

Artículo

Burnout en profesionales de la enseñanza: Un estudio en Educación Primaria, Secundaria y Superior

M^a AUXILIADORA DURÁN DURÁN

NATALIO EXTREMEIRA PACHECO

LOURDES REY PEÑA

Departamento de Psicología Social¹

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo fundamental analizar las relaciones mantenidas por las distintas dimensiones del MBI con diversas variables de carácter socio-demográfico y con la satisfacción laboral y el compromiso organizacional, esto último mediante el desarrollo de modelos de ecuaciones estructurales. La muestra incluye 91 profesores pertenecientes a enseñanza primaria, secundaria y docentes universitarios. Los modelos propuestos apuntan la importancia de las variables actitudinales como antecedentes de las tres dimensiones del síndrome.

ABSTRACT

This paper studies the relationships between dimensions of the Maslach Burnout Inventory, socio-demographic variables, work satisfaction and organizational commitment using structural equations models. The sample consists of 91 teachers of primary, secondary and college education. Results show the relevance of job attitudes as antecedents of the three burnout dimensions.

¹ Dirección: Departamento de Psicología Social. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, s/n. 29071 Málaga. Tel.: 952 13 70 63. e-mail: aduran@uma.es.

PALABRAS CLAVE

Burnout, profesores, variables sociodemográficas, actitudes laborales, modelos estructurales.

KEY WORDS

Burnout, Teachers, Socio-demographic Variables, Job Attitudes, Structural Equations Models.

A partir de los años setenta, se abre paso en la literatura científica una línea de investigación que aborda el fenómeno del *burnout* o síndrome *de estar quemado* (Freudenberger, 1974). Esta respuesta negativa al estrés laboral crónico ha sido uno de los temas que mayor interés ha despertado en las últimas décadas, especialmente, en el sector de las profesiones asistenciales. El término fue aplicado, de modo inicial en ámbitos no psicológicos, a situaciones en las que los deportistas no lograban obtener los resultados esperados a pesar de su entrenamiento (Seisdedos, 1997). Sin embargo, el contenido de la definición más aceptada (Maslach y Jackson, 1986) hace referencia a un síndrome compuesto por tres síntomas: cansancio emocional (la persona se siente emocionalmente exhausta, agotada en sus esfuerzos por hacer frente a la situación), despersonalización (respuesta impersonal, fría y cínica hacia los usuarios o beneficiarios de su actividad profesional) y baja realización personal (sentimientos de incompetencia y fracaso), prototípico de profesionales cuyo trabajo se desarrolla en permanente contacto con personas a las que se está ofreciendo un servicio. Lo característico y peculiar del *burnout* es que el componente estresante surge de esa interacción social

(Maslach, 1982). El profesional ha de enfrentarse a una situación difícil o problemática por lo general que exige cada vez más de su rol, al tiempo que sus expectativas iniciales no siempre se ven apoyadas por el marco organizacional en que ha de trabajar.

Aunque los trabajos clásicos sobre *burnout* han centrado su interés en profesionales del ámbito sanitario, docente, trabajadores sociales, terapeutas, incluyendo también abogados, policías, personal de prisiones, etc., el foco de investigación se ha expandido a otros colectivos cuyo contacto con el usuario es habitualmente escaso o inexistente (p.e., programadores informáticos). De hecho, el *Maslach Burnout Inventory (MBI)*, tradicional medida del síndrome, ha evolucionado en estos últimos años, y en la actualidad se distinguen tres versiones: la tradicional dirigida a las profesiones asistenciales (MBI-HSS) (Maslach, Jackson y Leiter, 1996), un cuestionario específico que mide *burnout* en el ámbito docente (MBI-ES) (Maslach, Jackson y Schwab, 1996), y un inventario destinado a la medida del síndrome en otros grupos profesionales (MBI-GS) (Maslach, Jackson y Leiter, 1996).

Entre estos diversos colectivos nuestro estudio se interesa por los profesionales dedicados a la enseñanza. Kyriacou y Sutcliffe, en 1978, definen el estrés docente como «una respuesta de estado emocional negativo, generalmente acompañada por cambios fisiológicos potencialmente peligrosos, resultantes de aspectos del trabajo del profesor y mediados por la percepción de que las demandas del trabajo son amenazantes y por los mecanismos de afrontamiento que son activados para reducir esa amenaza» (Yela, 1996: 37). Emplazando la actividad docente en el ámbito específico del estudio del *burnout*, podríamos destacar el hecho de que la investigación muestra el carácter particularmente estresante de una tarea profesional que exige al profesor mantener un estrecho y continuado contacto con los receptores o beneficiarios de su trabajo, los alumnos.

Varios son los factores que articulan un contexto propicio para la aparición y desarrollo de este síndrome (Doménech, 1995). Así, en nuestro entorno social se hace cada vez más evidente la creciente sensibilización que muestran los usuarios hacia los servicios sociales y educativos. Esta demanda generalizada de una mayor calidad y una más amplia variedad de prestaciones, junto a un mejor nivel cultural y al incremento de las expectativas generado en los padres a raíz de las reformas del sistema educativo, conducen a una actitud más crítica y exigente de éstos. Por su parte, los profesores han de afrontar esta situación en una posición diferente a la mantenida hace unas décadas: con el criterio de autoridad devaluado y un aumento de la falta de respeto e incluso de las agresiones físicas, el sistema educativo les plantea cada vez mayores exigencias. De este modo, por ejemplo, se demanda al profesor una mayor preparación técnica, especialización no sólo en contenidos sino también en la metodología, en el

conocimiento psicológico de los alumnos, etc., exigencias que conducen a una mayor conciencia de la necesidad de *reciclaje* permanente por parte de los profesionales (Doménech, 1995). El sistema educativo ha de prevenir problemas sociales, ha de formar a los alumnos y favorecer su enriquecimiento y crecimiento personal, y ha de hacerlo atendiendo no sólo a las necesidades individuales, sino también a las del conjunto de la clase.

