



Artículo

Burnout en profesores: Una perspectiva social del intercambio¹

Theacher burnout: A social exchange approach

WILMAR B. SCHAUFELI²

RESUMEN

Se propone una perspectiva teórica sobre burnout en profesores, basada en principios de intercambio social. Se argumenta que el burnout se produce por una falta de reciprocidad; por un desajuste entre inversiones y resultados. Los profesores quemados se caracterizan por haber dado demasiado durante demasiado tiempo y por recibir demasiado poco a cambio. Según la teoría del intercambio social, la falta de reciprocidad podría desarrollarse a tres niveles: interpersonal (relación con estudiantes), a nivel de equipo (relaciones con compañeros), y a nivel organizacional (relación con la escuela). Estudios empíricos en profesores mostraron que el ajuste entre 'dar y recibir' se rompe, sobretodo en los niveles interpersonal y organizacional. Además, la falta de reciprocidad se asocia con distrés y conductas de abandono. Se observa un efecto *genérico*: cuando el equilibrio 'dar y recibir' se rompe se produce agotamiento emocional (síntoma corazón del burnout). Además, se observan efectos de las conductas de abandono específico para cada nivel de intercambio social: la falta de reciprocidad con los estudiantes provoca despersonalización (segunda dimensión del burnout); la falta de reciprocidad con los colegas acaba en conductas de abandono de los colegas; y la falta de reciprocidad con la escuela en abandono psicológico (reducido compromiso organizacional) y conductual (absentismo por enfermedad) de la escuela.

ABSTRACT

This article proposes a theoretical perspective on teacher burnout that is based on the principles of social exchange. More specifically, it is argued that burnout results from a

¹ Artículo traducido por Susana Llorens Gumbau. Área de Psicología Social. Univesitat Jaume I. Castellón. Email: llorgum@psi.uji.es

² Departamento de Psicología Instituto de Investigación de Psicología y Salud. Universidad de Utrecht, Holanda.

lack of reciprocity; that is, from a mismatch between investments and outcomes. Typically, burned-out teachers have given too much too long and received too little too late. According to social exchange theory, lack of reciprocity may develop at three levels: at the interpersonal level in the relationship with students, at the team level in the relationship with colleagues, and at the organizational level in the relationship with the school. A series of empirical studies among teachers showed that, indeed, the balance of give and take is disturbed, particularly as far as the interpersonal and organizational levels are concerned. Furthermore, lack of reciprocity at *all three levels* of social exchange is associated with both distress and withdrawal. More specifically, a *generic* effect is observed: when the balance of give and take is disturbed at any level of social exchange emotional exhaustion develops, the core symptom of burnout. In addition, *specific* withdrawal effects are observed for each level of social exchange: lack of reciprocity with students results in depersonalization, the second hallmark of burnout; lack of reciprocity with colleagues results in withdrawal from colleagues; and lack of reciprocity with the school results in psychological (reduced organizational commitment) and behavioral (sickness absenteeism) withdrawal from the school.

PALABRAS CLAVE

Burnout, Profesores, Intercambio social, Reciprocidad.

KEY WORDS

Burnout, Teaching, Social Exchange, Reciprocity.

“...no importa lo bien que estás, cuanto inviertes en este puesto, en la mayoría de las ocasiones no vas a llegar a los niños. Siento que pones mucho más en tu trabajo de lo que consigues a cambio. Esta idea es muy depresiva” (Un profesor de ciencia, citado en Blase, 1982, p. 105).

INTRODUCCIÓN

Hace más de una década que Farber (1991) hizo una revisión de estudios sobre el ratio de prevalencia del burnout en profesores americanos y concluyó que: “dependiendo del tipo de comunidad y del momento de la evaluación, entre un 5 y un 20 por ciento de todos los profesores en este país están quemados en un momento determinado” (p. 42). Esta es una estimación muy tosca ya que está basada en estudios que en su mayoría utilizaron muestras no-representativas y medidas de burnout no-validadas. Pero, ¿qué sucede en Holanda donde se han llevado a cabo la mayor parte de estudios a los que nos referimos en el presente artículo? En este país desde 1995 la agencia oficial de estadística – Statistics Netherlands – anualmente evalúa los niveles de agotamiento –un componente esencial del burnout– utilizando muestras nacionalmente representativas. Parece ser que, comparado con *todos* los otros campos ocupacionales y durante *todos* los años, los ratios de agotamiento son más elevados en educación; se mantienen estables en un 17% contra una media del 11% (Houtman, Smulders, y Klein-Hesselink, 2004). De forma similar, utilizando también una muestra ocupacional holandesa representativa, Zijlstra y De Vries (2000) estimaron que el 9% de los profesores alcanzan el criterio de ‘burnout clínico’; esto es, esos profesores mostraron niveles de burnout que son comparables con empleados quemados que reciben tratamiento psicoterapéutico.

De nuevo, este ratio fue más elevado que el obtenido en cualquier otro grupo profesional. Por tanto, puede concluirse que el burnout es un problema que afecta a la mayoría de los profesores, tanto en Norte América como en Holanda. Un estudio comparativo entre Holanda-Canadá mostró que –después de controlar por variables biográficas y variables del lugar de trabajo– los niveles de burnout en Canadá fueron más elevados que en Holanda (Van Horn, Schaufeli, Greenglass y Burke, 1997).

Debido a la elevada prevalencia del burnout entre profesores no es sorprendente que constituyan el grupo ocupacional más estudiado en la investigación sobre burnout. Schaufeli y Enzmann (1998, p. 72) estimaron que el 22% de aproximadamente 1,000 estudios sobre burnout que fueron llevados a cabo entre 1978 y 1996 se focalizaron en profesores. A pesar de este gran número de estudios, nuestro conocimiento sobre los procesos psicológicos subyacentes que están implicados en el burnout en profesores aún resulta muy limitado. Prácticamente todos los estudios empíricos sobre burnout en profesores son de naturaleza descriptiva y falta un marco teórico. El presente artículo intenta reducir este vacío proponiendo una perspectiva teórica sobre el burnout en profesores que se basa en los principios del intercambio social. Esta perspectiva del intercambio social ha guiado una serie de estudios entre profesores que se han llevado a cabo en la Universidad de Utrecht en la pasada década. El presente estudio integra los resultados de estas investigaciones, utilizando un marco de intercambio social.

BURNOUT E INTERCAMBIO SOCIAL

Tal y como se ilustra en la cita que hemos presentado al principio de este

artículo, el burnout se ha asociado a menudo con algunos tipos de desequilibrio o desajuste entre inversiones y resultados. A pesar de que la importancia de la falta de reciprocidad en términos de desajuste entre inversiones y resultados se ha reconocido a través de la literatura sobre burnout, esta noción no ha sido explorada de forma sistemática. Al menos hasta que Buunk y Schaufeli (1993) realizaron un intento para enlazar el burnout con los procesos de intercambio social entre profesionales y destinatarios/usuarios, tales como profesores y estudiantes. Su tesis central es que el burnout se desarrolla principalmente en el contexto social e interpersonal de la organización del trabajo, y que para comprender su desarrollo se debe prestar atención a la manera en que los individuos perciben, interpretan y construyen los comportamientos de otros en el trabajo. Buunk y Schaufeli (1993) siguen la noción de burnout propuesta por Maslach (1993) como un síndrome multidimensional que consiste en agotamiento emocional, distancia mental (despersonalización y cinismo) y una reducida realización personal, que está basada en las relaciones interpersonales emocionalmente demandantes que se establecen entre profesionales y usuarios. Por definición, en la enseñanza esta relación profesor-estudiante es complementaria: los profesores 'dan' y los estudiantes 'reciben'. No obstante, los profesores también buscan algún tipo de recompensa a cambio de sus esfuerzos; por ejemplo, esperan que los estudiantes aprendan algo, que estén abiertos a nuevas experiencias, que escuchen y que sean activos y que experimenten engagement. Sin embargo, estas expectativas a menudo no se cumplen porque, por ejemplo, los estudiantes no están motivados y consideran los esfuerzos del profesor

como algo que se da por sentado. Así, es probable que a lo largo del tiempo se desarrolle una falta de reciprocidad y que el equilibrio entre 'dar y recibir' en los profesores se desbarate. Tal y como Buunk y Schaufeli (1999) han señalado, la reciprocidad juega un papel central en la vida humana y el establecimiento de relaciones sociales recíprocas resulta esencial para la salud y el bienestar de los individuos. Argumentan que la preferencia universal tan fuerte que existe para establecer relaciones interpersonales recíprocas está profundamente basada en la idea de que podrían haber facilitado el éxito en la supervivencia y en la reproducción en nuestra evolución pasada.

