



**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**Departamento de Personalidad, Evaluación y**  
**Tratamiento psicológicos**

## **TESIS DOCTORAL**

**EL "CORE OF BURNOUT" Y LOS SÍNTOMAS DE ESTRÉS DEL**  
**PERSONAL DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA:**

**Prevalencia, factores psicosociales y análisis del**  
**efecto mediador de la competencia personal**  
**percibida.**

Presentada por:

***MARÍA LUISA AVARGUES NAVARRO***

Dirigida por:

***Profa. Dra. Dña. MARÍA MERCEDES BORDA MAS***

Sevilla, 2006





**Facultad de Psicología  
Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos**

**D<sup>a</sup>. MARÍA MERCEDES BORDA MAS, PROFESORA TITULAR DE  
UNIVERSIDAD ADSCRITA AL DEPARTAMENTO DE  
PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO  
PSICOLÓGICOS**

**INFORMA**

Que D<sup>a</sup>. María Luisa Avargues Navarro ha realizado bajo mi dirección la Tesis Doctoral titulada "EL "CORE OF BURNOUT" Y LOS SÍNTOMAS DE ESTRÉS DEL PERSONAL DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA: PREVALENCIA, FACTORES PSICOSOCIALES Y ANÁLISIS DEL EFECTO MEDIADOR DE LA COMPETENCIA PERSONAL PERCIBIDA" con la que se presenta para optar al título de Doctor en Psicología y que, a mi juicio, reúne las condiciones exigibles para una Tesis Doctoral.

Lo que firmo a instancias de la interesada, para que surta los efectos oportunos donde haya lugar, en Sevilla, a 13 de julio de 2006.

Fdo.: María Mercedes Borda Mas  
Directora de Tesis

Fdo.: María Luisa Avargues Navarro  
Doctoranda



## **DEDICATORIA**

*A mis padres, Roque y Mari, mi orgullo y modelo de lucha y superación, por hacer lo imposible posible si de ello depende mi felicidad, por ayudarme a crecer como persona cada día, porque sin su cariño, confianza y esfuerzo no hubiera sido posible.*

*A mis hermanos, Isa, Pili, Roque y Guille, por soportar mis agobios, contribuir al silencio del hogar para que pudiera trabajar y por su cariño incondicional.*

*A Carlos, la alegría de mi vida, mi mejor amigo, mi compañero, por caminar junto a mí, por sus sabios consejos, su paciencia y por no permitirme tirar la toalla en los momentos difíciles y enseñarme a tener confianza en mí misma.*

*A toda la familia de Berbén, por sus innumerables muestras de interés y apoyo, en especial a mis abuelos, a los que siempre llevaré en mi corazón.*

*A Macu, Eva y Ruth, por enseñarme lo que es la amistad y estar siempre ahí pase lo que pase.*



## **AGRADECIMIENTOS**

*A mi directora de Tesis, Mercedes Borda Mas, quien desde el primer momento creyó en mi y en mis posibilidades y apostó por este trabajo de investigación, poniendo a mi disposición su tiempo, sus conocimientos y todo lo que estuviera en su mano. Gracias por tu constancia y dedicación en la labor de guiar mis pasos, aún cuando las dificultades laborales y personales no acompañaran y, sobre todo, por enseñarme que el trabajo serio, el aprender y aportar cosas interesantes no está reñido con sonreír, disfrutar de las cosas que nos importan y ser generosos con los demás si nos necesitan, en definitiva, con vivir sintiéndonos bien con lo que hacemos y sin estrés.*

*Al Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos de esta Universidad, por acogerme y poner a mi disposición todos los recursos y medios necesarios para poder desarrollar mi labor investigadora.*

*A Ana López, quien me ha brindado la posibilidad de conocer su gran valía como profesional y como persona. Gracias por compartir conmigo, de forma incondicional, tus infinitos conocimientos sobre estadística, por soportar mis persecuciones y sacar el tiempo que no tenías para resolver mis dudas, así como por aportarme la inquietud y el espíritu crítico que todo/a investigador/a ha de tener.*

*A todos los miembros del Departamento de Psicología Social de la Universidad de Sevilla, en donde inicié mi labor como investigadora, que un día fueron para mi maestros/as, compañeros/as y/o amigos/as.*

