

EL IMPACTO DEL SÍNDROME BURNOUT EN LOS PROFESORES NOVELES. UN ESTUDIO PILOTO

José Luis Arquero Montaña

José Antonio Donoso Anes
Universidad de Sevilla

Trevor Hassall

John Joyce
Sheffield Hallam University

Resumen

En trabajo mide la incidencia del síndrome de quemarse en el trabajo en una muestra piloto del colectivo de profesores universitarios de contabilidad, así como la incidencia de un conjunto de factores que aparecen vinculados al mismo, utilizando la versión española del MBI estándar de Maslach y Jackson (Seisdedos, 1997). De los resultados de este estudio piloto y los comentarios de los profesores que participaron en él, se deduce que (I) el instrumento estándar no recoge lo que puede ser la mayor fuente de estrés en el profesor universitario y (II) la incidencia de este síndrome es mucho más acusada en los profesores con menos experiencia.

A raíz de los resultados desarrollamos una adaptación del MBI, que obtiene por separado medidas de la incidencia en el síndrome burnout derivadas de las dos mayores áreas de trabajo de un profesor universitario: docencia e investigación.

Palabras clave: *Burnout, síndrome del quemado, estrés, MBI.*

Abstract

The present paper explores the burnout levels of a sample of University teachers of accounting. In a pilot study, the standard Maslach Burnout Inventory (Maslach and Jackson, 1981) was used. From the results of the pilot study, a relevant fact was drawn, (I) the standard instrument used for teachers is mainly focused in only one of the dimensions of the university teacher work: teaching, which could not be the main source of stress and (II) the incidence of this syndrome is higher in younger teachers.

After the pilot study, and given the results obtained by the MBI, we decided to develop a specific adaptation of the MBI questionnaire for University level teachers. This new instrument obtains two set of scores, one for each of the main activities of teachers: teaching and research.

Key words: *Burnout, stress, MBI, accounting teachers.*

1. INTRODUCCIÓN

Debido a la cada vez mayor frecuencia de aparición y a las consecuencias, tanto en términos económicos, como humanos, el término burnout es cada vez más familiar entre el público en general y más frecuente en el ámbito académico. Así, este síndrome está recibiendo una atención creciente tanto de investigadores, como de organizaciones empresariales y sindicales.

En su definición actual, su origen se remonta a los trabajos de Freudenberger (1971), principalmente, y de Ginsburg (1974) y desde sus inicios se define como un fenómeno asociado al trabajo y, explícitamente, a determinadas profesiones. Estas profesiones son las denominadas “de servicios humanos de ayuda” (Drake y Yedama, 1995; García Izquierdo, 1991) y son aquellas que requieren el mantenimiento de una relación continua de ayuda hacia el destinatario o “cliente”: médicos, enfermeras, psicólogos, profesores, asistentes sociales, policías, etc¹. Como dato significativo acerca de la incidencia de este síndrome, podemos revisar la siguiente tabla:

Tabla 1. Datos de incidencia del burnout

<i>Estudio</i>	<i>Resultados</i>
Kyriacou (1980)	25% en profesores
Pines, Aronson y Kafry (1981)	45% en diversas profesiones
Maslach y Jackson (1982)	20-35% en enfermeras
Henderson (1984)	30-40% en médicos
Smith, Birch y Marchant (1984)	12-40% en bibliotecarios
Rosse, Johnson y Crown (1991)	20% en policías y personal sanitario
García Izquierdo (1991)	17% en enfermeras
Jorgesen (1992)	39% en estudiantes de enfermería
Price y Spence (1994)	20% en policías y personal sanitario
Deckard, Meterko y Field (1994)	50% en médicos

Fuente: Garcés de Los Fayos (1998)

Los resultados son realmente sorprendentes. Como indican Garcés de los Fayos et al (2001), estas cifras son indicativas que podemos encontrarnos ante un problema de gran magnitud, cuyas consecuencias negativas (personales y laborales) justifican el interés investigador.

En este sentido, el objetivo del presente trabajo es investigar la incidencia de síndrome burnout en el colectivo de profesores universitarios de contabilidad y la utilidad del instrumento elegido: MBI estándar de Maslach y Jackson. Para ello, en este primer trabajo comenzamos realizando un estudio exploratorio, piloto, a una muestra de profesores universitarios de contabilidad de la Universidad de Sevilla, que se complementa con un conjunto de entrevistas no estructuradas.