En su proceso de teorización, Buunk y Schaufeli (1993, 1999) plantean su teoría de la equidad, probablemente la teoría más influyente del intercambio social. De acuerdo con la teoría de la equidad, las personas buscan la reciprocidad en las relaciones sociales: lo que ellos invierten y ganan de una relación debe ser proporcional a las inversiones y ganancias de la otra parte interesada en la relación (Adams, 1965). Además, cuando los individuos perciben que las relaciones no son equitativas se sienten angustiados y están fuertemente motivados a restaurar la equidad (Hatfield y Sprecher, 1984; Walster, Walster, y Berscheid, 1978). O como Freudenberger y Richelson (1980, p.175) han señalado: *'dado que el burnout se produce cuando el esfuerzo invertido está en proporción inversa a la recompensa recibida, resulta imperativo equilibrar la ecuación'*.

Más concretamente, Buunk y Schaufeli (1993) asumían que la falta de reciprocidad, o una relación de ayuda no equilibrada, consume los recursos emocionales del

profesional y eventualmente conduce al agotamiento emocional – una de las dimensiones de burnout. Inicialmente, cuando no ocurren los resultados esperados es probable que los profesores inviertan más esfuerzo en las relaciones con los estudiantes. Cuando esto no da resultado, el desequilibrio incrementa y los recursos se reducen aún más, dando lugar a lo que se conoce como ‘espirales de pérdidas’ (Hobfoll y Shirom, 2000). Para la mayoría de los profesores, invertir en una relación sin recibir resultados apropiados implica un alto consumo de energía, que es extremadamente depresivo y frustrante. El agotamiento emocional resultante normalmente se aborda disminuyendo las inversiones en la relación con los estudiantes. Esto es, respondiendo a los estudiantes de una manera distanciada y cínica, ‘despersonalizada’, en lugar de expresar la empatía que resulta genuina en este tipo de contextos. Así pues, de acuerdo con Buunk y Schaufeli (1993) la despersonalización – el segundo componente del burnout – puede considerarse como una manera de restaurar la reciprocidad mediante un distanciamiento psicológico de los usuarios, en este caso de los estudiantes. La despersonalización implica una actitud negativa, insensible, indiferente o distanciada hacia otros. Sin embargo, esta forma de afrontamiento resulta disfuncional dado que deteriora la relación con los estudiantes, incrementa los fracasos y los conflictos y además, favorece un sentimiento de reducida realización personal – el tercer componente del burnout que se caracteriza por sentimientos de incompetencia y dudas sobre los logros en el trabajo que uno realiza.

La teoría de la equidad no sólo se aplica a nivel interpersonal, sino también a nivel organizacional donde procesos similares de intercambio social gobiernan la

relación de los profesores con sus escuelas. Así, Schaufeli, Van Dierendonck y Van Gorp (1996) han propuesto un modelo de intercambio social a nivel *dual* que asume que, además de una relación no equilibrada a nivel interpersonal, el burnout también se genera por una falta de reciprocidad a nivel organizacional – esto es, por una violación de lo que se conoce como contrato psicológico. La noción de contrato psicológico hace referencia a las expectativas que tienen los empleados acerca de la naturaleza de su intercambio con la organización (Rousseau, 1995). Esta idea refleja la noción subjetiva de reciprocidad de los empleados: se espera que las ganancias o resultados de la organización sean proporcionales a las inversiones o inputs que uno realiza. Cuando el contrato psicológico se viola y la reciprocidad se rompe, no sólo puede generar estrés psicológico (agotamiento emocional), sino que también es probable que ocurran una serie de resultados negativos en el trabajo, incluyendo la intención de abandono, insatisfacción laboral (Robinson y Rousseau, 1994), ‘fuga’ de empleados a otros centros (Cropanzano y Greenberg, 1997), pobre compromiso organizacional (Guzzo y Noonan, 1994), cinismo (Anderson, 1996), y absentismo (De Boer, Bakker, Syroit y Schaufeli, 2002). Desde la perspectiva de la teoría de la equidad, estas respuestas que se producen ante la violación del contrato psicológico podrían interpretarse en términos de restauración de la reciprocidad, bien *incrementando* los resultados (outcomes) de uno mismo (fuga de empleados) o *disminuyendo* sus inversiones: abandono psicológico (cinismo, reducido compromiso) o conductual (abandono, absentismo).

Además del nivel individual y organizacional, en los procesos de intercambio

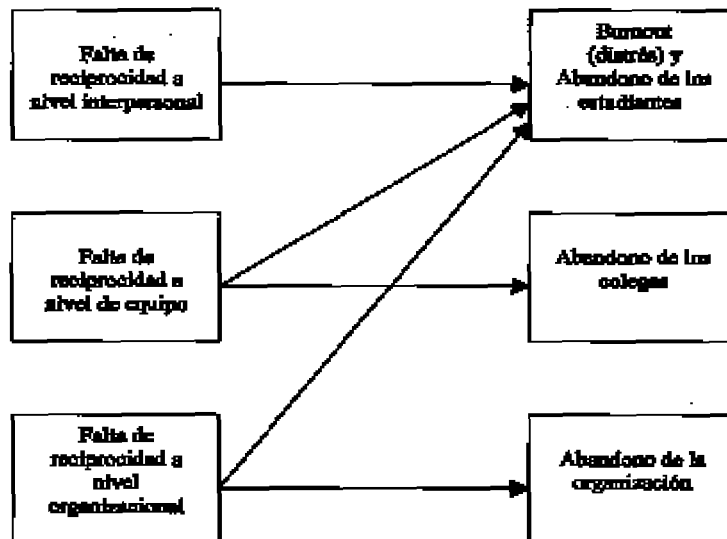
social también juegan un papel los equipos de trabajo entre compañeros. Por ejemplo, Buunk y Hoorens (1992) encontraron alguna evidencia a favor de que los empleados mantienen una 'contabilidad de apoyo' que se basa en el equilibrio entre el apoyo que se da y que se recibe por parte de otros en su equipo de trabajo. Dada la relevancia de las relaciones con los colegas para los resultados relacionados con el trabajo, parece plausible esperar que la falta de reciprocidad en la relación de intercambio con los propios colegas resulte un determinante importante del burnout.