*Y como no, a todo el personal de la Universidad de Sevilla, Personal Docente e Investigador y Personal de Administración y Servicios, que ha colaborado en la cumplimentación de los distintos instrumentos de evaluación de este trabajo, principales protagonistas del mismo y sin los cuales no me hubiera sido posible realizarlo.*





# Índice de contenidos

---

INTRODUCCIÓN TEÓRICA.....	1
CAPÍTULO 1: .....	1
<i>APROXIMACIÓN GENERAL AL SÍNDROME DE BURNOUT</i> .....	1
Delimitación histórica-conceptual del síndrome de burnout.....	1
Fase pionera o clínica .....	1
Fase empírica o psicosocial .....	8
Síndrome de burnout y otros conceptos relacionados .....	19
Estrés .....	19
Depresión .....	21
Insatisfacción laboral .....	23
Ansiedad.....	24
Tedio .....	25
Alineación .....	26
Fatiga .....	27
Crisis de la edad media de la vida .....	28
“Engagement” .....	30
Fases y desarrollo del síndrome de burnout .....	31
Causas del burnout: variables precipitantes y predisponentes	43
Variables precipitantes.....	43
Variables predisponentes.....	47
Modelos explicativos del síndrome de burnout .....	51
Consecuencias del síndrome de burnout .....	60
Evaluación del síndrome de burnout .....	62
Prevención y tratamiento del síndrome de burnout .....	67
CAPÍTULO 2 .....	71
<i>EL SÍNDROME DE BURNOUT EN LA UNIVERSIDAD</i> .....	71
La importancia del problema .....	71
Prevalencia e incidencia del síndrome de burnout en el sector	
universitario .....	75
La universidad como escenario de múltiples transformaciones	
.....	80
Antecedentes: Líneas de investigación sobre estrés y burnout	
en la universidad.....	91
Factores causales del síndrome de burnout en la universidad	
.....	109
Factores organizacionales o del contexto educativo .....	110

Factores individuales relacionados con la vulnerabilidad al estrés.....	114
Consecuencias del estrés laboral y del síndrome de burnout en la universidad .....	144
En el plano de la organización .....	144
En el plano personal .....	145
Estrategias de intervención sobre el estrés y burnout en la universidad .....	147
Estrategias de intervención organizacional y social .....	147
Estrategias de intervención individual .....	152
ESTUDIO EMPÍRICO .....	157
CAPÍTULO 3.....	159
<i>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS DE TRABAJO</i> .....	159
Objetivos generales.....	164
Objetivos específicos .....	165
Hipótesis de trabajo .....	166
Prevalencia del "core of burnout" y síntomas de estrés.....	166
Influencia de los factores sociodemográficos y laborales en el "core of burnout" y síntomas de estrés .....	167
Modelo estructural sobre el efecto mediador de la competencia personal percibida en la aparición del síndrome de burnout y los síntomas de estrés .....	168
CAPÍTULO 4.....	173
<i>METODOLOGÍA</i> .....	173
Población y muestra .....	173
Definición y medida de las variables.....	182
Cuestionario de datos sociodemográficos y laborales.....	182
Escala Laboral de Estrés (ELE) .....	182
Inventario de Burnout de Maslach (MBI).....	186
Escala Magallanes de Estrés (EMEST) .....	188
Instrumentos informáticos .....	188
Procedimiento .....	189
Diseño.....	189
Aplicación de los instrumentos y obtención de los datos... ..	189
Métodos de análisis estadístico .....	191
CAPÍTULO 5.....	193
<i>ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</i> .....	193
Prevalencia del "core of burnout" y síntomas de estrés .....	193

Influencia de los factores sociodemográficos y laborales en el “core of burnout” y los síntomas de estrés.....	210
Modelo estructural sobre el efecto mediador de la competencia personal percibida en la aparición del síndrome de burnout y los síntomas de estrés .....	223
Análisis de los efectos directos.....	229
Análisis de los efectos indirectos o de mediación .....	251
Limitaciones .....	289
Resumen de los principales resultados obtenidos .....	291
CAPÍTULO 6 .....	303
<i>CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE ACTUACIÓN.....</i>	<i>303</i>
Verificación de las hipótesis de trabajo y principales conclusiones.....	303
Futuras propuestas de actuación .....	310
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	319
ANEXOS .....	375
Anexo 1: Ficha de datos sociodemográficos .....	377
Anexo 2: Escala Laboral de Estrés (ELE) .....	379
Anexo 3: Inventario de Burnout de Maslach (MBI) .....	385
Anexo 4: Escala Magallanes de estrés (EMEST).....	388