En definitiva, en los últimos años el sistema educativo en general y los docentes, particularmente, han sido testigos del aumento de las demandas sociales hacia su rol profesional unido a presupuestos y dotación de recursos, en la mayoría de las ocasiones, poco en consonancia con esas demandas. A estas crecientes exigencias se suma el hecho de que el sistema educativo no siempre favorece un contexto organizacional que apoye al profesor, independientemente del nivel de enseñanza en el que se sitúe, y ayude al docente a afrontar los potenciales estresores que conlleva su vida laboral. Las consecuencias de esta situación, por último, no afectarán únicamente al profesional (salud, bienestar psicológico), o a la organización en la que trabaja (absentismo, abandono de la institución, p.e.), sino que el alumno va a ser el directo receptor de un servicio de «baja calidad» en relación a algo esencial: su propia educación y/o formación como profesional (Billingsley y Cross, 1992; Maslach y Jackson, 1986).

Ante la cuestión de cuáles son las fuentes de estrés en el ámbito docente, en líneas generales, podemos destacar (Valero, 1997; Van Horn y Schaufeli, 1997; Turk, Meeks y Turk, 1982):

En primer lugar, aquellos factores individuales de carácter general que suelen identi-

ficarse en la literatura como antecedentes del estrés laboral: personalidad Tipo A, autoestima, *locus* de control, etc. En esta línea, pero con carácter de antecedente más específico del *burnout* aparece la orientación vocacional y las altas expectativas que muestran estos profesionales respecto a su desempeño laboral (Nagy, 1985).

Otro tipo de factores se enmarca directamente en la propia relación educativa: los problemas en la interacción con los estudiantes a lo largo del curso académico (falta de disciplina, mal comportamiento y falta de motivación).

Finalmente, es posible identificar un tercer grupo de factores que se sitúa en el contexto organizacional y social. Entre ellos cabe destacar la sobrecarga de trabajo y las presiones de tiempo, la escasez de recursos, así como variables más relacionadas con los deseos de cambio, ajuste al trabajo, objetivos poco claros por parte de los administradores, la pérdida del control individual (planificación, p.e.), falta de reconocimiento de las necesidades profesionales y falta de cooperación por parte del resto del profesorado, la pobre organización del centro y la falta de apoyo técnico y administrativo, pérdida de credibilidad en la labor profesional de los maestros, expectativas de los padres y su escaso apoyo, bajo estatus social y profesional, etc.

Diversos estudios llevados a cabo en España (Seisdedos, 1997) también apuntan la existencia de condiciones tanto personales, como organizativas y del propio rol docente, relacionadas con las tres escalas del MBI. Entre los factores organizativos que contribuyen a la aparición del síndrome en este colectivo se han identificado el conflicto y la ambigüedad de rol, su participación en la toma de decisiones educati-

vas, los sistemas de recompensas, la autonomía y libertad en su actividad y el apoyo de la organización. La escala más afectada sería la de cansancio emocional, ya que estos factores explican más de un 30% de la misma.

Las investigaciones en el campo del estrés laboral en general y, en particular, del estrés docente han obtenido correlaciones significativas entre la satisfacción en el trabajo, el síndrome de *burnout* y el compromiso organizacional (p.e., Cooley y Yovanoff, 1996; Dworkin, 1987; Mowday, Porter y Steers, 1982).

La satisfacción laboral ha sido objeto de análisis en numerosas investigaciones y podría definirse como una respuesta afectiva o emocional positiva hacia nuestro trabajo en general o hacia alguna faceta del mismo. Según Locke (1976) se trata de un estado emocional positivo o placentero resultante de la percepción subjetiva de las experiencias laborales de la persona, considerando la satisfacción como un concepto multidimensional. Previa investigación han mostrado la existencia de relaciones significativas entre esta variable y el abandono del puesto (Culver, Wolfe y Cross, 1990; Mowday *et al.*, 1982), y estudios de carácter correlacional han constatado su relación inversa con el *burnout* (p.e., Cooley y Yovanoff, 1996; García, 1991). Las condiciones laborales relacionadas con la estabilidad contractual y el estatus del sujeto parecen constituir importantes dimensiones de esta variable. En España, los resultados de algunos estudios (p.e., Montalbán, Bonilla e Iglesias, 1996) apoyan la hipótesis del rol mediador que juegan las actitudes laborales (satisfacción e implicación, en este caso) entre las variables sociodemográficas y del puesto y el síndrome de *burnout*.

En general, puede afirmarse que las relaciones entre satisfacción laboral y *burnout* han sido ampliamente constatadas, ya sea éste medido como variable unidimensional o desde una perspectiva tridimensional. En este sentido, Gil-Monte y Peiró (1997) indican que los límites del rango de intensidad de la correlación entre ambas variables van desde -.42 hasta -.64. Al tomar en consideración las tres subescalas del MBI la correlación más intensa suele encontrarse entre agotamiento emocional y satisfacción laboral. No obstante, en algunos estudios (Gil-Monte, Peiró y Valcárcel, 1995) la mayor influencia en cuanto a efectos directos en modelos estructurales ha sido establecida entre esta variable y la realización personal.