La Figura 1 resume las relaciones específicas entre los procesos de intercambio social a 3 niveles y los resultados que se asumen, lo que constituye la base de una serie de estudios que se han llevado a cabo y serán revisados a continuación. Se espera que la falta de reciprocidad en los tres niveles de intercambio

social se asocie con el estrés (agotamiento emocional), así como con los intentos por restaurar el equilibrio entre dar y recibir al nivel de intercambio *específico*. Esto coincide con Lazarus y Folkman (1984) quienes distinguen entre *strains* (reacciones de estrés) y conductas de *coping* (afrontamiento). Las reacciones de estrés (*strains*) –tales como el agotamiento emocional – pueden considerarse resultados (outcomes) genéricos, en el sentido de que probablemente resultarán de *cualquier* relación de intercambio alterada. Por el contrario, las conductas de coping – tales como el abandono – están extremadamente unidas a contextos *particulares*, esto es, en función de las relaciones de intercambio concretas.

Antes de discutir los resultados sobre intercambio social y burnout, resulta imperativo hacer una breve clarificación

Figura 1: Burnout y conductas de abandono a diferentes niveles de intercambio social



sobre el concepto de reciprocidad y la manera en la que ha sido medida.

EL CONCEPTO DE RECIPROCIDAD Y SU MEDIDA

En el artículo original de Adams (1965), el grado en que una relación de intercambio es igualitaria se expresa en términos del ratio entre inversiones y resultados de una parte y los de la otra, respectivamente. Si uno sobrepasa al otro, se produce la desigualdad o una falta de reciprocidad, mientras que la equidad se define como *'...la igualdad de intercambio entre las partes'* (Adams, 1965; p. 278). De acuerdo con Chadwick-Jones (1976, p. 234) equidad y reciprocidad – tal y como se utilizan en la teoría de la equidad original de Adams – son *'casi términos idénticos'*. Yo prefiero utilizar *'reciprocidad'* porque este término es un poco más genérico que *'equidad'*, y porque algunas de las operacionalizaciones que se utilizan en otros estudios difieren de la fórmula clásica de la equidad de Adams. Esta fórmula se expresa como: $O_p/I_p = O_o/I_o$, donde O_p e I_p representan los outcomes (resultados) y las inversiones de la persona focal, respectivamente, y O_o e I_o representan los outcomes e inversiones de la comparación con otros (Adams, 1965, p. 181). La inequidad se experimenta cuando en una relación de intercambio las personas invierten relativamente más (*'infra-beneficiados'*) o relativamente menos (*'sobre-beneficiados'*) que lo que reciben, comparado con el ratio de inversión y outcomes que se obtiene de la comparación con otros. Aunque sentirse mal cuando se está mejor puede parecer contra-intuitivo, muchos estudios proporcionan apoyo a esta asunción (para una revisión: ver Coprozano y Randall, 1993).

Como en el presente artículo, la mayoría de los investigadores se han centrado en las personas que se sienten infra-beneficiadas y además, se sienten peor.

Pritchard (1969) realizó una crítica a la medida de equidad de la fórmula clásica de Adams (1965) puesto que olvida el rol del estándar interno de cada uno como una manera de comparar. Según Pritchard, más que comparaciones *interpersonales* como se propone en la teoría de la equidad de Adams, las comparaciones *intrapersonales* juegan un papel crucial en los procesos de intercambio. Siguiendo esta asunción, la reciprocidad se define aquí como *la igualdad entre las inversiones percibidas por uno mismo y los beneficios de una relación de intercambio, relativos a los estándares internos de la propia persona referentes a esa relación*. Así pues, en este artículo nos centramos en las comparaciones interpersonales; esto es, en el equilibrio entre lo que los profesores dan y lo que reciben relativos a sus propios estándares internos. Este equilibrio se ha operacionalizado a tres niveles (estudiantes, equipo y escuela) de cuatro formas diferentes en función de:

1. El ratio de medidas únicas que evalúan los niveles de inversiones (*'¿Cuánto inviertes en la relación con los estudiantes?'*) y los niveles de resultados (outcomes) (*'¿Cuánto recibes a cambio en esa relación?'*).
2. El ratio de las puntuaciones de escalas de multi-ítem que evalúan los niveles de inversiones (Ej., *'¿Cuánto inviertes en motivar a tus estudiantes?'*) y los niveles de resultados (Ej., *'¿Cuánto te aprecian tus estudiantes?'*). Estas escalas se han desarrollado utilizando un estudio

cualitativo que incluía alrededor de 70 profesores (Van Horn, Schaufeli y Taris, 2001). Durante las entrevistas tales profesores mencionaron 524 inversiones y resultados a los 3 niveles de intercambio que se agruparon en 22 categorías (Ej., preparación de la docencia, coaching de los estudiantes, contactos personales con los compañeros, apreciación de la escuela). Estas categorías sirvieron de base para formular los ítems del cuestionario.

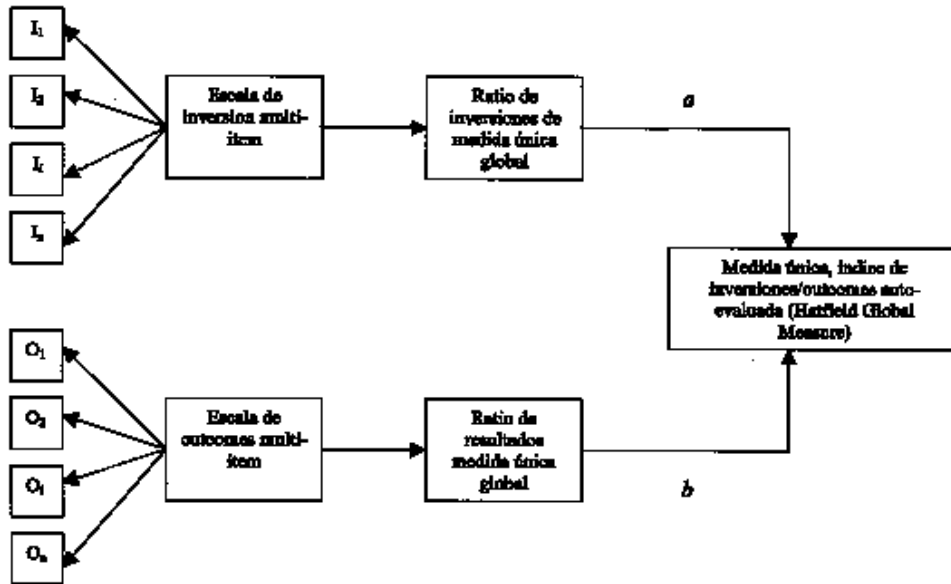
3. Medida Global de reciprocidad de Hatfield (Hatfield's Global Measure; Hatfield, Traupman, Sprecher y Hay, 1985) que pide a los profesores que consideren las inversiones en y los resultados de la relación implicada, y después se les pide que señalen la respuesta que mejor caracteriza esta relación, utilizando una escala con 7 puntos de respuesta. Por ejemplo, '*La escuela invierte mucho más de lo que obtiene de mí*' (+3); '*La escuela y yo invertimos y ganamos equitativamente*' (0); '*Invierto mucho más en mi escuela de lo que gano de ella*' (-3).
4. Escalas multi-ítem que evalúan la falta de reciprocidad y que incluyen ítems como: '*Paso mucho tiempo y tengo en cuenta a mis estudiantes, pero ellos a cambio me lo agradecen poco*' y '*Me beneficio muy poco del esfuerzo que pongo en la organización*'. El contenido de los ítems también se basó en el estudio cualitativo de Van Horn, Schaufeli y Taris (2001).