## Índice de tablas

TABLA 1. MODELO DE FASES DE GOLEMBIEWSKI Y COL. (1983).....	36
TABLA 2. RESUMEN DE LOS MODELOS SOBRE EL DESARROLLO DEL SÍNDROME DE BURNOUT. ....	41
TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES POR INTERVALOS DE EDAD. ...	175
TABLA 4. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES POR INTERVALOS DE TIEMPO TRABAJADO. ....	178
TABLA 5. CLASIFICACIÓN TRIPARTITA. ....	187
TABLA 6. ANÁLISIS ESTADÍSTICO.....	191
TABLA 7. PREVALENCIA DE LOS NIVELES DE CANSANCIO EMOCIONAL. ....	196
TABLA 8. PREVALENCIA DE LOS NIVELES DE DESPERSONALIZACIÓN. ....	196
TABLA 9. PREVALENCIA DE LOS NIVELES DE SINTOMATOLOGÍA DE ESTRÉS. ....	197
TABLA 10. MODELO DE REGRESIÓN "CORE OF BURNOUT". ....	211
TABLA 11. MODELO DE REGRESIÓN SÍNTOMAS DE ESTRÉS.....	212
TABLA 12. NIVEL DE ESTRÉS POR SOBRECARGA EN FUNCIÓN DE LA EDAD. ....	217
TABLA 13. NIVEL DE ESTRÉS POR AMBIGÜEDAD DE ROL EN FUNCIÓN DE LA EDAD. ....	218
TABLA 14. MATRIZ DE CORRELACIONES DE SÍNTOMAS DE ESTRÉS CON LOS FACTORES ORGANIZACIONALES Y PERSONALES. ....	219
TABLA 15. MEDIDAS DE BONDAD DE AJUSTE. MODELOS ESTRUCTURALES DE MEDIACIÓN PARA EL PDI Y EL PAS. ....	225
TABLA 16. PROPORCIÓN DE VARIABILIDAD EXPLICADA DE LAS VARIABLES DEPENDIENTES. MODELOS ESTRUCTURALES DE MEDIACIÓN PARA EL PDI Y EL PAS.....	226
TABLA 17. MATRIZ DE EFECTOS DIRECTOS DE X SOBRE Y ( $\delta$ ). MODELO ESTRUCTURAL DE MEDIACIÓN PARA EL PDI.....	230
TABLA 18. MATRIZ DE EFECTOS DIRECTOS DE X SOBRE Y ( $\delta$ ). MODELO ESTRUCTURAL DE MEDIACIÓN PARA EL PAS. ....	230
TABLA 19. MATRIZ DE EFECTOS DIRECTOS DE Y SOBRE Y ( $\beta$ ). MODELO ESTRUCTURAL DE MEDIACIÓN PARA EL PDI.....	231
TABLA 20. MATRIZ DE EFECTOS DIRECTOS DE Y SOBRE Y ( $\beta$ ). MODELO ESTRUCTURAL DE MEDIACIÓN PARA EL PAS. ....	231
TABLA 21. MATRIZ DE EFECTOS INDIRECTOS DE X SOBRE Y. MODELO ESTRUCTURAL DE MEDIACIÓN PARA EL PDI.....	252
TABLA 22. MATRIZ DE EFECTOS INDIRECTOS DE X SOBRE Y. MODELO ESTRUCTURAL DE MEDIACIÓN PARA EL PAS. ....	253

TABLA 23. MATRIZ DE EFECTOS INDIRECTOS DE Y SOBRE Y. MODELO ESTRUCTURAL DE MEDIACIÓN PARA EL PDI .....	253
TABLA 24. MATRIZ DE EFECTOS INDIRECTOS DE Y SOBRE Y. MODELO ESTRUCTURAL DE MEDIACIÓN PARE EL PAS.....	254
TABLA 25. VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS .....	303