Un aspecto especialmente candente en cuanto al estudio de la relación entre ambas variables es la posición que debe ocupar la satisfacción, tema de difícil solución, ya que la existencia de cierto grado de solapamiento entre satisfacción y algunos ítems de la escala de realización personal puede dificultar en gran medida la ubicación del *burnout* y la satisfacción laboral en los modelos de estrés laboral (Gil-Monte y Peiró, 1997). Si en el estudio longitudinal de Wolpin, Burke y Greenglass (1991) parece claro su papel como consecuente, otros autores conciben la satisfacción como una variable antecedente (p.e., Pines, Aronson y Kafry, 1981; Dolan, 1987; Leiter, 1988). En esta línea, Friesen, Prokop y Sarros (1988) concluyen que en el colectivo docente el *burnout* puede derivar tanto del estrés laboral como de la no satisfacción de las necesidades motivacionales en el desarrollo del puesto. Por ello, la satisfacción, especialmente la obtenida respecto de las posibilidades de llevar a cabo una tarea que conlleve un reto, ha de ser considerada variable mediadora en la relación *estrés laboral-burnout*.

De modo más específico, Maslach y Jackson (1981) al describir el proceso de construcción del MBI y analizar la validez discriminante del constructo, precisan que las correlaciones entre el *burnout* y una puntuación de satisfacción general obtenida del *Job Diagnostic Survey* (Hackman y Oldham, 1975), en una muestra de servicios sociales y salud, alcanzaron valores de -.23 ($p < .05$) con el agotamiento emocional, y -.22 ($p < .05$) con la despersonalización, si bien no resultó estadísticamente significativa la obtenida para la realización personal. Igualmente en otros dos estudios que miden la relación entre *burnout* (como variable unidimensional) y satisfacción laboral en grupos de profesores (Farber, 1984; y Greenglass, Burke y Ondrack, 1990), las correlaciones entre ambas variables fueron -.42 ($p < .05$) y -.61 ($p < .001$) respectivamente. El trabajo empírico de Wolpin *et al.* (1991) también ilustra la intensidad de estas relaciones en dos muestras de profesores tanto al considerar el *burnout* en forma unidimensional (-.64/-.58; $p < .001$), como si se desglosa en sus dimensiones: agotamiento (-.53/-.54; $p < .001$), despersonalización (-.55/-.42; $p < .001$) y realización personal (.44/.43; $p < .001$).

Asimismo, un estudio español (García, 1995), en el que se incluye una muestra de 400 sujetos de los cuales 52 son profesores de enseñanza primaria, obtiene una correlación entre la satisfacción laboral, medida con la escala S10/12 de Meliá y Peiró (1989), y el *burnout*, medido a través del EPB (García y Velandrino, 1992), de -.43 ($p < .01$). Por último, en un reciente trabajo realizado con docentes (Jamal, 1999) las correlaciones entre las dos variables presentan diversa intensidad en función de la dimensión de satisfacción medida y la procedencia del colectivo. Así en la muestra canadiense el *burnout* correlacionó -.60 con

satisfacción el trabajo, mientras que alcanzó $-.42$ entre los profesores pakistaníes. En cambio la correlación entre burnout y satisfacción con la supervisión fue de $-.22$ y $-.29$ respectivamente. Las correlaciones con aspectos como paga y compañeros fueron aún más bajas, y no siempre significativas.

Por su parte, el compromiso organizacional es definido como un constructo que refleja el grado de identificación e implicación del trabajador en una organización particular, y se caracteriza por: a) una fuerte aceptación de las metas y valores organizacionales; b) la voluntad de realizar los esfuerzos necesarios para que se alcancen los objetivos de dicha organización; c) y un fuerte deseo de permanecer como miembro de la misma (Kushman, 1992; Porter, Steers, Mowday y Boulian, 1974). Meyer y Allen (1991) han desarrollado un modelo tridimensional del compromiso que incluye la orientación afectiva hacia la organización, el reconocimiento de los costes asociados al abandono de la misma y la obligación moral de permanecer en ella. De este modo, se integran los componentes afectivo, continuista y normativo del compromiso organizacional. En cuanto a su relación con otras variables, el compromiso parece estar relacionado con la permanencia en la organización (Billingsley y Cross, 1992; Mowday *et al.*, 1982) y, por lo tanto, puede llegar a ser un predictor significativo de algunos criterios de adaptación laboral como el absentismo y la rotación del personal. La investigación también subraya las conexiones a nivel correlacional mantenidas con la satisfacción en el trabajo (Meyer, 1997).

La inclusión y el emplazamiento otorgado a esta variable en los modelos que a continuación se expondrán deriva de su relación con la satisfacción laboral y de los resultados aportados desde investigaciones

cualitativas sobre *burnout*. En estos trabajos destacan la vocación, los ideales de ayuda y cambio y la disponibilidad para esforzarse en y tratar de que las organizaciones para las que trabajan alcancen sus objetivos, mostrados por los profesionales al comienzo de su vida laboral (Cherniss, 1995).

Así pues, esta investigación tiene como objetivo analizar las relaciones mantenidas por las distintas dimensiones del MBI y las actitudes laborales (satisfacción laboral y compromiso organizacional). De este modo, se plantea que las puntuaciones en satisfacción y compromiso correlacionarán de modo significativo entre ellas y mantendrán relaciones inversas con las dimensiones de cansancio emocional y despersonalización y positivas con la realización en el trabajo. De entre estas correlaciones la sostenida por el cansancio emocional y la satisfacción laboral será la de mayor intensidad.

Junto a esta hipótesis de naturaleza correlacional se proponen dos modelos teóricos basados en los desarrollados por Gil-Monte, Peiró y Valcárcel (1995) y Lee y Ashforth (1993). Con esta doble propuesta se pretende dilucidar cuál de las secuencias se ajusta más a los datos obtenidos en nuestra muestra. De los mencionados autores, los modelos aquí elaborados toman únicamente la secuencia establecida entre las dimensiones del síndrome. A ésta se han añadido las dos variables actitudinales consideradas en el estudio, las cuales se hipotetizan como antecedentes del *burnout*.