Es importante destacar que en los primeros dos casos las puntuaciones de reci-

procidad de los profesores se calculan por los investigadores, mientras que en los dos casos restantes los niveles de reciprocidad se evalúan por los propios profesores. Por tanto, es relevante conocer el grado en que ambos procedimientos alcanzan los mismos resultados. Van Horn, Schaufeli y Taris (2001) observaron relaciones significativas con los estresores y los resultados de salud cuando se utilizó la Medida Global de Hatfield, pero *no* con las puntuaciones-ratio que se calcularon por los investigadores. De la misma manera, Van Horn y Schaufeli (1996) fracasaron en mostrar una relación entre la falta de reciprocidad con los estudiantes y el burnout utilizando una puntuación calculada a través del ratio inversión/resultado, mientras que en una réplica del estudio Peeters, Geurts y Van Horn (1998) observaron la relación esperada utilizando, en este caso la Medida Global de Hatfield. Esta superioridad de la medida global podría explicarse por el hecho de que los profesores basan su nivel de reciprocidad autoevaluada – como se utiliza en la medida de Hatfield – en las evaluaciones globales, *separadas* de sus inversiones y de sus resultados (tal y como se mide con una puntuación única), que a su vez, podría basarse en la evaluación de inversiones y resultados específicos (como se mide mediante las escalas multi-ítem). De hecho, esta estructura compleja de dar y recibir – como se observa en la Figura 2 – fue puesta a prueba satisfactoriamente utilizando modelos de ecuaciones estructurales (Van Horn et al., 2001).

De acuerdo con esto, los autores concluyen que – en términos de validez convergente – la reciprocidad está adecuada y comprensivamente representada en el índice global, autoevaluada tal y como propone Hatfield et al. (1985). Lo que resulta interesante es que comparado con

Figura 2: La estructura del equilibrio de dar y recibir



Nota: Adaptado de Van Horn, Schaufeli y Taris (2001; p. 204); $I_1...I_n$ = ítems de inversión específicos; $O_1...O_n$ = ítems de resultados específicos; para los efectos a y b ver texto.

las inversiones globales (Figura 2, efecto a), los resultados globales (efecto b) contribuyen alrededor de dos veces más a la medida de reciprocidad autoevaluada de Hatfield. Este resultado está en línea con los resultados de otros dos estudios en los que en lugar de inversiones y resultados globales, se utilizaron escalas multi-ítem para medir inversiones y resultados (Taris, Peeters, Le Blanc, Schreurs y Schaufeli, 2001; Taris, Schaufeli, De Boer, Schreurs y Caljé, 2000). Parece, pues, que el equilibrio autoevaluado entre lo que se da y lo que se recibe resulta más afectado por los resultados o recompensas percibidas por el profesor que por sus inversiones o esfuerzos percibidos.

En conclusión, parece que las puntuaciones del ratio inversión/resultados que se calculan por los investigadores son inferiores comparadas con el ratio proporcionado por el profesor, medida única, medida de reciprocidad global. Además, parece que esta medida es influida de manera más fuerte por los resultados del profesor que por sus inversiones.

¿ESTÁ PERTURBADO EL EQUILIBRIO ENTRE DAR Y RECIBIR EN LA DOCENCIA?

La Tabla 1 resume los resultados del estudio de Van Horn y Schaufeli (1996) entre profesores de enseñanza primaria y

secundaria. Evaluaron el equilibrio entre 'dar y recibir' que los profesores experimentan en relación con sus estudiantes y con la escuela donde ellos trabajan utilizando diferentes formas de operacionalización (ver sección previa).

observa también en otras ocupaciones: una gran proporción de empleados sienten que son tratados de forma no equitativa por las organizaciones para las que trabajan.

Tabla 1: Proporción de reciprocidad con respecto a los estudiantes y a la escuela (%)

	Infra-beneficiados	Equilibrados	Sobre-beneficiados
Estudiantes	41	54	5
Escuela	76	21	3

Fuente: Van Horn y Schaufeli (1996; p. 252)

Se encontró una diferencia significativa en ambos niveles de intercambio: el 41% de los profesores se sentían infra-beneficiados respecto a sus estudiantes, mientras que el 76% se sentían infra-beneficiados respecto a su escuela. Más de la mitad de los profesores (54%) sentían que sus inversiones en la relación con los estudiantes estaba en equilibrio con los resultados que reciben, pero sólo 1/5 (21%) sintieron que su relación con la escuela era equitativa. Resultados similares se encuentran también en otros grupos ocupacionales, tales como especialistas en medicina (Smets, Visser, Oort, Schaufeli y De Haes, 2004), oficiales de policía (Kop, Euwema y Schaufeli, 1999), staff trabajando con discapacitados mentales (Van Dierendonck, Schaufeli y Buunk, 1996), y enfermeras (Van Yperen, 1998).

Así pues, parece que el equilibrio entre dar y recibir está, de hecho, perturbado en profesores, no sólo por lo que se refiere a los estudiantes, sino concretamente en relación con la escuela en la que trabajan. Sin embargo, más que ser un tema específico de profesores, se

ASOCIACIONES ENTRE LA FALTA DE RECIPROCIDAD Y BURNOUT

¿Está relacionado el burnout con la falta de reciprocidad? La Tabla 2 resume los resultados de cuatro estudios que investigaron esta relación a tres niveles de intercambio social. En todos los estudios el burnout se midió mediante la versión holandesa (Schaufeli, Daamen y Van Mierlo, 1994) del Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (Maslach, Jackson y Leiter, 1996).

Como puede verse en la Tabla 2 todas las correlaciones están en la dirección esperada, indicando que la falta de reciprocidad está positivamente relacionada con los síntomas de burnout. Además, las correlaciones son más fuertes en agotamiento emocional en *todos* y cada uno de los niveles de intercambio social, mostrando las correlaciones más altas en el nivel interpersonal (media de correlaciones .26, .19 y .23 para el nivel de intercambio interpersonal, de equipo y organizacional, respectivamente). Consistente también con lo que se esperaba, las correlaciones de despersonalización con la reciprocidad

Tabla 2: Falta de reciprocidad percibida con los estudiantes y burnout (r de Pearson)

Muestra	N	Medidas*	AG	DESP	RRP	Estudio
Falta de reciprocidad con los estudiantes						
Profesores de educación elemental y secundaria	249	Ratio de medida única por los investigadores (1)	0.26	0.15	0.24	Van Horn, Schaufeli y Enzema (1999)
Profesores de educación elemental y secundaria	154	Ratio de medidas múltiples por los investigadores (2)	0.37	0.24	0.32	Bakker, Schaufeli, Demerouti, Van der Hulst y Brouwer (2009)
Profesores de educación secundaria	260	Ratio de medida única por los investigadores (1)	0.30	0.23	0.28	Van Horn, Schaufeli y Taris (2001)
		Item único por el profesor (3)	0.27	0.22	0.29	
Muestra representativa de profesores holandeses de educación elemental, secundaria y vocacional	920	Ratio de medidas múltiples por los investigadores (2)	0.15	0.04	0.02	Taris, Van Horn, Schaufeli y Schreurs (2004)
		Item único por el profesor (3)	0.25	0.24	0.24	
Falta de reciprocidad con los compañeros						
Profesores de educación secundaria	260	Ratio de medidas múltiples por los investigadores (2)	0.16	0.02	0.01	Van Horn, Schaufeli y Taris (2001)
		Ratio de medida única por el investigador (1)	0.20	0.02	0.05	
Muestra representativa de profesores holandeses de educación elemental, secundaria y vocacional	920	Item único por el profesor (3)	0.01	0.02	0.01	Taris, Van Horn, Schaufeli y Schreurs (2004)
		Ratio de medida única por los investigadores (1)	0.10	0.05	0.12	
Falta de reciprocidad con la escuela						
Profesores de educación secundaria	260	Ratio de medidas múltiples por los investigadores (2)	0.08	0.01	0.04	Van Horn, Schaufeli y Taris (2001)
		Ratio de medida única por los investigadores (1)	0.10	0.02	0.03	
Muestra representativa de profesores holandeses de educación elemental, secundaria y vocacional	920	Item único por el profesor (3)	0.01	0.02	0.01	Taris, Van Horn, Schaufeli y Schreurs (2004)
		Ratio de medida única por los investigadores (1)	0.20	0.07	0.21	
Profesores de educación secundaria	920	Ratio de medida única por los investigadores (1)	0.15	0.06	0.19	Taris, Van Horn, Schaufeli y Schreurs (2004)
		Ratio de medidas múltiples por los investigadores (2)	0.15	0.06	0.19	