## Índice de gráficos

GRÁFICO 1. PROCESO DE ESTRÉS LABORAL Y SÍNDROME DE BURNOUT. ....	18
GRÁFICO 2: PRINCIPALES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE ESTRÉS Y BURNOUT EN LA UNIVERSIDAD.....	95
GRÁFICO 3. MODELO TEÓRICO PROPUESTO SOBRE EL EFECTO MEDIADOR DE LA COMPETENCIA PERSONAL PERCIBIDA. ....	166
GRÁFICO 4. PORCENTAJE DE NÚMERO DE HIJOS QUE VIVEN EN EL HOGAR EN FUNCIÓN DEL NÚMERO DE HIJOS QUE SE TIENE. ....	177
GRÁFICO 5. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN FUNCIÓN DE LA VINCULACIÓN Y TIEMPO TRABAJADO.....	180
GRÁFICO 6. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES POR CAMPUS UNIVERSITARIO. ....	181
GRÁFICO 7. PERFIL DE SÍNTOMAS PDI.....	202
GRÁFICO 8. PERFIL DE SÍNTOMAS PAS. ....	202
GRÁFICO 9. MEDIA DE EDAD DEL PERSONAL DE LA US EN FUNCIÓN DEL TIPO DE VINCULACIÓN CONTRACTUAL.....	216
GRÁFICO 10. MODELOS ESTRUCTURALES DE MEDIACIÓN PARA EL PDI Y EL PAS. ....	228
GRÁFICO 11. EFECTOS INDIRECTOS SIGNIFICATIVOS DEL FACTOR SOBRECARGA SOBRE LA DIMENSIÓN DESPERSONALIZACIÓN DEL "CORE OF BURNOUT" EN EL MODELO DEL PDI Y DEL PAS. ....	257
GRÁFICO 12. EFECTOS INDIRECTOS SIGNIFICATIVOS DEL FACTOR CONFLICTO DE ROL SOBRE LA DIMENSIÓN DESPERSONALIZACIÓN DEL "CORE OF BURNOUT" EN EL MODELO DEL PDI Y DEL PAS. ....	258
GRÁFICO 13. EFECTOS INDIRECTOS SIGNIFICATIVOS DEL FACTOR SUPERESPECIALIZACIÓN SOBRE LA DIMENSIÓN DESPERSONALIZACIÓN DEL "CORE OF BURNOUT" EN EL MODELO DEL PDI Y DEL PAS.....	259
GRÁFICO 14. EFECTOS INDIRECTOS SIGNIFICATIVOS DEL FACTOR AMBIGÜEDAD DE ROL SOBRE LA DIMENSIÓN DESPERSONALIZACIÓN DEL "CORE OF BURNOUT" EN EL MODELO DEL PDI.....	261
GRÁFICO 15. EFECTOS INDIRECTOS SIGNIFICATIVOS DE LOS FACTORES AMBIGÜEDAD DE ROL Y FALTA DE RECURSOS SOBRE LA DIMENSIÓN DESPERSONALIZACIÓN DEL "CORE OF BURNOUT" EN EL MODELO DEL PAS. ....	264
GRÁFICO 16. EFECTOS INDIRECTOS SIGNIFICATIVOS DE LOS FACTORES SOBRECARGA, CONFLICTO DE ROL Y SUPERESPECIALIZACIÓN SOBRE LA VARIABLE SÍNTOMAS DE ESTRÉS EN EL MODELO DEL PDI.....	270

GRÁFICO 17. EFECTOS INDIRECTOS SIGNIFICATIVOS DEL FACTOR SOBRECARGA SOBRE LA DIMENSIÓN REALIZACIÓN PERSONAL EN EL MODELO DEL PDI Y DEL PAS. ....	273
--	-----