2. DEFINICIÓN DE BURNOUT

Uno de los aspectos a resaltar respecto a *burnout* es la dificultad de conceptualizarlo debido a la dificultad que deriva de su complejidad y a la similitud, cuando no la coincidencia,

otros constructos, principalmente el estrés laboral. De ahí la existencia de un amplio conjunto de definiciones que se centran en diferentes aspectos asociados al *burnout*. Freudenberger (1974) comienza a usar este vocablo para referirse a un fenómeno de cansancio físico, emocional y mental, de ausencia de interés en el trabajo, deshumanización y bajo nivel de realización, que resultaba de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador². Posteriormente, Maslach y Jackson (1981), autoras del instrumento más utilizado: el MBI, entienden que el burnout se configura como un síndrome tridimensional caracterizado por la presencia de (I) agotamiento emocional, (II) despersonalización y (III) reducida realización personal. Por cada uno de estas dimensiones se entiende:

- Agotamiento o cansancio emocional (CE): hace referencia a la sensación de sobre-esfuerzo físico y cansancio emocional consecuencia de las continuas interacciones que el trabajador debe mantener con otras personas (clientes, compañeros...).
- Despersonalización (DP): supone la aparición de actitudes y respuestas cínicas hacia las personas a quienes los trabajadores prestan sus servicios.
- Realización personal (RP): hace referencia a la disminución de la confianza, derivando en un bajo concepto de uno mismo y de las propias aptitudes.

Lo importante de esta definición radica, como indican Garcés et al (2001), en que el concepto y su estructura tridimensional derivan empíricamente de los estudios realizados por las autoras, confirmados por un amplio conjunto de trabajos posteriores.

La vinculación del síndrome con el trabajo es patente desde sus comienzos, así Friedman (1995) lo define como un síndrome relacionado con el trabajo, que deriva de la percepción de una fuerte discrepancia entre el esfuerzo y la recompensa, y que es más frecuente en quienes trabajan cara a cara con clientes con problemas o necesidades personales. Aunque hay autores (Walker, 1986) que defienden la posibilidad de que se dé en cualquier tipo de trabajo, lo cierto es que la característica de alto nivel de contacto personal es esencial para que pueda hablarse de *burnout*, al menos en el sentido de un síndrome tridimensional³.

Sobre la forma en que aparece, para Friedman (1995), el burnout es un proceso, no un suceso puntual, que en el caso de los profesores, muestra estudiada por este autor, está provocado por la diferencia entre la magnitud del esfuerzo invertido y los resultados percibidos. Cuando existe esta discrepancia, resulta en sentimientos de ineficacia y en la sensación de pérdida de relevancia del trabajo propio.

Huberman (1993), indica que un gran número de profesores experimenta, al menos una vez en su carrera, dudas acerca de la posibilidad de permanecer en la enseñanza. Son fases caracterizadas por el desencanto, especialmente tras períodos de gran inversión en esfuerzo y tiempo; aunque derivadas, principalmente, de situaciones que demandan de los sujetos interacciones intensivas y prolongadas con un componente emocional. En estos casos, al final, la persona cree que es incapaz de hacer más, que nadie quiere más su ayuda, que ya no tiene nada más que ofrecer. Esta alienación progresiva lleva a una indiferencia hacia los receptores del trabajo y a sentimientos negativos sobre uno

mismo: sentimientos de haber fallado y de incompetencia.

Otro elemento es la discrepancia entre las expectativas previas y la realidad percibida del trabajo. De esta forma, las personas más entusiastas acaban cansadas y amargadas tras múltiples desencantos, lo que las hace más vulnerables a este síndrome que los que son más cínicos o menos involucrados con su trabajo⁴.

Para Huberman, los factores más estrechamente relacionados con la aparición del burnout son: disciplina en la clase, estrés, falta de participación en el ámbito institucional, sentimientos de rutina, tensiones dentro de la organización, falta de apoyo o reconocimiento del esfuerzo, falta de recursos materiales y el sentimiento de ser un trabajo "que nunca termina". (Weisberg y Sagie, 1999) indican una lista de factores muy similar: falta de interés de los estudiantes, falta de apoyo por parte de los padres y la administración, problemas de disciplina, falta de equipos o estructuras de apoyo, críticas hacia el trabajo docente, movilidad no deseada, salarios inadecuados, etc. A los anteriores, Dworkin (2001) añade la baja confianza social en la educación pública, lo que ha supuesto una devaluación de la labor y el reconocimiento del docente, especialmente en países industrializados.

Como indica Bryne (1998) muchas de las causas proceden de confrontaciones diarias en la clase, que no son de naturaleza física, sino emocional o mental. Como resultado, el 50% de los profesores noveles dejan la enseñanza durante los 7 primeros años, para no volver más a las aulas. Para Bryne, hay dos momentos críticos, el segundo y quinto años. El primer episodio viene debido a que los ideales previos del docente se tambalean y caen al enfrentarse con la realidad de la

docencia diaria. A partir de ese momento el profesor aprende a sortear las dificultades inesperadas, pero al cabo de poco tiempo se da cuenta de que sortear dificultades es lo mismo que enseñar. Aquellos que permanecen en estos episodios, se resignan a hacer lo mejor que pueden bajo las circunstancias limitativas.