Nota: AG = agotamiento emocional; DESP = despersonalización; RRP = reducida realización personal; * Tipo de medida se explica en el texto (ver El concepto de reciprocidad y su medida).

a nivel interpersonal son más fuertes que con la reciprocidad a nivel de equipo y a nivel organizacional (media $r = .11$, contra $.02$ y $.07$, respectivamente). Finalmente, las correlaciones entre la falta de realización personal y reciprocidad a nivel interpersonal son de similar magnitud (media $r = .11$). Así pues, la falta de reciprocidad a nivel interpersonal está positivamente relacionado con las *tres* dimensiones del burnout: a medida que los profesionales sienten que reciben menos de sus inversiones en las relaciones con los usuarios, más agotados se sienten, despersonalizan más intensamente a sus usuarios y mayor es el sentimiento de que su realización personal ha disminuido. Es importante destacar que esas relaciones positivas también se mantienen tras controlar por diferencias en edad, género, tipo de escuela, número de horas de trabajo, y experiencia docente (Peeters, Geurts y Van Horn, 1998). Un estudio investigó la relación entre la falta de reciprocidad interpersonal y el burnout en el contexto de trabajo y fuera de él (Bakker, Schaufeli, Demerouti, Janssen, Van der Hulst y Brouwer, 2000). Se encontró que la falta de reciprocidad en la relación con la propia pareja se relacionó con depresión (y no con burnout), mientras que la falta de reciprocidad en la relación con los estudiantes se relacionó con el burnout (y solo indirectamente con depresión). De acuerdo con esto, burnout y depresión están ambos unidos a procesos de intercambio social similares, que, sin embargo, ocurren en diferentes dominios: burnout se relaciona con la falta de reciprocidad en el dominio profesional y no en el dominio privado.

Debe señalarse, sin embargo, que la media de correlaciones en la Tabla 2 no resultan muy impresionantes. Una posible explicación para estas correlaciones

modestas es que en vez de estar linealmente relacionados, burnout y reciprocidad podrían estarlo curvilíneamente (ver discusión). Además, las correlaciones fluctúan considerablemente en función de las muestras, oscilando desde prácticamente cero a casi $.40$. Además de los efectos de la muestra, esta gran variabilidad podría deberse a las diferentes operacionalizaciones de reciprocidad. Por ejemplo, las correlaciones con la Medida Global de Hatfield (Hatfield et al., 1985) parecen ser un poco más altas.

En conclusión: como se esperaba, la falta de reciprocidad a los *tres* niveles de intercambio social está positivamente relacionada con el agotamiento emocional mientras que, además, la falta de reciprocidad en la relación con los estudiantes está también positivamente relacionada con la despersonalización y la falta de realización personal, también tras controlar distintas variables demográficas. Además, el burnout está específicamente relacionado con la falta de reciprocidad interpersonal en el trabajo, mientras que la depresión se relaciona con una falta de reciprocidad interpersonal en el hogar.

MODELOS COMPLEJOS DE RELACIONES ENTRE FALTA DE RECIPROCIDAD Y BURNOUT

Hasta el momento, sólo he revisado asociaciones simples entre la falta de reciprocidad a distintos niveles y burnout, pero ¿qué sucede con los modelos más complejos? Utilizando modelos de ecuaciones estructurales en un estudio longitudinal con un intervalo de tiempo de un año, Taris et al. (2000) observaron que la falta de reciprocidad con la organización se relacionó con agotamiento emocional,

quejas psicósomáticas, pobre compromiso organizacional y absentismo futuro. Parece ser que la falta de reciprocidad predecía el absentismo por enfermedad futuro del profesor – tal y como se registró por las escuelas – a través del agotamiento y las quejas psicósomáticas. Esto es, los profesores que se sentían infra-valorados en la relación de intercambio con sus escuelas, se sentían angustiados y tenían más probabilidad de ausentarse del trabajo al año siguiente. También se observó que los profesores infra-beneficiados se sentían menos comprometidos con sus escuelas, pero a diferencia del agotamiento y de las quejas psicósomáticas, no se observó ninguna relación con el absentismo por enfermedad futuro. Así, en conjunto el estudio confirmó que: de acuerdo con la teoría de la equidad, la falta de reciprocidad a nivel organizacional se relaciona con distrés (agotamiento emocional y quejas de salud) y abandono psicológico (pobre compromiso organizacional). Sin embargo, sólo el primero y no el último predice el absentismo por enfermedad.

Los resultados previos pertenecen exclusivamente a la falta de reciprocidad en la relación con la organización. Pero, ¿cómo es el panorama cuando los procesos de intercambio social se investigan simultáneamente a diferentes niveles (ver Figura 1)? Van Horn, Schaufeli y Taris (2001) llevaron a cabo una serie de análisis de regresión lineal jerárquica con las tres dimensiones de burnout, compromiso organizacional, y quejas psicósomáticas como variables dependientes. La falta de reciprocidad en la relación con los estudiantes (usuarios), compañeros (equipo) y escuela (organización) se consideraron como variables independientes, mientras que se controló por edad, género, horas trabajadas, y años de experiencia docente.

Parece que, tal y como se esperaba: (1) la falta de reciprocidad con los estudiantes se relacionó con las *tres* dimensiones de burnout, así como con quejas psicósomáticas; (2) la falta de reciprocidad con los compañeros se asoció con agotamiento emocional, y (3) la falta de reciprocidad con la escuela se relacionó con un pobre compromiso organizacional. La relación esperada entre la falta de reciprocidad a nivel de escuela y el agotamiento *no* se observó. El estudio de Van Horn et al. (2001) también evaluó la relación entre estresores del trabajo y reciprocidad a distintos niveles. Como se esperaba: (1) los estresores relacionados con los estudiantes (esto es, mal comportamiento de los estudiantes, falta de interés y motivación), estresores relacionados con la docencia (esto es, materiales docentes inadecuados, demasiadas horas de docencia), y la presión temporal (esto es, la falta de tiempo para orientar/dirigir a los estudiantes o para preparar clases) se relacionaron positivamente con la falta de reciprocidad con los estudiantes; (2) estresores relacionados con los compañeros que son incompetentes o poco formales se relacionó positivamente con la falta de reciprocidad con los compañeros, y; (3) los estresores relacionado con una pobre dirección de la escuela se relacionó positivamente con la falta de reciprocidad con la escuela (ver Figura 3). Todas las relaciones se mantuvieron después de controlar por edad, género, horas empleadas, y años de experiencia docente. Así, de forma conjunta, pueden señalarse dos conclusiones importantes del estudio de Van Horn et al. (2001). En primer lugar, que la falta de reciprocidad en cada uno de los 3 niveles – estudiantes, compañeros y escuela – se asocia con estresores *específicos* que se corresponden con esos niveles – explicando entre el 7% y 19% de la varianza. En segundo lugar,

que la falta de reciprocidad a cada uno de los 3 niveles se asocia con resultados *específicos*, al menos por lo que se refiere a los niveles interpersonal y organizacional – explicando entre el 3% y el 8% de la varianza.