---

# **INTRODUCCIÓN TEÓRICA**

---



## *Capítulo 1*

### APROXIMACIÓN GENERAL AL SÍNDROME DE BURNOUT

#### **Delimitación histórica-conceptual del síndrome de burnout**

El término burnout, de origen anglosajón, tiene como traducción más próxima y coloquial "estar quemado", desgastado, exhausto y sin ilusión por el trabajo. El gran número de publicaciones existentes sobre el tema y la heterogeneidad de los enfoques empleados en éstas, dificultan el análisis del mismo, no obstante, una buena estrategia al respecto puede ser la utilizada por Maslach y Schaufeli (1993), quienes sistematizan su estudio sobre la base de un criterio histórico, señalando dos grandes fases en su desarrollo: una primera, centrada en la descripción del síndrome, y una segunda, orientada a los factores causales, predisponentes y concurrentes. A nuestro juicio, estas etapas se corresponden, a grandes rasgos, con las dos perspectivas generales de análisis del fenómeno apuntadas por Gil-Monte y Peiró (1997): la perspectiva clínica y la psicosocial.

#### **Fase pionera o clínica**

Herbert J. Freudenberger, psiquiatra psicoanalista de experiencia reconocida en el ámbito clínico, no en balde la APA (Asociación Americana de Psicología) le concedió en 1999 la medalla de oro al mérito profesional por toda una vida dedicada a la aplicación de la Psicología, usa por primera vez el término burnout para referirse al estado de agotamiento físico y emocional que experimentaban algunos de los voluntarios que trabajaban con él en la Clínica Libre de

Nueva York para toxicómanos; en unos pocos meses, estos jóvenes idealistas aparentaban estar más cansados, deprimidos, apáticos y necesitados que las personas a las que atendían. Además, estos síntomas iban acompañados de sentimientos de culpa, paranoia y sentido de omnipotencia, lo que dificultaba la recuperación de los niveles iniciales de actividad y participación (Freudenberger, 1974; 1975).

Ahora bien, como ha documentado Farber (1983b), con anterioridad a Freudenberger, en algunas obras literarias ya se describía este estado psicológico de burnout, aunque no siempre con este término. Por ejemplo, el protagonista de la obra "*Buddenbrooks*" (1922), de Thomas Mann, es un personaje aquejado de fatiga extrema y pérdida de idealismo o pasión por el trabajo. En la famosa obra de Grahman Grenne (1961) "*A burnout case*" el protagonista es un arquitecto que desilusionado y desanimado con su trabajo se retira a la selva africana. Por tanto, el verdadero significado de los trabajos de Freudenberger y, con posterioridad, los de Cristina Maslach y Ayala Pines, psicólogos sociales de la Universidad de California en Berkeley, fue el de legitimar como una cuestión social crítica un problema latente, desde hacía tiempo, en la sociedad norteamericana. Una sociedad en la que el individualismo y la independencia eran valores angulares y, por consiguiente, cada vez mayor la insistencia en la responsabilidad y el logro personal por medio del trabajo. Esto hacía abrigar expectativas altas de éxito, difíciles de satisfacer, al tiempo que los recursos para afrontar la frustración eran menores, por lo que la desilusión y el burnout eran cada vez más frecuentes.

En este sentido, Cherniss (1980a) argumenta que la tendencia hacia el individualismo favoreció el incremento de la presión en los servicios humanos. Cada vez, eran más los problemas de la vida de la gente que resolvían los profesionales, en lugar de la propia familia, los amigos o vecinos. Señala también, el declive de la autoridad profesional y el desarrollo del llamado "profesional místico"; esta figura estaba ligada a la creencia, muy extendida, de que el profesional tiene un alto nivel de autonomía y de satisfacción en el trabajo y de que, además, está cualificado, es competente y trabaja con clientes muy responsivos, compasivos y cuidadosos. De igual modo, esta concepción "mística" del profesional, era reforzada en la educación profesional, lo que generaba unas altas e irrealistas expectativas en los profesionales jóvenes que se veían mermadas cuando empezaban a trabajar y se enfrentaban a la cruda realidad del día a día.

Era lógico que en este contexto socio-cultural el modelo de burnout propuesto por Freudenberger fuese de corte individualista; basado en estudios de casos y centrado en el análisis de los recursos y vulnerabilidades de los individuos que presentaban reacciones de estrés asociadas al trabajo. Desde esta perspectiva, el burnout es definido como "un estado de fatiga o de frustración producido por la dedicación a una causa, forma de vida o relación que no produce el refuerzo esperado" (Freudenberger y Richalson, 1980, p. 13).

