actitud de afrontamiento y deseos de actuar para cambiar las causas o los efectos, invalidando, incluso, otras posibles estrategias paralelas que puedan estarse aplicando para afrontar el estrés y el burnout.

En este sentido, las aportaciones de la teoría de la atribución causal a la intervención para prevenir y/o controlar estrés y burnout a nivel general, con independencia de los casos que necesiten una intervención clínica personalizada, se centran en las denominadas técnicas de reentrenamiento atribucional (Försterling, 1985, 2001; Manassero y Vázquez, 1995; Manassero et al., 2003; Sampson, 1991), que propugnan una serie de estrategias de intervención para modificar las cogniciones sobre las causas del estrés inadecuadas que adquiere el profesorado, en un sentido que facilite el mejor afrontamiento del estrés y el burnout y convierta en adaptativas las atribuciones que antes no lo eran. La relación de los antecedentes (causas) con las consecuencias que tiene lugar a través de las dimensiones causales propuesta por la teoría de la atribución, coincide con el planteamiento fundamental de la problemática del estrés y burnout, de modo que para el caso del burnout o estrés la teoría de la atribución causal ofrece un marco idóneo para justificar, tanto los efectos del estrés como las posibles estrategias de afrontamiento. Modificando la percepción de las causas se puede contribuir a prevenir y controlar el estrés y el burnout.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. y Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.

Ben-Zur, H. y Yagil, D. (2005). The relationship between empowerment, aggressive behaviours of customers, coping, and burnout. *European Journal of work and organizational psychology*, 14, 81-99.

Buunk, B.P. y Schaufeli, W.B. (1999). Reciprocity in interpersonal relationships: An evolutionary perspective on its importance for health and well-being. En W. Storebe y M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology* (Vol.10, pp.259-291). Chichester. UK: Wiley.

Fornés, J. (1992). *Estrés laboral en personal de enfermería: Causas, emociones y posibles predictores*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears

Försterling, F. (1985). Attributional retraining: A review. *Psychological Bulletin*, 98, 495-512.

Försterling, F. (2001). *Attribution. An introduction to Theories, Research and Applications*. East Sussex: Psychology Press.

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

Kent, R.L., y Martinko, M.J. (1995). The measurement of attributions in organizational research. En M.J. Martinko (Ed.), *Attribution Theory: An organizatio-*



*nal perspective*. (pp.17-34).FL.: St. Lucie Press.

Hewstone, M. (1983). Attribution theory and common-sense explanations: An introductory overview. En M.Hewstone (Ed.), *Attribution theory: Social and functional extensions*. Oxford: Basil Blackwell.

Hewstone, M. (1989). *Causal attribution. From cognitive processes to collective beliefs*. Oxford: Basil Blackwell.

Manassero, M.A., García-Buades, E., Vázquez, A., Ferrer, V.A., Ramis, C. Y Gili, M. (2000). Análisis causal del burnout en la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 173-195.

Manassero, M.A. y Vázquez, A. (1994). Orientación personal mediante técnicas de cambio atribucional aplicadas para la mejora del rendimiento escolar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 160, 493-515.

Manassero, M.A. y Vázquez, A. (1995). *Atribución causal aplicada a la orientación escolar*.Madrid: MEC-CIDE.

Manassero, M.A. y Vázquez, A. (1997). Escala de atribución con cinco dimensiones causales: Desarrollo y validación. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 7, 21-47.

Manassero, M.A., Vázquez, A., Ferrer, V.A., Fornés, J. y Fernández, M.C. (1995).Relaciones entre atribución causal y nivel de estrés en la enseñanza. En M.T.Vega y M.C. Tabernero, (comp.), *Psicología Social de la Educación y de la Cultura, Ocio, Deporte y Turismo*. Salamanca: Eudema.

Manassero, M.A., Vázquez, A., Ferrer, V.A., Fornés, J. y Fernández, M.C. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma de Mallorca. Edicions UIB.

Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behaviour*, 5,16-22.

Maslach, C. y Jackson, S.E. (1986, 1981). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

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

Pines, A. y Aronson, E. (1988). *Career Burnout. Causes and Cures*. Nueva York: The Free Press.

Sampson, E.E. (1991). *Social Worlds, Personal Lives. An introduction to Social Psychology*.San Diego: HBJ Publishers

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.