Utilizando una muestra diferente de profesores y otra forma de análisis de datos – modelos de ecuaciones estructurales – Taris et al. (2004) corroboraron los resultados del estudio anterior en lo que respecta a las variables de resultado (outcomes), al menos de manera transversal. Sin embargo, fallaron en replicar los resultados a nivel longitudinal. En cambio, y contrariamente a las expectativas, se encontraron algunas indicaciones referentes a un efecto de causa *reversa*. Esto es, el abandono de estudiantes y compañeros parece *incrementar* para alterar el equilibrio entre dar y recibir. Este resultado sugiere que el abandono psicológico – depersonalizando a estudiantes y compañeros – no es una estrategia efectiva para obtener un balance más equitativo entre las inversiones y los beneficios. Más bien, parece ser que ese abandono además deteriora la relación con los estudiantes, conduciendo a un desajuste incluso más grande. Esto es compatible con un estudio longitudinal llevado a cabo en médicos generalistas durante cinco años (Bakker, Schaufeli, Sixma, Bosveld y Van Dieren-donck, 2000).

En conclusión: parece que, tal y como se muestra en la Figura 1, pueden distinguirse tres niveles diferentes de intercambio social que tienen un efecto *genérico* cuando el equilibrio entre dar y recibir se altera – distrés o agotamiento emocional. Además, se observaron efectos de abandono *específicos* para cada nivel de intercambio social. Sin embargo, parece que a

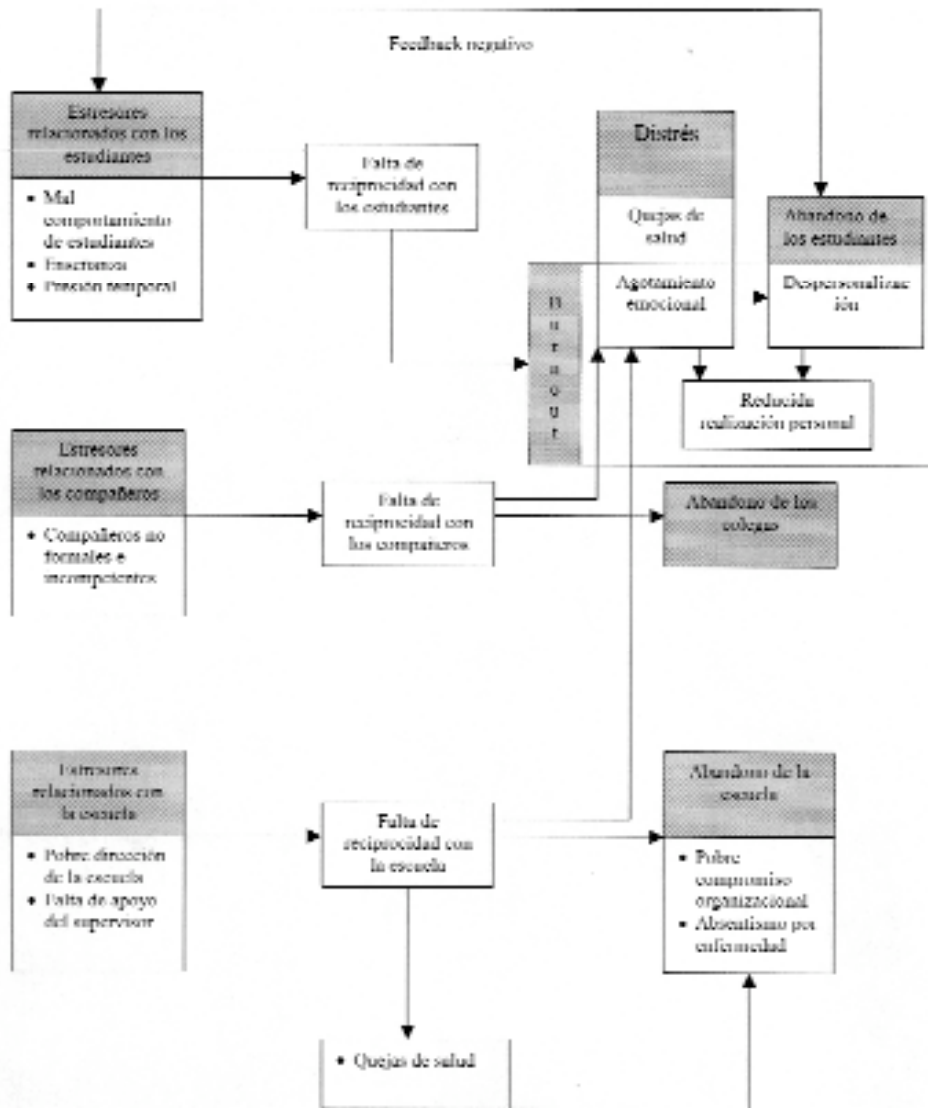
pesar de restaurar el equilibrio entre dar y recibir, las conductas de abandono conducen a una mayor alteración de ese equilibrio.

CONCLUSIÓN

Los principales resultados de la investigación sobre los estudios que han sido revisados anteriormente se resumen y se integran en la Figura 3, que constituye una versión más detallada de la Figura 1. Debe enfatizarse que, en la mayoría de los casos, las flechas de la Figura 3 no representan relaciones causales puesto que se basan en resultados de investigaciones transversales. Esto muestra la necesidad, por tanto, del desarrollo de investigación longitudinal que debe llevarse a cabo en un futuro próximo.

De forma relevante, la Figura 3 distingue entre tres niveles de intercambio social. En primer lugar y más destacable, el intercambio social entre profesor y estudiante. Un equilibrio alterado entre dar y recibir entre profesor-estudiante, donde la relación del estudiante está positivamente relacionada con las *tres* dimensiones del burnout. La falta de reciprocidad con los estudiantes parece relacionarse con estresores particulares tales como el mal comportamiento de los estudiantes, presión temporal (falta de tiempo suficiente para orientar/asesorar a los estudiantes) y docencia (demasiadas horas de docencia). A nivel de intercambio con compañeros, la falta de reciprocidad se asocia particularmente con distrés (agotamiento emocional y quejas de salud) así como con conductas de abandono psicológico, en forma de despersonalización – una actitud insensible, distanciada y cínica. Parece ser que los profesores que trabajan con compañe-

Figura 7: Integración de los resultados de la investigación sobre burnout e intercambio social en profesores



ros incompetentes y poco formales ven alterado su equilibrio percibido entre lo que dan y lo que reciben. La falta de reciprocidad con la escuela se asociaba con distrés (agotamiento emocional y quejas

de salud) así como con conductas de absentismo por enfermedad y con abandono psicológico de la escuela (reducido compromiso organizacional). La relación entre reciprocidad y abandono a este nivel,

está mediado por las quejas de salud. La falta de reciprocidad con la escuela podría ocasionarse por una pobre dirección, incluyendo una pobre comunicación y una falta de información, así como de una falta de apoyo del supervisor.