En esta misma línea, se han pronunciado otros autores como Pines y *col.* (Pines y Kafry, 1978; Pines, Aronson y Kafry, 1981 y Pines y Aronson, 1988), quienes lo definen como un estado de agotamiento

físico, emocional y mental, consecuencia de la implicación en situaciones de significado emocional durante largos periodos de tiempo. En dicho estado de fatiga concurren sentimientos de impotencia e inutilidad, sensación de sentirse atrapado, falta de entusiasmo por el trabajo, y la vida en general, y baja autoestima.

Otros autores también han caracterizado el burnout desde un enfoque clínico como un estado patológico. Así, Fischer (1983), desde el psicoanálisis, lo define como un estado resultante de un trauma narcisista que conlleva la disminución de la autoestima. Por su parte, Brill (1984) habla de él como un estado disfuncional y disfórico relacionado con el trabajo, que suele darse en una persona que no padece alteración psicopatológica mayor y que venía desempeñando su trabajo con normalidad, lo que le resulta imposible ahora bajo este estado disfuncional, como no sea con ayuda externa o por un cambio en las condiciones laborales que confirmen sus expectativas iniciales respecto al puesto de trabajo.

Resumiendo, en estos años se empieza a tomar conciencia de un problema hasta entonces latente, tratándose de definirlo y delimitarlo conceptualmente, es decir, se trata de describir el problema. Sin embargo, el incremento del número de profesionales, en especial del sector servicios, afectados por este síndrome, hace que se empiece a centrar la atención en la búsqueda de soluciones prácticas al mismo, para lo cual era imprescindible abrir líneas de investigación en busca de aquellos factores que supuestamente lo desencadenaban.

El desarrollo experimental del tema, se inicia a mediados de los años 70, con los trabajos de Cristina Maslach sobre los procesos atributivos de los estados de activación inespecífica. Su interés estaba centrado en determinar la forma en que las personas afrontan dicho *arousal* emocional en el trabajo, de forma particular, enfatizó el papel de las estrategias cognitivas de "preocupación objetiva" (Lief y Fox, 1963) y "deshumanización en defensa propia" (Zimbardo, 1970) que utilizaban los profesionales de la medicina. La primera, hace referencia al ideal del profesional médico que combina la compasión con el distanciamiento emocional, mientras que la segunda, se refiere a un proceso de autoprotección de la sobrecarga emocional mediante el trato deshumanizado al paciente, en términos de síntoma, enfermedad o patología (Maslach, 1993).

De los datos obtenidos en sus entrevistas, Maslach concluye que las experiencias emocionales juegan un importante papel en la provisión de cuidados para la salud pudiendo, en ocasiones, convertirse en experiencias estresantes que dificultan dicha provisión. Por otro lado, encontró que la "preocupación objetiva" era un ideal imposible y los médicos terminaban desarrollando una actitud negativa hacia el paciente que podía llegar incluso al desprecio; es decir, se producía un desequilibrio entre excesiva objetividad y mínima preocupación, lo que derivaba en un trato deshumanizado de los pacientes (Maslach, 1973; 1979). Además, observó que la experiencia emocional influía en la evaluación de la propia competencia profesional, de tal forma que ante una experiencia emocional ambigua, los profesionales cuestionaban sus capacidades para trabajar en los servicios de salud e

interpretaban dicha experiencia como un fracaso profesional (Maslach, 1993).

Cuando Maslach tiene la oportunidad de comentar estos resultados con un buen amigo suyo, que ejercía de abogado en California, y éste le informa de que entre los abogados también se da un fenómeno similar llamado "burnout", se da cuenta de la importancia que tiene la relación entre proveedor y destinatario, por lo que extiende su investigación a otras profesiones del sector servicios y adopta este término en sus entrevistas, descubriendo que era identificado con rapidez por las personas entrevistadas.

Resumiendo, Maslach (1976) observa que los profesionales con burnout pierden "toda preocupación, todo sentimiento emocional por las personas con las que trabajan y las tratan de forma desinteresada o incluso deshumanizada" (p.16). Además, se volvían cínicos hacia los clientes, les culpaban de sus propias dificultades y les etiquetaban en términos despectivos o diagnósticos. Señala también, que en estos profesionales se da más absentismo y retrasos en el trabajo, se vuelven más rígidos, menos idealistas y su rendimiento en el trabajo disminuye de forma marcada.