En cuanto a la satisfacción laboral, siguiendo el modelo de Matteson e Ivancevich (1987), que distingue entre resultados y consecuencias en función de la permanencia de los efectos del estrés laboral, puede considerarse que esta actitud queda en un primer momento incluida como

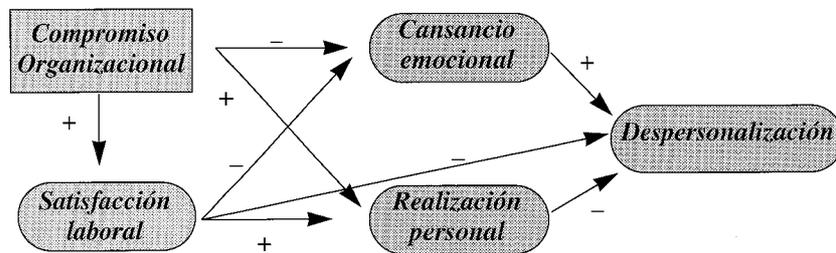
resultado de la experiencia de estrés, mientras que el *burnout* es considerado una consecuencia de la misma, al suponer una respuesta al estrés laboral crónico. Respecto a la variable compromiso organizacional se propone su localización como antecedente del síndrome, ya que para diversos autores la identificación con los valores de la organización, el deseo de que la organización alcance sus objetivos, etc., constituyen factores muy presentes entre los profesionales que inician su labor en un contexto asistencial (Cherniss, 1995).

Si estamos ante una respuesta al estrés laboral crónico, un proceso, podemos suponer que inicialmente se realice una comparación entre las expectativas que el

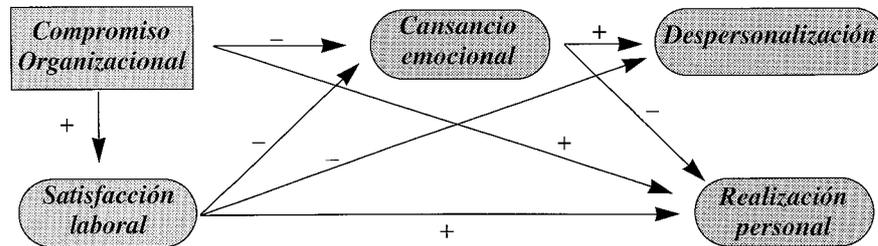
sujeto trae y su disponibilidad o compromiso para con la organización, y la realidad organizacional que le toca vivir: llega a la organización con expectativas que pueden no verse cumplidas y si sus esfuerzos para cambiar la situación no obtienen resultado aparece una decepción inicial, una insatisfacción que emerge antes de que el profesional acabe mostrando los síntomas del *burnout*. El desajuste entre sus expectativas unidas al elevado compromiso inicial y la realidad laboral, no lograr lo pretendido y no poder abordar las situaciones de modo que sea posible su modificación, finalmente conduciría al *burnout* y a la estrategia de afrontamiento que en principio menos hubiera deseado: la despersonalización.

Gráfico 1
Modelos hipotetizados en el estudio

Modelo A basado en el propuesto por Gil-Monte, Peiró y Valcárcel (1995)



Modelo B basado en el propuesto por Lee y Ashforth (1993)



METODOLOGÍA

Muestra

La muestra no aleatoria se compone de 91 profesionales de la enseñanza que ejercen su actividad docente en Málaga, distribuyéndose entre los distintos niveles educativos: 14 desarrollan su labor en la enseñanza primaria, el nivel de enseñanza secundaria incluye a 34 profesores, y en el ámbito universitario son 43 los docentes de nuestra muestra. Del total de los encuestados, el 45,1% es varón y el 54,9%, mujer. La media de edad es de 40,2 (Sx 8,7) años, y suelen llevar trabajando en el centro escolar o facultad donde se les encuestó una media de 9 años (9,1; Sx 5,8), si bien su actividad profesional se inició un poco antes: 9,8 años es la media de antigüedad en la profesión (Sx 8,9). En cuanto a su estado civil, la mayoría de los participantes indicó estar casado/a (68,1%), el 7,8% mantiene una convivencia de hecho con otra persona y el 20% señala estar soltero/a. El porcentaje de divorciados/as o separados/as es del 3,3%.

Instrumentos

El instrumento utilizado se compone de tres escalas a las que se han de añadir variables de carácter socio-demográfico (sexo, edad, estado civil, antigüedad, etc.).

—**Escala de satisfacción laboral:** Esta escala (ver Anexo) fue elaborada *ad hoc*, en colaboración con profesionales que trabajan en los diferentes ámbitos educativos evaluados. El objetivo de esta colaboración fue conocer las actividades que, además de la docencia, han de realizar los profesores. El formato de respuesta tipo Likert permite al sujeto manifestar su grado de satisfac-

ción con las diferentes dimensiones propuestas (1: Muy insatisfecho/7: Muy satisfecho): salario, horario, recursos, espacio disponible, etc. Los resultados ofrecidos en el estudio provienen de una escala que incluye las puntuaciones correspondientes a los 24 ítems comunes a los tres niveles de enseñanza. La fiabilidad *alpha* obtenida para esta escala conjunta es de .82 una vez eliminados los ítems 6, 9 y 2; versión reducida que se incluye en los análisis del presente estudio.