La mayor parte de los trabajos sobre burnout y enseñanza se centran en los primeros ciclos formativos (primaria y secundaria); embargo, la problemática de los profesores de educación superior no es idéntica. La percepción de los profesores universitarios puede diferir en menor medida a factores relacionados con la docencia, al menos en el aspecto de la interacción profesor-alumno, y algo más en los relacionados con la investigación o con la preparación de trabajos con horizonte a largo plazo. Esta diferencia se debe a varias causas, al ser la universidad una formación voluntaria, en la que los estudiantes tienen un mayor grado de responsabilidad y autodisciplina que en secundaria, algunos de los problemas de interacción no se dan, o aparecen en menor medida. Por otro lado, además de ser menos conflictiva, la docencia no se recompensa en la misma medida, a la hora de valorar los esfuerzos, que otros aspectos, como la investigación (Donoso y Jiménez, 1996; Arquero y Donoso, 1998).

Si bien esta disonancia entre esfuerzos realizados y valoración en los sistemas de mérito puede dar lugar a frustraciones entre aquellos que realizan esfuerzos significativos, que no son recompensados o reconocidos adecuadamente, también actúa como orientador del trabajo, que se dirige, principalmente, a los objetivos más valorados. Así, puede plantear la hipótesis de que son factores más relacionados al trabajo investigador, sobre todo

proyectos a largo plazo y de los que depende la obtención de un objetivo considerado importante, los que pueden influir en la aparición del síndrome en esta población.

Como podemos comprobar, aunque los factores personales no deben ser excluidos del análisis causal, es la interacción entre factores ambientales (relativos al puesto de trabajo o la institución) y determinadas características de la persona las que llevan a la aparición de este síndrome.

Las consecuencias pueden comprenderse fácilmente si tenemos en cuenta las fases de aparición expuestas por Edelwich y Brodsky (1980):

- Estancamiento, que surge tras no cumplirse las expectativas originales, empezando a aparecer la frustración.
- Frustración, en la que comienzan a surgir problemas emocionales, físicos y conductuales (núcleo central del síndrome).
- Apatía, que sufre el individuo y que constituye el mecanismo de defensa ante la frustración.

La frustración y la apatía llevan a la aparición de las siguientes consecuencias en el contexto laboral (Garcés de los Fayos, 1998, 3.2):

- Disminución del rendimiento laboral.
- Actitudes negativas hacia el trabajo y/o el cliente.
- Falta de motivación hacia el trabajo y disminución del compromiso.
- Rotación.
- Intención de abandonar o abandono real del trabajo.
- Absentismo, retrasos y largas pausas en el trabajo.

- Insatisfacción en el trabajo.

Las consecuencias en el ámbito laboral son, aparte de muy costosas, más que suficientes para justificar el interés en este problema. Sin embargo, los efectos no se circunscriben al ámbito laboral; existen consecuencias psicológicas que terminan afectando al resto de los contextos del individuo. Entre las causas psicológicas se pueden destacar las siguientes:

- Actitudes negativas hacia sí mismo.
- Depresión.
- Sentimientos de culpabilidad.
- Ansiedad.
- Cólera.
- Baja tolerancia a la frustración.
- Abuso de medicamentos y/o drogas.
- Problemas psicósomáticos.

En casos graves, asociados con trastornos depresivos, pueden producirse deterioros importantes de las relaciones interpersonales.

Este escenario llevaría a pensar en el cambio de profesión como una salida lógica previa; sin embargo, muchos de los individuos están "atrapados" en su profesión, debido a la dificultad para encontrar otro empleo y por la alta inversión de tiempo y esfuerzo ya realizada. En este sentido la edad y una posición consolidada actúan como barreras de salida (Weisberg y Sagie, 1999).

3. ESTUDIO PILOTO.

3.1. MUESTRA E INSTRUMENTO

Nuestro objetivo se centra en medir la incidencia del síndrome en los profesores universitarios de contabilidad, así como la

influencia que pudieran tener un conjunto de factores que aparecen vinculados al mismo.

El núcleo del instrumento de recogida de datos utilizado es la versión española del MBI de Maslach y Jackson (Seisdedos, 1997). El MBI es un inventario de 22 ítems, que plantean al sujeto una serie de enunciados sobre sus sentimientos y pensamientos sobre aspectos de su interacción continua con el trabajo y su desempeño habitual. El sujeto debe contestar en una escala tipo Likert de siete opciones sobre la frecuencia con la que siente la situación descrita en cada ítem. Además del núcleo del MBI, el instrumento de recogida de datos consta de un conjunto de cuestiones adicionales, en la que se recogen:

- Datos demográficos y laborales.
- Ítems sobre percepciones acerca del trabajo.
- Cuestiones sobre salud laboral.