Así pues, parece que, de acuerdo con las predicciones de la teoría de la equidad (Adams, 1965), la falta de reciprocidad a los *tres niveles* de intercambio social se asocian tanto con distrés como con conductas de abandono. Además, parece que el objeto de abandono es *específico* para cada uno de los niveles de intercambio social implicados: en las relaciones de intercambio social con los estudiantes, los profesores muestran conductas de abandono de los estudiantes (despersonalización); en las relaciones de intercambio social con compañeros, ellos se distancian de los colegas; y en relaciones de intercambio social con la organización los profesores muestran conductas de abandono de la organización, tanto psicológicas (reducido compromiso organizacional) como conductuales (absentismo por enfermedad).

Pero a diferencia de lo que la teoría de la equidad predice, el abandono de los usuarios *no* parece ser una estrategia efectiva para restablecer el equilibrio entre dar y recibir. En lugar de un bucle de feedback positivo, parece que exista un bucle de feedback negativo que genera un círculo vicioso: abandono de los estudiantes ⇆ deterioro de la relación ⇆ falta de reciprocidad ⇆ agotamiento ⇆ abandono de los estudiantes (ver Figura 3). Esto resulta compatible con un estudio longitudinal realizado con médicos generalistas durante cinco años (Bakker, Schaufeli, Sixma, Bosveld y Van Dierendonck, 2000). La teoría de la equidad proporciona una interpretación elegante de ese resultado. Los

procesos de intercambio son, por definición complementarios, lo que significa que las inversiones de una parte resultan los beneficios de la otra parte, y viceversa. Eso es también cierto en educación. Así, si el profesor decide disminuir su inversión, los estudiantes verán reducidos sus beneficios conseguidos de la relación. Esto es, un estudiante no aprenderá mucho ni se le motivará para aprender por parte de un profesor cínico y distanciado. Dado que *ambas* partes luchan por conseguir una relación de intercambio recompensante, los estudiantes reducirán del mismo modo sus inversiones en la relación (se comportarán ‘desmotivados’), lo que convierte la relación incluso en menos recompensante para el profesor, y así sucesivamente. Si el razonamiento es correcto, podría parecer que el abandono psicológico de una relación de intercambio es una manera particularmente efectiva de minar una relación educativa provechosa.

Además de los resultados de la investigación sobre distintos procesos de intercambio social y burnout que se resumen en la Figura 3, se obtuvieron otros cuatro resultados adicionales respecto a la reciprocidad. En primer lugar, se observó que se prefiere una simple, medida global, mono-ítem, de reciprocidad (Hatfield et al., 1985) basada en la ratio entre inversiones/resultados que se calcula por los propios profesores. El último no añade mucho sobre el primero cuando se explica la varianza en estresores y resultados, tales como el burnout. Obviamente, las personas que respondieron son cognitivamente capaces de utilizar un índice de reciprocidad comprensivo que incluye tanto inversiones como resultados – tal y como se ilustra en la Figura 2. Sin embargo, también puede darse una explicación estadística por la que las medidas más com-

plejas como la fórmula clásica de la equidad de Adams (1965) tienen menos éxito comparadas con medidas más sencillas tales como la Medida Global de Hatfield et al. (1985). Resulta probable que sustraer puntuaciones de ratio independientes tengan un efecto negativo en la fiabilidad de la medida, lo que disminuye el poder estadístico y la posibilidad de obtener relaciones significativas.

En segundo lugar, tal y como indica la Tabla 2, las relaciones lineales son más modestas entre reciprocidad y burnout. Una posible explicación es que, además de las relaciones lineales (a más infra-beneficiado, más síntomas de burnout), la teoría de la equidad predeciría también una relación curvilínea o de U-invertida. Esto es, no únicamente el sentimiento de infra-beneficiado, sino también el sentimiento de *sobre*-beneficiado estaría relacionado con resultados psicológicos negativos, tales como el burnout. De hecho, en profesionales del cuidado de la salud se encontró que el hecho de sentirse privados o infra-beneficiados en la relación con los pacientes *así como* el sentirse aventajados o sobre-beneficiados produjo unos niveles de agotamiento más altos en el futuro, medidos un año después (Van Dierendonck, Schaufeli y Buunk, 2001). Por el contrario, no se encontró *ninguna* indicación de relación longitudinal (curvilínea) entre reciprocidad y despersonalización y reducida realización personal. En lugar de una relación de U-invertida, se observó una relación de J-invertida en una muestra representativa de empleados finlandeses (Taris, Kalimo y Schaufeli, 2002): aquellos que se sentían infra-beneficiados tuvieron puntuaciones más elevadas en agotamiento comparados con aquellos que tenían sentimientos de equilibrio o sobre-beneficiados en la relación

con la organización. Estos resultados sugieren que la forma de la relación entre reciprocidad y burnout podría depender de la muestra bajo estudio. Por tanto, futuros estudios sobre profesores no sólo deberían incluir relaciones lineales, sino también curvilíneas.

En tercer lugar, parece que el equilibrio entre dar y recibir está más severamente alterado a nivel de escuela, comparado con el nivel interpersonal o de equipo. Esto es, los profesores sienten que invierten mucho más en la escuela de lo que ellos reciben a cambio. Probablemente, se deba al hecho de que en Holanda en la pasada década las escuelas (de secundaria) se han convertido en grandes organizaciones con cientos de profesores y miles de estudiantes. No es necesario decir que este hecho incrementó la distancia entre la dirección de la escuela, por un lado y el profesor individual en la clase, por otro lado. Desde esta perspectiva de intercambio social la dirección de la escuela debe cuidar la unión entre las ventajas de la economía de escala y las desventajas psicológicas para los profesores (esto es, riesgo de burnout, reducido compromiso). De cualquier forma, el resultado de que la relación de intercambio con la organización se vea alterada supone una llamada para la acción por parte de la dirección de la escuela; por ejemplo para comunicarse mejor con los profesores, para implicarles más en la toma de decisiones y para reducir la burocracia e incrementar su autonomía profesional.

En cuarto lugar, parece ser que para el equilibrio entre dar y recibir, los altos resultados son más importantes que los bajos niveles de inversión. Desde una perspectiva práctica esto significa que incrementar los resultados positivos de los

profesores, tales como las recompensas y los recursos, resulta más efectivo para restaurar el equilibrio de dar y recibir que reducir sus inversiones (Ej., reducir la sobrecarga de trabajo).

Aunque se ha dado respuesta a algunas cuestiones referentes a la relación entre intercambio social y burnout, se necesita más investigación en algunas áreas específicas. Como se ha señalado antes, existe una necesidad de investigación longitudinal, particularmente sobre el resultado no esperado de que el abandono psicológico parece ser contraproducente para restaurar el equilibrio entre lo que se da y lo que se recibe. Otro aspecto que necesita más elaboración es la relación curvilínea que se ha establecido entre reciprocidad y burnout. Otro tema es el papel de la justicia procedimental. Por ejemplo, De Boer, Bakker, Syroit y Schaufeli (2002) observaron en oficiales de seguridad que tanto la justicia distributiva como la procedimental predicen indirectamente la ausencia por enfermedad en el futuro con la misma intensidad, a través de la intermediación de las quejas de salud. En la misma línea, Randall y Mueller (1995) encontraron en enfermeras que el efecto de las evaluaciones de justicia procedimental sobre diferentes resultados (Ej., satisfacción laboral, compromiso organizacional, intención de abandono) es más fuerte que las evaluaciones de justicia distributiva. En otras palabras, además del equilibrio de dar y recibir (una evaluación de justicia distributiva) la manera en que los resultados se asignan (evaluación de justicia procedimental) podría tener un impacto sobre el burnout y las conductas de abandono.