—**Maslach Burnout Inventory, MBI** (Maslach y Jackson, 1986) en su versión española (Seisdedos, 1997). Los 22 ítems del cuestionario recogen las tres dimensiones establecidas por estas autoras como definitorias del síndrome de *burnout*: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal. Este cuestionario presenta un formato de respuesta tipo Likert, con una escala de frecuencia (0=nunca/6=todos los días). La fiabilidad test-retest para el MBI obtenida en uno de los primeros estudios desarrollados con una muestra de 248 profesores fue de .60 para el cansancio emocional; .54 para la despersonalización, y .57 para la realización personal (Jackson, Schwab y Schuler, 1986). La fiabilidad (a de Cronbach) alcanzada por las diferentes dimensiones del cuestionario en el trabajo que nos ocupa fue de .89 para la subescala de cansancio emocional, mientras que las dimensiones de despersonalización y realización personal alcanzaron un *alpha* de .64 y .84, respectivamente.

—**Cuestionario de Compromiso Organizacional (OCQ):** Este cuestionario desarrollado por Mowday, Steers y Porter (1979) se compone de 15 ítems y responde a la definición ofrecida anteriormente sobre el compromiso organizacional. En ella se incluyen

tres factores relacionados: 1) una fuerte creencia en y aceptación de los objetivos y valores organizacionales; 2) un deseo de realizar esfuerzos en beneficio de la organización; y 3) un fuerte deseo de mantenerse como miembro de ella. El formato de respuesta permite al sujeto indicar su grado de desacuerdo o acuerdo (1/7) con las afirmaciones correspondientes. En los estudios realizados para validar el cuestionario los coeficientes *alpha* oscilaron entre .88 y .90. En nuestro estudio se obtiene un índice (a de Cronbach) de .67, si bien la eliminación de los ítems 14, 15, 7 y 4 incrementa la fiabilidad hasta .81; esta versión reducida es la utilizada en los análisis posteriores.

ción, y adjuntándose una carta introductoria. A los docentes universitarios se les hizo llegar un sobre personalizado con su nombre.

RESULTADOS

En cuanto al grado de *burnout* en la Tabla 1 se indica el porcentaje de docentes de la muestra estudiada que se incluiría en cada uno de los niveles (bajo, medio, alto) establecido por el baremo para la población general incluido en el manual español del MBI (Seisdedos, 1997).

Tabla 1
Niveles de burnout en la muestra de docentes en función del baremo ofrecido por el manual español: población general (Seisdedos, 1997)

<i>Dimensión</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>
Cansancio emocional	44,0%	29,7%	26,4%
Despersonalización	58,2%	35,2%	6,6%
Realización personal	36,3%	30,8%	33,0%

Procedimiento

La recogida de datos en primaria se realizó a través de la dirección del centro, encargándose el director de la entrega y recogida de los cuestionarios, dos semanas después. El cuestionario, que incluía instrucciones iniciales sobre su cumplimentación, se entregó en un sobre, acompañado de una carta de presentación en la que se identificaba al departamento que desarrollaba el estudio y se informaba de los objetivos generales del estudio. En el caso de los profesores de secundaria y universidad, los cuestionarios fueron depositados en sus casilleros, igualmente, con claras instrucciones para su cumplimentación y devolu-

Aunque los resultados señalan que buena parte de la muestra padece en conjunto un nivel de *burnout* bajo, destaca el hecho de que el 26,4% indique un alto grado de cansancio emocional, y el 33% no se sienta realizado como profesional.

En cuanto a las hipótesis de carácter correlacional, los resultados mostrados en la Tabla 2 indican la existencia de correlaciones significativas entre las dimensiones del burnout y las dos actitudes laborales, a excepción de la mantenida entre despersonalización y compromiso organizacional que no tiene un carácter significativo desde un punto de vista estadístico.

Respecto a las relaciones estadísticamente significativas, éstas se orientan en la dirección esperada. En primer lugar, resulta destacable que la correlación de mayor intensidad sea la mantenida entre el cansancio emocional y la satisfacción laboral, tal como se hipotetizó. A ésta le siguen en intensidad las relaciones positivas mantenidas por las actitudes laborales entre sí, y la establecida entre dos dimensiones del *burnout*: cansancio emocional y despersonalización. De igual modo, el compromiso organizacional se relaciona en sentido positivo con la realización personal y negativo con el cansancio emocional. Por último, la satisfacción mantiene

una correlación positiva con la realización personal y negativa con el cansancio emocional y con la subescala de despersonalización.

La comparación de los modelos propuestos se realiza a través del programa LISREL 8.30. En este apartado, los resultados obtenidos indican que el modelo A, basado en el desarrollado por Gil-Monte, Peiró y Valcárcel (1995) presenta en conjunto unos índices de ajuste global (Tabla 3) ligeramente superiores a los obtenidos por el modelo B, basado en la propuesta de Lee y Ashforth (1993). En la Tabla 4 aparecen los valores *gamma* y *beta* obtenidos. Los gráficos siguientes

Tabla 2
Correlaciones entre las tres dimensiones del burnout y las variables actitudinales

	CE	DP	RP	CO	SA
Cansancio Emocional (CE)	1,000				
Despersonalización (DP)	,416**	1,000			
Realización Personal (RP)	-,285**	-,280**	1,000		
Compromiso Organizacional (CO)	-,326**	-,192	,363**	1,000	
Satisfacción Laboral (SA)	-,538**	-,239*	,300**	,492**	1,000

** Correlación significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* Correlación significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 3
Índices de ajuste de los modelos

	χ^2	RMSEA	RMSR	GFI	AGFI	NFI	NNFI	PNFI	CFI	IFI
Modelo nulo (p = .00) gl 11	93.07	.33	.29	.66	.54	--	.10	--	.012	--
Modelo A (p = .21) gl 3	4.53	.074	.075	.98	.90	.95	.94	.29	.98	.98
Modelo B (p = .041) gl 3	8.26	.14	.10	.97	.83	.91	.79	.27	.94	.94

Tabla 4
Valores Beta y Gamma para los Modelos A y B.