Dado que algunas cuestiones son comprometidas, el anonimato es esencial para garantizar respuestas sinceras. Eso nos llevó a diseñar el instrumento de forma que pudiera ser autoadministrado con la intervención mínima del equipo investigador. El mejor medio que encontramos para ello es utilizar un formulario vía Internet. A los sujetos se les envía un mensaje de correo electrónico, en el que se le pide su colaboración en la investigación. En este mensaje, se indica la dirección de la página web donde pueden encontrar el cuestionario. Salvo que el encuestado quiera recibir información sobre sus resultados, no queda constancia de su identidad. Es más, el único dato que se recaba para enviarle los resultados es una dirección de correo electrónico que, inicialmente, tampoco identifica a la persona.

El cuestionario se ha construido para por un conjunto de etapas en las que se trababa el diseño de los ítems, la viabilidad de incluir determinadas cuestiones, etc. Cada vez obtenida, y comprobada, una vez consistente del instrumento, se llevó a cabo la prueba piloto, utilizando como muestra al profesorado del Departamento de Contabilidad y Ec. Financiera de la Universidad de Sevilla. Esta muestra está compuesta por 35 elementos, 17 hombres y 18 mujeres. Entre estos, algo más de la mitad (51,4%) tiene el grado de doctor. Es una muestra relativamente joven, media de edad de 34 años. La mayor parte (60%) no tiene personas a su cargo.

En cuanto a datos laborales, más del 50% son profesores no funcionarios (54%). La antigüedad media en la docencia es superior a 8 años, y a 4,5 en la posición académica actual, aunque un 31% lleva un año o menos en la categoría actual. En términos generales, dedican la mayor parte del tiempo de trabajo a la investigación, 48%, seguida de la docencia, 39% y la gestión, 13%. De todo el tiempo, una buena parte de las actividades se desarrollan fuera del puesto de trabajo: 33%, de media.

Un 63% de los profesores acumulan la mayor parte de su carga docente en 1^{er} ciclo. Sin embargo, en cuanto al ciclo en el que gusta más impartir docencia, el orden de preferencia es 2^o ciclo (54,3%), 1^{er} ciclo (42%) y por último, 3^{er} ciclo (2,9%). Más del 28% de los profesores no imparte docencia en el ciclo que más le gusta. En cuanto al tiempo que permanece en una asignatura, es muy diversa ya que hay de quien cambia cada año, hasta profesores que llevan más de 10 años en la misma asignatura. Por término medio, se cambia cada 3-4 años; siendo 2 años el periodo más frecuente (31,5%). Por último, el tamaño

los grupos, a los que se imparte docencia oscila entre 20 y 150, con una mediana de 75.

Un bloque de factores asociado a la aparición del burnout está relacionado con el reconocimiento por parte de los usuarios de la labor realizada. En el caso de la docencia, los usuarios son tanto los estudiantes como la sociedad en general. En este sentido (tabla 2), los profesores manifiestan el convencimiento de que la sociedad reconoce cada vez menos su esfuerzo (65%, ver tabla 2). Sin embargo, sobre el reconocimiento de la labor docente por los estudiantes, las opiniones están más divididas, siendo mayoritaria la opinión de que éste ha mejorado (23% vs 43%).

Si el sentimiento general es que la sociedad no reconoce la labor docente, lo mismo ocurre con el sistema de promoción y valoración de méritos. El 63% de los encuestados cree que el sistema de méritos valora cada vez menos la docencia, frente a un 3% que opina que esta valoración ha mejorado. En cuanto a las recompensas obtenidas por el esfuerzo investigador, los resultados son bastante más optimistas.

Un dato relevante es el hecho de que un 25% de la muestra haya pensado en abandonar la docencia; porcentaje que se dispara

en el grupo de menor antigüedad docente a un 36%.

3.2. NÚCLEO DEL INSTRUMENTO: MBI.

El cuestionario usado con esta submuestra incluía como núcleo el *Maslach-Jackson Burnout Inventory* (2ª versión) sin modificación alguna. Así, los resultados extraídos del núcleo del cuestionario nos proporcionan medidas acerca de los tres constructos que conforman el instrumento: despersonalización (DP), cansancio emocional (CE) y realización personal (RP). Así, un individuo afectado por este síndrome presentará valores altos de despersonalización y cansancio emocional y bajos de realización personal.

Una vez obtenidos los datos, realizamos un test de fiabilidad (alfa de Cronbach), para cada una de las escalas. Los resultados, excepto para despersonalización⁵, son bastante buenos: 0,81 para cansancio emocional y realización personal y 0,55 para despersonalización.

Los valores medios indicados en la adaptación española del instrumento son 21 para cansancio (CE), 5 para despersonaliza-

Tabla 2.