No obstante, parece ser que para los profesores el equilibrio de dar y recibir es

un asunto importante. Cuando sienten que sus inversiones exceden sus resultados, experimentan distrés y se alejan de las relaciones de intercambio social estresantes. En otras palabras, la falta de reciprocidad parece jugar un papel crucial a la hora de explicar el mecanismo psicológico subyacente que es responsable, no sólo del desarrollo del burnout, sino también del distanciamiento de los compañeros, del absentismo por enfermedad y de un reducido compromiso organizacional. Esto significa que una perspectiva teórica del intercambio social es, de hecho, fructífera para comprender el trabajo y el bienestar de los profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams J. S. (1965). Inequity in social exchange. En L. Berkowitz (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 2; pp. 267-299). New York: Academic Press.
- Anderson, L. M. (1996). Employee cynicism: An examination using a contract violation framework. *Human Relations*, 29, 373-384.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Demerouti, E., Janssen, P. M. P., Van der Hulst, R., y Brouwer, J. (2000). Using equity theory to examine the difference between burnout and depression. *Anxiety, Stress, and Coping*, 13, 247-268.
- Bakker, A., Schaufeli, W. B., Sixma, H. J., Bosveld, W., y Van Dierendonck, D. (2000). Patient demands, lack of reciprocity, and burnout: A five-year longitudinal study among general practitioners. *Journal of Organizational Behaviour*, 21, 425-441.

- Blase, J. C. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 93-113.
- Buunk, B. P. y Hoorens, V. (1992). Social support and stress: The role of social comparison and social exchange processes. *British Journal of Clinical Psychology*, 31, 445-457.
- Buunk, B. P. y Schaufeli, W. B. (1993). Burnout from a social comparison perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 53-69). Washington: Taylor & Francis.
- 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. Stroebe y M. Hewstone (eds.) *European Review of Social Psychology*, 10, 260-291.
- Chadwick-Jones, J. K. (1976). *Social exchange theory: Its structure and influence in social psychology*. London: Academic Press.
- Cropanzano, R. y Greenberg, J. (1997.) Progress in organizational justice: Tunneling through the maze. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 12, 317-372.
- De Boer, E. B., Bakker, A. B., Syroit, S., y Schaufeli, W. B. (2002). Unfairness at work as a predictor of absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 181-197.
- Farber, B. A. (1991) *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. New York: Jossey-Bass.
- Freudenberger, H. J. y Richelson, G. (1980). *Burn-Out: how to beat the high costs of success*. New York: Bantam Books.
- Guzzo, R. y Noonan, K. (1994). Human resource practices as communications and the psychological contract. *Human Resource Management*, 33, 447-462.
- Hatfield, E., Traupmann, J., Sprecher, S., y Hay, J. (1985). Equity and intimate relations: Recent research. En W. Ickes (Ed.). *Compatible and incompatible relationships* (pp. 309-321). Oxford: Pergamon Press.
- Hobfoll, S. E. y Shirom, A. (2000). Conservation of resources theory: Applications to stress and management in the workplace. En R. T. Golembiewski (Ed.). *Handbook of Organizational Behavior* (2nd revised edition; pp. 57-81). New York: Marcel Dekker.
- Houtman, I. D. L. Smulders, P. G. W. y Klein Hesselink, D. J. (2004). *Trends in arbeid 2004* [Trends in work 2004]. Hoofddorp: TNO-Arbeid.
- Kop, N., Euwema, M. y Schaufeli, W.B. (1999). Burnout, job stress and violent behaviour among Dutch police officers. *Work & Stress*, 13, 326-340.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Maslach, C., Jackson, S. E. y Leiter, M. P. (1996). *MBI-test manual* (3rd ed). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

- Maslach C. (1993). Burnout: A multi-dimensional perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19-32). New York: Taylor & Francis.
- Peeters, M. C. W., Geurts, S. A. E., y Van Horn, J. E. (1998). Burnout bij leraren: Is sociale uitwisseling een vruchtbaar perspectief? [Burnout among teachers: Is social exchange a fruitful perspective?]. *Gedrag & Gezondheid*, 26, 39-45.
- Pritchard R. D. (1969). Equity theory: A review and critique. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 176-211.
- Randall, C. S. y Mueller, C. W. (1995). Extensions of justice theory: Justice evaluations and employees' reactions in a natural setting. *Social Psychology Quarterly*, 58, 178-194.
- Robinson, S. L. y Rousseau, D. M. (1994). Violating the psychological contract: not the exception but the norm. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 245-249.
- Rousseau, D. M. (1995). *Psychological Contracts in Organizations. Understanding Written and Unwritten Agreements*. Thousand Oaks: Sage.
- Schaufeli, W. B., Daamen, J., y Mierlo, H. van (1994). Burnout among Dutch teachers: An MBI-validity study. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 803-812.
- Schaufeli, W. B. y Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., Van Dierendonck, D., y Van Gorp, K. (1996). Burnout and reciprocity: towards a dual-level social exchange model. *Work & Stress*, 10, 225-237.
- Smets, E. M. A., Visser, M. R. M., Oort, F., Schaufeli, W. B. y De Haes, H. C. J. M. (2004). Perceived inequity: Does it explain burnout among medical specialists? *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 1900-1918.
- Taris, T. W., Kalimo, R., y Schaufeli, W. B. (2002). In equity at work: Measurement and effects of worker's health. *Work & Stress*, 16, 287-301.
- Taris, T. W., Peeters, M. C. W., Le Blanc, P. M., Schreurs, P. J. G., y Schaufeli, W. B. (2001). From inequity to burnout: The role of job stress. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6, 303-323.
- Taris, T. W., Schaufeli, W. B., De Boer, E. M., Schreurs, P. J. G. y Caljé, D. G. (2000). Onbillijkheid in de arbeidssituatie, gezondheid en ziekteverzuim. Hoe ziek is de calculerende leraar [Inequity in the work situation, health and absenteeism. How ill is the calculating teacher?]. *Gedrag & Gezondheid*, 28, 123-137.
- Taris, T. W., Van Horn, J., Schaufeli, W., y Schreurs, P. (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among Dutch teachers: A dynamic exchange model. *Anxiety*.
- Van Dierendonck, D. van, Schaufeli, W. B., y Buunk, B. P. (2001). Burnout and

inequity among human service professionals: A longitudinal study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6, 43-52.

Van Horn, J. y Schaufeli, W. B. (1996). Burnout bij leraren vanuit een sociaal uitwisselingsperspectief [Burnout among teachers from a social exchange perspective]. *Gedrag & Gezondheid*, 24, 249-255.

Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., y Enzmann, D. (1999). Teacher Burnout and Lack of Reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 91-108.

Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., Greenglass, E. R. y Burke, R. J. (1997). A Canadian-Dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 81, 371-382

Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., y Taris, T. W. (2001) Lack of reciprocity

among Dutch teachers: Validation of reciprocity indices and their relation to stress and well-being. *Work & Stress*, 15, 191-213.

Van Yperen, N. W. (1998). Communal orientation and the burnout syndrome among nurses: A replication and extension. *Journal of Applied Social Psychology*, 26, 338-354.

Walster, E., Walster, G. W., y Berscheid, E. (1978). *Equity: Theory and research*. Boston: Allyn & Bacon.

Zijlstra, F. y de Vries, J. (2000). Burnout en de bijdragen van socio-demografische en werkgebonden variabelen [Burnout and the relationships with socio-demographic and work related variables]. En I. D. H. Houtman, W. B. Schaufeli y T. Taris (Eds.), *Psychische vermoeidheid en werk* [Occupational fatigue and work] (pp. 83-96). Alpen a/d Rijn: Samsom.