Modelo A		BETA			GAMMA
	Cansancio emocional	Despersonalización	Realización Personal	Satisfacción laboral	Compromiso Organizacional
Cansancio emocional	--	0.37 (0.09) 3.96	--	--	-0.26 (0.09) -2.76
Despersonalización	--	--	--	--	--
Realización Personal	--	-0.22 (0.10) -2.27	--	--	0.32 (0.10) 3.34
Satisfacción laboral	-0.42 (0.09) -4.46	0.02 (0.09) 0.18	0.06 (0.09) 0.71	--	0.34 (0.09) 3.73

Modelo B		BETA			GAMMA
	Cansancio emocional	Despersonalización	Realización Personal	Satisfacción laboral	Compromiso Organizacional
Cansancio emocional	--	0.34 (0.09) 3.73	-0.11 (0.10) -1.11	--	-0.22 (0.10) -2.24
Despersonalización	--	--	--	--	--
Realización Personal	--	--	--	--	0.36 (0.10) 3.67
Satisfacción laboral	-0.42 (0.09) -4.43	0.02 (0.09) 0.19	0.06 (0.09) 0.73	--	0.34 (0.09) 3.72

muestran los efectos directos estimados para ambos modelos, eliminando aquellas conexiones inicialmente propuestas y que no han resultado significativas.

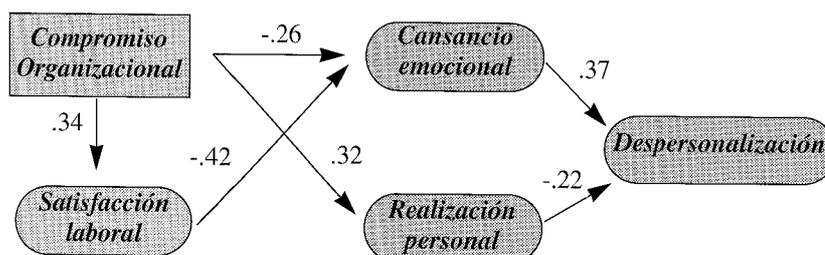
CONCLUSIONES

El modelo desarrollado a partir del propuesto por Gil-Monte, Peiró y Valcárcel (1995) presenta unos índices de ajuste, que

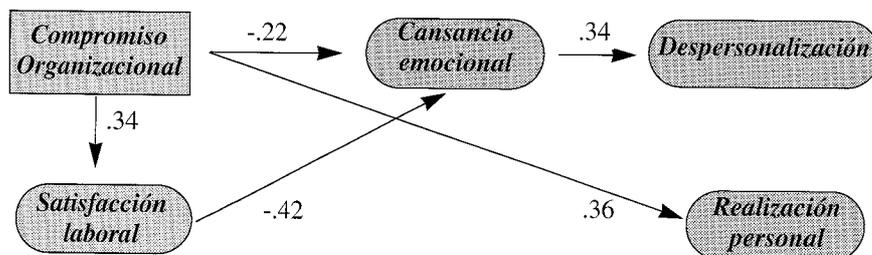
si bien son más adecuados, no podemos establecer que supongan una mejora significativa desde un punto de vista estadístico respecto al modelo B, basado en el desarrollado por Lee y Ashforth (1993). Por tanto, es el modelo A el que respeta en mayor medida las relaciones teóricas establecidas inicialmente y muestra mejores índices.

Analizados de modo específico, algunos de estos índices (p.e., la significación de la

Gráfico 2
Efectos directos obtenidos en ambos modelos
Efectos directos obtenidos con el modelo A



Efectos directos obtenidos para el modelo B



χ^2 , RMSEA y RMSR) no presentan un nivel que favorezca la consideración conjunta del modelo B como adecuado. Así, el valor de p resulta significativo para este modelo, presenta un RMSEA de .14, cuando éste índice no debería superar el .08, y el índice RMSR obtiene el máximo nivel permisible (Jaccard y Wan, 1996).

En cuanto a los efectos directos obtenidos, en el modelo A no resulta significativa la conexión esperada entre las variables satisfacción laboral, realización personal y despersonalización, al menos en su formulación completa. En este sentido, en el modelo A sólo es respetado el vínculo entre realización personal y despersonalización. Es de destacar, no obstante, el hecho de que el modelo propuesto por Lee

y Ahsforth (1993) (modelo B) no poseía una base teórica que sugiriese esa relación y para Gil-Monte, Peiró y Valcárcel (1998) la línea realización personal-despersonalización tiene una mayor base conceptual, correspondiéndose la despersonalización con el afrontamiento de una situación de elevado cansancio emocional y baja realización personal

Por su parte, en el modelo B, al igual que informan Gil-Monte, Peiró y Valcárcel (1998), la relación cansancio emocional-realización personal no aparece como estadísticamente significativa. En este caso la realización personal aparece como una dimensión aislada y únicamente influida de modo directo por el grado de compromiso organizacional.

En cuanto a los efectos de la satisfacción laboral sobre las dimensiones del *burnout*, Leiter (1988) ha apuntado un efecto directo negativo de esta variable sobre los sentimientos de agotamiento y positivo sobre la realización personal. Los efectos de la satisfacción sobre la despersonalización quedaron mejor explicados de forma indirecta a través de los sentimientos de agotamiento.

En nuestro modelo A, de igual modo la satisfacción laboral tiene un efecto indirecto significativo (-.17) sobre la despersonalización y podría considerarse que también el efecto es mediado a través del cansancio emocional, ya que la satisfacción no tiene influencia sobre la realización personal. Por su parte, el modelo B también recoge este efecto indirecto significativo, si bien con una intensidad ligeramente menor (-.14), a través de la dimensión del cansancio emocional.