	<i>ha empeorado</i>	<i>igual</i>	<i>ha mejorado</i>
Reconocimiento social de la labor docente	66%	29%	6%
Reconocimiento, por parte de los estudiantes, de su labor docente	23%	34%	43%
Reconocimiento de la labor docente, en los sistemas de promoción y valoración de méritos	63%	34%	3%
Reconocimiento de su labor investigadora, valorando los resultados obtenidos frente al esfuerzo invertido	23%	49%	29%

Tabla 3.

	Descriptivos		Valores de referencia		% sobre media	% sobre límite
	Media	Desv. típ.	Media	Límite		
<i>Cansancio emocional</i>	18,63	9,01	21	>24	34,30%	28,6%
<i>Despersonalización</i>	5,83	4,77	5	>9	42,90%	23,5%
<i>Realización personal</i>	34,74	7,35	36	<33	45,70%	32,4%

ción (DP) y 36 para realización personal. Si nos atenemos a estos valores, un 34% de la muestra presenta valores altos de CE, un 43% presenta valores de DP superiores al normal y un 46% puntúa por debajo del valor de referencia en RP. Los valores a partir de los cuales se considera que los niveles son altos son 24 para CE, 9 para DP y menor que 33 para RP. En la tabla 3, se resumen los descriptivos y los valores de referencia. Las puntuaciones medias para los tres constructos no son estadísticamente diferentes de la puntuación media de referencia, lo que nos indica que en término medio, la incidencia del síndrome es similar a la observada en otros colectivos⁶.

Tomando los valores de referencia medios y el límite para situar a un individuo en el tramo alto de la escala, las dos últimas columnas de la tabla 3 presentan los porcentajes de casos de la muestra que se sitúan por encima de estos valores. Así, de nuestra muestra, el 28,6% presentan puntuaciones de cansancio emocional que se consideran altas, en cuanto a la despersonalización, si bien casi un 43% presentan puntuaciones sobre la media general, pueden considerarse que puntúan alto un 23,5%. El porcentaje más alto se observa en realización personal: más del 45% tienen puntuaciones de RP por debajo de la media general y en más de un 32% de los casos la puntuación está por debajo del límite. Un dato

importante es que un 25,7% de los elen obtiene puntuaciones “negativas” por e del límite en dos o más de estos const y un 11,4% en todos.

Inicialmente, podría pensarse que una correlación entre los tres construct forma que quienes presentan niveles de despersonalización también puntúa en cansancio; y que niveles altos en C DP suponen niveles bajos de realiz personal. De hecho, los estudios orig (Maslach, 1986; datos recogidos en S dos, 1997) indican una correlación po y elevada entre Cansancio Emocio Despersonalización, confirmada por est posteriores realizados en España (Seisc 1997, 18). Sin embargo, nuestros (tabla 4) no muestran esta relación. E una correlación negativa entre los nive realización personal y cualquiera de los constructos, coincidente con los resul de estudios anteriores; pero, entre ca cio emocional y despersonalizació correlación es baja y no es estadísticar significativa. Este dato es muy interes en la medida que sugiere que el cans. emocional está provocado, al menos en na parte, por aspectos del trabajo distir los relacionados con la interacción co estudiantes.

Tabla 4. Correlaciones entre constructos.

	<i>Rho de Spearman</i>	<i>DP</i>	<i>RP</i>	<i>Ant. Doc.</i>	<i>Dif. tarea</i>	<i>Rec. Social</i>
CE	Coefficiente de correlación	0,28	-0,39	-0,40	0,52	-0,36
	Sig. (bilateral)	<i>n.s.</i>	0,02	0,02	0,00	0,03
DP	Coefficiente de correlación		-0,50	0,20	0,25	0,07
	Sig. (bilateral)		0,00	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
RP	Coefficiente de correlación			0,17	-0,21	0,16
	Sig. (bilateral)			<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>

Respecto a otras variables, existe una correlación significativa entre la antigüedad en la docencia, incremento percibido de la dificultad para realizar la tarea docente y percepción del reconocimiento social con el cansancio emocional. En el caso de la antigüedad, sería esperable que a mayor número de años trabajados se incrementara el cansancio. Lo destacable es que la correlación es negativa. Es decir, son los profesores con menos años de experiencia los más “quemados”. Para analizar este resultado, procedimos a recodificar la variable en tres intervalos: “5 años o menos”, “más de 5 hasta 10”, “más de 10”. Posteriormente, repetimos el análisis de correlaciones y el resultado indica una correlación más fuerte (-0,534) y más significativa (p-value: 0,001). Realizada la reclasificación, era posible acometer un análisis de diferencias de medias, utilizando un ANOVA (tabla 5). Los resultados de este análisis nos indican que existen diferencias significativas en las medias de cansancio emocional en función de la antigüedad en la docencia, oscilando entre

23, para los profesores menos experimentados y 12,2 para los más veteranos. El contraste post-hoc (T3 de Dunnett) nos confirma que existe una diferencia muy significativa en las puntuaciones de los grupos más experimentado y más reciente (p-value: 0,007).

Otra de las cuestiones que pueden plantearse es si existen diferencias en incidencia en función de género. De los tres constructos, las diferencias que existen no llegan a ser significativas salvo en uno: la despersonalización, que es significativamente superior para los hombres que para las mujeres (4,11 frente a 7,65; t-test p=0,026).

3.3. COMPLEMENTANDO LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS: ENTREVISTAS

Como resultados destacables, podemos indicar que, pese a que la docencia en el nivel universitario se ha considerado siempre como menos estresante que las de los grados infe-

Tabla 5. Anova cansancio emocional por antigüedad.

<i>CE / Ant. Doc.</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>D.Típica</i>	<i>ANOVA</i>
5 o menos	14	23,00	8,11	Sig. 0,012
más de 5, hasta 10	10	18,30	8,94	
más de 10	10	12,20	7,19	
Total	34	18,44	9,08	

riores, la incidencia del síndrome en nuestra muestra es similar a la de otras poblaciones y más elevada que la reportada por estudios anteriores sobre población universitaria. Alrededor de un 30% de los elementos muestrales puntúa significativamente alto en alguno de los constructos derivados del MBI, un 28% en dos o más y un 14% en los tres.

Uno de los datos más destacables es la inexistencia de correlaciones entre las medidas de cansancio emocional y despersonalización. Dado que el cuestionario se centra en las actividades de servicio, se desarrolló pensando en la docencia como actividad central del profesor y en el estudiante como usuario del servicio; de ahí que las medidas (principalmente la de despersonalización) se refieran más a la actividad docente que a ninguna otra.

Esto es relativamente importante, dado que las características del trabajo del profesor de universidad difieren sustancialmente de las del de secundaria (ver Guerrero y Vicente, 2001, 100-114); y uno de los aspectos en que más difiere es el peso de actividades distintas a las puramente docentes en el trabajo diario. Así pues, el cansancio emocional puede deberse a presiones derivadas de otras actividades (básicamente investigación), hecho que explicaría la falta de correlación entre ambas magnitudes.

Con el objeto de explicar mejor estas cuestiones, se realizaron una serie de entrevistas de corte informal, en la que sujetos de la muestra, expresasen sus opiniones de forma abierta. Una de las ideas que se repiten con más insistencia es que la parte docente del trabajo, podrá ser más o menos satisfactoria, pero que la presión proviene de otro sitio: la investigación. Como puede observarse en los extractos siguientes, se destacan sentimientos

acerca de realización personal, cansancio emocional y despersonalización, pero todos a la actividad investigadora:

“Da igual lo que hagas en la clase no importa (...) al final van a coger una de publicaciones y la van a valorar. Si publicado unos pocos de artículos e sitios que le gustan, sales adelante, si quedas fuera (...)”

“Tienes que sacar trabajos como sea y lo peor es que la relevancia real no importa, lo importante es que está en una revista determinada (...) muchas veces son auténtica parafernalia sin sentido y sin utilidad pero eso es lo que vende”

“Se te piden resultados, pero no depende de ti (...) desde que mandas algo (a revista) hasta que te dicen algo pasan a ¿significa que no has dado palo al tiro mientras? ¿Qué tu trabajo no sirva para nada?”

“Es curioso, he visto oposiciones a título (o a más) en las que la gente llevaba muchos papeles que un conejo. Ahora te piden medio premio Nóbel para ser ayudante de profesor (...) y encima para ganar una miseria. Si lo que quieren es echar a la gente que hagan rápido (...)”

La incertidumbre generada por las formas y contra-reformas, principalmente en cuanto a su influencia en los sistemas de evaluación del profesorado cara a su carrera profesional, también son una fuente de cansancio:

“al final no se sabe a qué estás jugando. Empiezas la partida, que es bien larga, unas reglas y te las cambian a mitad del juego, cuando ya llevas apostada buena parte de tu vida (...)”

En muchos casos, principalmente, en el de profesores jóvenes, esta presión de recompensa incierta, es, en muchos casos, sostenida durante largos intervalos de tiempo (caso de las tesis y otros trabajos de investigación largos) y por la ausencia de una relación entre intensidad del esfuerzo y recompensa clara.

Estos hechos, unido al tremendo peso que tiene la investigación, tanto en tiempo dedicado, como en el sistema de méritos, nos ha llevado a replantear el núcleo del instrumento, de forma que recoja la incidencia asociada a estas otras actividades por separado.

5. CONCLUSIONES.

El presente trabajo planteaba como objetivo principal la medición de la incidencia del síndrome del profesor quemado en el colectivo de profesores universitarios de contabilidad y la relación existente con un conjunto de factores.