De ambos modelos parece deducirse la importancia de la conexión establecida entre cansancio emocional y despersonalización, así como la influencia de las variables actitudinales sobre las dimensiones cansancio emocional y realización personal, lo cual conduce a destacar la relevancia que para el sistema educativo tiene prestar más atención al entorno en el que los profesionales han de desarrollar su trabajo. En este sentido, destaca el efecto directo obtenido entre satisfacción laboral y cansancio emocional en ambos modelos. La organización puede propiciar la modificación del medio de trabajo de modo que se preserve el nivel de compromiso inicial que traen consigo muchos de los profesionales que se dedican a esta actividad, y además, favorecer tanto la satisfacción laboral como la adquisición de estrategias que eviten o palien el cansancio emocio-

nal que pueden padecer estos profesionales, especialmente al comienzo de su carrera. Por ello, el sistema educativo debería plantearse el desarrollo de medidas a nivel organizacional, junto con otras de carácter más individual (formación, entrenamiento en control de estrés, habilidades, etc.), que faciliten al docente su tarea y le permitan participar en mayor medida en el funcionamiento de la institución, al tiempo que se favorece la puesta en marcha de sistemas de apoyo que incidan en las actitudes laborales de los docentes. Así, entre otras estrategias de prevención y/o intervención podríamos incluir estrategias de socialización más eficaces que impidan el choque entre las expectativas idealistas de los profesores y la realidad laboral en la que han de desenvolverse diariamente; una mejora en el clima social y el desarrollo de una cultura organizacional que fomente la comunicación facilitarían además el acceso a redes de apoyo social dentro del entorno de trabajo, y por consiguiente, a la experiencia de otros profesionales; los programas de formación y los servicios de counselling podrían, por su parte, permitir el acceso de los profesores a nuevas estrategias de afrontamiento de las situaciones que habitualmente les resulten estresantes.

En este sentido, los resultados quizás no sean *alarmantes* en cuanto a la incidencia cuantitativa del *burnout*, pero deben ser tenidos en cuenta porque aunque la *mayoría* parece superar con éxito la dura prueba de enfrentarse a su actividad laboral, lo cierto es que aquellos profesionales que muestran un elevado nivel de cansancio emocional o baja realización personal podrían solventar con un menor coste personal, organizacional y social las dificultades que les plantea su trabajo, y evitar así el desarrollo completo del síndrome.

En cualquier caso, las posibles conclusiones aquí perfiladas sobre causalidad en la relación que mantienen diversas variables han de tomarse con extrema cautela, más si cabe cuando el estudio cuenta con una muestra limitada y se carece de datos longitudinales. Resulta necesario, en definitiva, que los modelos sean corroborados en estudios realizados sobre diferentes muestras para establecer la validez de las relaciones halladas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, M. B. G. e Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Education Administration Quarterly*, 20, 109-132.
- Billingsley, B. S. y Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25 (4), 453-471.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. Nueva York: Praeger.
- Cherniss, C. (1995). *Beyond Burnout. Helping teachers, nurses, therapists, and lawyers recover from stress and disillusionment*. Nueva York: Routledge
- Cooley y Yovanoff, (1996). Supporting professionals-at-risk: evaluating interventions to reduce burnout and improve retention of special educators. *Exceptional children*, 62, 336-355.
- Culver, S.M., Wolfe, L. M. y Cross, L. H. (1990). Testing a model of teacher satisfaction for black and whites. *American Educational Research Journal*, 27, 323-349.
- Dolan, N. (1987). The relationship between burnout and job satisfaction in nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 12 (1), 3-12.
- Doménech, D. B. (1995). Introducción al síndrome «burnout» en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología Educativa*, 1, 63-78.
- Dworkin, A. G. (1987). *Teacher burnout in the public schools: Structural causes and consequences for children*. Nueva York: State University New York Press.
- Farber, (1984). Teacher burnout: Assumptions, myths, and issues. *Teacher College Record*, 86, 321-338.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165.
- Friedman, Y. (1991). High and low burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84, 325-333.
- Friesen, D., Prokop, C.M. y Sarros, J.C. (1988). Why teachers burn out. *Educational Research Quarterly*, 12 (3), 9-19.
- García, M. (1991). Burnout en profesionales de enfermería de centros hospitalarios. *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 11, 17-26.
- García, M. (1995). Evaluación del Burnout: estudio de la fiabilidad, estructura empírica y validez de la escala EPB. *Ansiedad y Estrés*, 1(2-3), 219-229.
- García, M. y Velandrino, A.P. (1992). EPB: Una escala para la evaluación del burnout profesional en las organizaciones. *Anales de Psicología*, 8 (1-2), 131-138.

- Gil-Monte, P. y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Síntesis: Madrid.
- Gil-Monte, P., Peiró, J. M. y Valcárcel, P. (1995). A causal model of burnout process development: An alternative to Golembiewski & Leiter models. Trabajo presentado en el «Seventh European Congress on Work and Organizational Psychology», Győr (Hungría).
- Gil-Monte, P., Peiró, J. M. y Valcárcel, P. (1998). A model of burnout development: An alternative from appraisal models of stress. *Comportamento Organizacional e gestão*, 4(1), 165-179.
- Gold, Y. y Grant, R. A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. Londres: Falmer.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J. y Ondrack, M. (1990). A gender-role perspective of coping and burnout. *Applied Psychology: An International Review*, 39 (1), 5-27.
- Hackman, J. R. y Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.
- Ivancevich, J. M. y Matteson, M. T. (1985). *Estrés y trabajo. Una perspectiva gerencial*. México, D.F.: Trillas.
- Jamal, M. (1999). Job stress, Type-A behavior, and Well-being: A Cross-cultural Examination. *International Journal of Stress Management*, 6 (1), 57-67.
- Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28 (1), 5-42.
- Lee, R. T. y Ashforth, B. E. (1993). A longitudinal study of burnout among supervisors and managers: Comparisons between the Leiter and Maslach (1988) and Golembiewski *et al.* (1986) models. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 54, 369-398.
- Leiter, M. P. (1988). Burnout as a function of communication patterns. *Groups and Organization Studies*, 13 (1), 111-128.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. En M.D. Dunnette (ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. (2^a edic.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Maslach, C., Jackson, S. E. y Leiter, M.P. (1996). *MBI Manual*. (3^a edición). Palo Alto, CA: Counseling Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson S. E. y Schwab, R. L. (1996). Maslach Burnout Inventory- Educators Survey (MBI-ES). En C. Maslach, S. E. Jackson y M. P. Leiter (eds.), *MBI Manual*. (3^a edición). Palo Alto, CA: Counseling Psychologists Press.