El estudio piloto tiene un objetivo marcadamente exploratorio y utiliza como núcleo del instrumento el MBI estándar. Como principales resultados de esta fase, debemos resaltar los siguientes:

- Aunque la docencia en el nivel universitario ha sido considerada menos estresante que la docencia en otros niveles educativos, la incidencia del síndrome burnout es similar. Cerca del 28% de la muestra mostraba niveles significativamente altos en dos o más de las escalas sobre el 14% en las tres.
- Los profesores más jóvenes presentan una mayor incidencia de este síndrome, más aún en las mujeres.

- No aparece, al contrario que en los estudios de referencia, una correlación significativa entre las medidas de cansancio emocional y despersonalización.

Este último resultado lo interpretamos en los siguientes términos: el instrumento estándar fue desarrollado pensando en la docencia como actividad única y en los estudiantes como usuarios del único servicio. De la propia experiencia y de los resultados de las entrevistas no estructuradas realizadas para complementar los resultados cuantitativos, se deriva que la realidad de la docencia universitaria no responde a esta descripción. Por ello se planea como extensión necesaria, el desarrollo de una adaptación del instrumento que considere de forma separada los niveles de burnout asociados a cada uno de los dos aspectos principales del trabajo en el nivel universitario: la docencia y la investigación. De este modo, el nuevo instrumento debe proporcionar dos grupos de medidas, una para cada actividad.

REFERENCIAS

- ARQUERO MONTAÑO, J.L. y DONOSO ANES, J.A. (1998). Capacitación docente de los profesores noveles. Propuesta y Experiencia en la Universidad de Sevilla. *En La Contabilidad y la Auditoría ante los próximos retos*. pp. 259-276.
- BRYNE, J.J. (1998). Teacher as hunger artist: Burnout: Its causes, effects, and remedies. *Contemporary Education*, Vol. 69, 2, 86-92.
- COMISIONES OBRERAS. GABINETE DE ESTUDIOS Y DE SALUD LABORAL (2000). *La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Federación de Enseñanza de CCOO. Madrid.

- DECKARD, G., METERKO, M. Y FIELD, D. (1994). Physician burnout. An examination of personal, professional, and organizational relationships. *Medical Care*, 32, 7, 745-754.
- DONOSO ANES, J.A. Y JIMÉNEZ CARDOSO, S. (1996). Estado de opinión sobre la docencia en Contabilidad: una encuesta a los profesores de Universidad. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*. 89, 961-999.
- DRAKE, B. Y YADAMA, G.N. (1995). Confirmatory factor analysis of the Maslach Burnout Inventory. *Social Work Research*, Sep95, Vol. 19 Issue 3, 184-193.
- DWORKIN, A.G. (2001). Perspectives on Teacher Burnout and School Reform. *International Education Journal*. Vol 2, 2, pp. 69-78.
- EDELWICH, J. Y BRODSKY, A. (1980). *Burnout: Stages of disillusionment in the helping professions*. Nueva York: Human Sciences Press.
- EVANS, B.K. Y FISCHER, D.G. (1993). The nature of burnout: A study of the 3 factor model of burnout in human service and non-human service. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 1, 29-38.
- FOGARTY, T.J.; SINGH, J.; RHOADS, G.K.; MOORE, R.K. (2000). Antecedents and consequences of burnout in accounting: Beyond the role stress model. *Behavioral Research in Accounting*. 12, 31-67.
- FREUDENBERGER, H.J. (1971). The professional in the free clinic: new problems, new views, new goals. En D.J. Bental y J.L. Schwartz (Eds.), *The free clinic: A community approach to health care and drug abuse*. Beloit, WI: Stash Press.
- FREUDENBERGER, H.J. (1974). Saf out. *Journal of social issues*. 30 166..
- FRIEDMAN, I.A. (1995). Student behavior contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, Junio, Vol. 88, 5, pp. 281-289.
- GARCÉS DE LOS FAYOS RUIZ, E. (1995). *Burnout en deportistas: un estudio de la influencia de variables de personal, sociodemográficas y deportivas del síndrome*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- , E.J., NIETO, G.; MADRID, A. y JIMÉNEZ, G. (2001). *Estrés profesional y estrategias de prevención*. Algama Desarrollo Informático, Murcia.
- GARCÍA IZQUIERDO, M. (1991). Burnout en profesionales de enfermería de centros hospitalarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 7, 3-12.
- GIL-MONTE, P.R. y PEIRÓ SILLA, M. (2000). Un estudio comparativo de los criterios normativos y diferenciales diagnósticos del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) según el MBI-E en España. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Volumen 16, 1, Págs. 135-149.
- GINSBURG, S.G. (1974). The problem of the burned out executive. *Personnel Journal*. Costa Mesa; Agosto; Vol. 53, Iss. 598.
- GUERRERO, E. Y VICENTE, F. (2001). *Burnout o desgaste profesional: un estudio de caso de afrontamiento del estrés en el profesorado*. Universidad de Extremadura. Cáceres.
- HENDERSON, G. (1984). Physician burnout. *Hospital Physician*, 20, 8.