- Matteson, M. T. e Ivancevich, J. M. (1987). *Controlling Work Stress. Effective Human Resource and Management Strategies*. San Francisco: Jossey-Bass Publ.
- Meliá, J. L. y Peiró, J. M. (1989). La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: El cuestionario de satisfacción S20/23. *Psicogemas*, 3 (5), 59-74.
- Meyer, J. P. y Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- Meyer, J. P. (1997). Organizational Commitment. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 12, 175-228.
- Montalbán, F. M., Bonilla, J. e Iglesias, C. (1996). Actitudes laborales y estrés asistencial: Un modelo de relación secuencial. *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 12 (1), 89-93.
- Mowday, R. T., Steers, R. M. y Porter, L. W. (1979). The Measurement of Organizational Commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-227.
- Mowday, R. T., Porter, L. W. y Steers, R. M. (1982). *Employee-Organizational Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*. Nueva York: Academic Press.
- Nagy, S. (1985). Burnout and selected variables as components of occupational stress. *Psychological Reports*, 56, 195-200.
- Peiró, J. M. y Salvador, A. (1993). *Control del estrés laboral*. Eudema: Madrid.
- Peiró, J. M. (1993). *Desencadenantes del estrés laboral*. Eudema: Madrid.
- Pines, A., Aronson, E. y Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. Nueva York: Free Press.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T. y Boulian, P.V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59, 603-609.
- Seisdedos, N. (1997). *MBI. Inventario «Burnout» de Maslach*. Síndrome del «quemado por estrés laboral asistencial». Manual. Madrid: Tea.
- Turk, D. C., Meeks, S. y Turk, L. M. (1982). Factors contributing to teacher stress: Implications for research, prevention and remediation. *Behavioral Counseling Quarterly*, 2, 3-25.
- Valero, L. (1997). Comportamientos bajo presión: El burnout en los educadores. En M^a.I. Hombrados (Comp.). *Estrés y Salud* (213-237). Promolibro: Valencia.
- Van Ginkel, A. J. H. (1987). *Demotivation among teachers: a study into burnout and demotivation among secondary school teachers*. Lisee: Swets en Zeitlinger.
- Van Horn, J. E. y Schaufeli, W. B. (1997). A canadian-dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 81, 371-382.
- Van Poppel, J. y Kamphuis, P. (1992). *Health, work and working conditions in schools: 1990-1991*. Tilburg: IVA.
- Wolpin, J., Burke, R. J. y Greenglass, E. R. (1991). Is job satisfaction and antecedent or a consequence of psychological burnout? *Human Relations*, 44 (2), 193-209.

Yagil, D. (1998). If anything can go wrong it will: Occupational stress among inexperienced teachers. *International Journal of Stress Management*, 5 (3), 179-188.

Yela, J. R. (1996). Desgaste emocional, estrategias de afrontamiento y trastornos psicofisiológicos en profesionales de la enseñanza. *Boletín de Psicología*, 50, 37-52.

ANEXO						
Escala de Satisfacción Laboral						
1	2	3	4	5	6	7
<i>Muy insatisfecho</i>	<i>Insatisfecho</i>	<i>Algo insatisfecho</i>	<i>Ni satisfecho ni insatisfecho</i>	<i>Algo satisfecho</i>	<i>Satisfecho</i>	<i>Muy satisfecho</i>
1. <i>La actividad docente que realizo.</i>						
2. <i>Las posibilidades de decisión acerca de la metodología docente.</i>						
3. <i>El conjunto de actividades que desarrollo en mi trabajo.</i>						
4. <i>Las habilidades y destrezas que puedo aplicar en mi puesto.</i>						
5. <i>Las relaciones profesor-alumnos.</i>						
6. <i>Mi labor investigadora.</i>						
7. <i>La política de promoción de mi organización.</i>						
8. <i>El periodo de vacaciones.</i>						
9. <i>La cantidad de información acerca de los resultados de mi trabajo.</i>						
10. <i>La autonomía en el desempeño de mi puesto.</i>						
11. <i>Mi horario.</i>						
12. <i>Las equivalencias salariales establecidas para los diferentes trabajadores de esta organización.</i>						
13. <i>La posibilidad de formación continuada.</i>						
14. <i>Las recompensas que recibo por mi trabajo.</i>						
15. <i>Las condiciones físicas en las que desarrollo mi actividad laboral.</i>						
16. <i>El espacio del que dispongo en mi despacho para trabajar.</i>						
17. <i>Los medios técnicos y materiales que me ofrece este Centro.</i>						
18. <i>La relación con mis compañeros.</i>						
19. <i>La distribución anual de la docencia que se me asigna.</i>						
20. <i>Las diferentes actividades incluidas en mi trabajo.</i>						
21. <i>El sueldo.</i>						
22. <i>Las relaciones con el personal no-docente.</i>						
23. <i>Los resultados de la aplicación del nuevo plan de estudios/LOGSE.</i>						
24. <i>Los logros profesionales alcanzados.</i>						