- HUBERMAN, M. (1993). Burnout In Teaching Careers. *European Education*, Vol. 25, 3, 47-23.
- JORGENSEN, M. (1992). Burnout in doctorally prepared nurse faculty. *Journal of Nursing Education*, 31, 8, 341-346.
- KYRIACOU, C. (1980). Stress, health and school-teachers: A comparison with other professions. *Cambirdge Journal of Education*, 10, 154-159.
- MASLACH, C. Y JACKSON, S.E. (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory. Manual*. Palo Alto: University of California, Consulting Psychologists Press.
- (1982). Burnout in health professions: A social psychological analysis. En G.S. Sanders y J. Suls (Eds.), *Social psychology of health and illness*. Hillsdale: LEA.
- (1997). *MBI: Inventario Burnout de Maslach : síndrome del “quemado” por estrés laboral asistencial: manual*. Maslach. Madrid, Tea. Traducción y normalización N. Seisdedos.
- MORENO, B, GARROSA, E Y GONZÁLEZ, J.L. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de psicología del trabajo y las organizaciones*. 16, 2, 151-171.
- PINES, A., ARONSON, E. Y KAFRY, D. (1981). BURNOUT: From tedium to personal growth. En C. Cherniss (Ed.), *Staff burnout: Job stress in the human services*. Nueva York: The Free Press.
- PRICE, L. Y SPENCE, H. (1994). Burnout symptoms among drug and alcohol service employees. Gender differences in the interaction between work and home stressors. *Anxiety, Stress and Coping*, 7, 1, 67-84.
- ROSSE, J.G., BOSS, R.W., JOHNSON, A.E. Y CROWN, D.F. (1991). Conceptualizing the role of self-esteem in the burnout process. *Group and Organization Studies*, 16, 4, 428-451.
- SEISDEDOS, N. (1997). *Introducción, normalización y comentarios a la versión española del MBI*. Maslach, C. y Jackson, S. E. Madrid. Tea.
- SMITH, N.M., BIRCH, N.E. Y MARCHANT, M.P. (1984). Stress, distress, and burnout: A survey of public reference librarians. *Public Libraries*, 83-85.
- TAIT, H.; ENTWISTLE, E Y MCCUNE, V (1998). ASSIST: A reconceptualization of the approaches to studying inventory, En Rust, C. (ed). *Improving Students learning: Improving students as learners*. Oxford. The Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- WALKER, G.A. (1986). Burnout: From metaphor to ideology. *Canadian Journal of Sociology. Cahiers Canadiens de Sociologie*, 11, 1, 35.
- WEISBERG, J. Y SAGIE, A. (1999). Teachers' physical, mental and emotional burnout: impact on intention to quit. *The Journal Of Psychology*. 133, 3, 333-339.

NOTAS

¹ La definición, más o menos amplia de profesión de servicio, lleva a dar cabida a muchas ocupaciones, así, (Fogarty et al, 2000) realiza su trabajo sobre una muestra de contables. Además, recientemente se ha publicado la 3ª revisión del MBI que incluye un inventario para profesiones no de servicio.

² Una excelente revisión de la literatura, acerca del concepto de burnout, puede encontrarse en Garcés de los Fayos (1998) y Garcés y otros (2001). Sobre la evolución de los instrumentos de medida puede consultarse Moreno et al (2000).

³ Para Evans y Fischer (1993), el agotamiento es el núcleo de las definiciones de burnout, mientras que la despersonalización es un constructo

exclusivamente relacionado con las actividades de servicio. Para estos autores, aunque las personas en ocupaciones distintas de las de servicio humano pueden experimentar agotamiento y/o baja realización personal, no experimentan lo que puede definirse como burnout.

⁴ En este sentido, Edelwich y Brodsky (1980), indican que es una “pérdida progresiva del idealismo, energía y motivos vividos por la gente en las profesiones de ayuda, como resultado de condiciones del trabajo”.

⁵ Este hecho es esperable en la medida que (I) en los estudios originales, es la escala que presenta un coeficiente alfa más bajo, (II) las escalas que contienen un número bajo de ítems suelen presentar valores más bajos en estas pruebas (Guerrero et al, 1998).

⁶ Aunque nuestros valores medios son superiores a los obtenidos para la muestra de profesores de la Universidad de Extremadura: 9,8 para cansancio emocional, 3,5 para despersonalización y 20,6 para realización personal (Guerrero y Vicente, 2001, 155).