El trabajo de Cristina Maslach despertaría el interés de los psicólogos dedicados a la investigación, protagonizando la transición de un enfoque clínico a una perspectiva empírica del tema, que centra su interés en el desarrollo de instrumentos para evaluar el fenómeno y en el análisis de sus determinantes. No obstante, antes de adentrarnos en este nuevo modo de estudiar el tema, convendría



concluir sintetizando las principales características de esta fase pionera de su desarrollo, para lo cual nos apoyamos en Maslach y Shaufeli (1993), quienes la caracterizan del siguiente modo:

- *Aproximación clínica:* se intenta entender el síndrome a partir de cuidadosas observaciones no estandarizadas y los subsiguientes análisis de estudios de casos. El foco se centra en los síntomas que presentan los individuos afectados por el síndrome, que es considerado como estado patológico o pseudopatológico.
- *Poca base empírica:* los primeros interesados fueron profesionales que trabajaban en la práctica clínica, con poca formación en investigación pero que veían el problema a diario. Estos se interesaban más por el análisis de los casos que examinaban, amparándose en las estructuras conceptuales que manejaban, que por elaborar un modelo que diese cuenta del fenómeno; de hecho, Perlman y Hartman (1982) al revisar 48 artículos publicados entre 1974 y 1981, encontraron que aproximadamente el 90% de estos trabajos eran estudios de caso. La mayoría de los cuales respondían al siguiente esquema clásico: 1.- Analizar la naturaleza o las causas de estrés en la población diana; 2- Relacionar dicha experiencia estresante con el burnout, presentando uno o más estudios de casos que ilustrasen la cuestión; y 3- Recomendar y proponer estrategias de carácter preventivo.
- *Pobre delimitación conceptual:* El término burnout se extiende para explicar numerosos fenómenos, de tal modo que, a veces, se utilizaba como adición a otros términos, por ejemplo, "burnout de

la crisis de la mitad de la vida”, o para incluir fenómenos opuestos como “sobrecarga-infracarga”. Por este motivo, Maslach y Jackson (1984a) afirman que de explicarlo todo pasó a explicar nada.

- *Falta de interés académico por el tema:* Durante este período, los profesionales del mundo académico mantienen una reacción negativa frente al concepto de burnout porque entendían que se trataba de un término de “jerga pseudocientífica”.

### **Fase empírica o psicosocial**

A finales de los setenta y principios de los ochenta se entra en un período más constructivo y empírico. Se publican los primeros libros y artículos sobre burnout en los que, de forma sistemática, se exponen modelos teóricos, instrumentos para su evaluación y se sugieren modos de intervención; de este período son el *Maslach Burnout Inventory* (M.B.I.) (Maslach y Jackson, 1981a; 1981b; 1986) y el *Tedium Measure* (Pines y col., 1981), dos de los métodos más utilizados en la actualidad para medir el burnout.

Como ha contado la propia Maslach (1993), en esta fase, ella apuesta por un cambio en su aproximación metodológica al fenómeno y se propone recoger datos de muestras más amplias, desarrollar técnicas de evaluación sistemática, así como considerar la situación contextual en la que aparece el síndrome y no sólo a los individuos quemados. Para conseguir estos objetivos, desarrolla varias investigaciones en colaboración con Ayala Pines, partiendo de una perspectiva interaccionista, en la que el factor determinante es la relación entre el entorno y las características personales.

En sus trabajos, recogieron datos de cientos de profesionales del sector servicios, mediante la utilización de entrevistas y cuestionarios, dando una base empírica al estudio del burnout y sistematizando la investigación sobre su etiología, sintomatología y tratamiento (Maslach y Pines, 1977; Pines y Maslach, 1978; 1980). En sus primeros trabajos, documentaron la existencia de dos factores centrales del síndrome (agotamiento emocional y despersonalización) y estudiaron el rol del apoyo social como mediador del estrés, prestando atención no sólo a las reacciones emocionales sino también a los factores situacionales que provocan esas reacciones (Farber, 1983b).

Con posterioridad a estos trabajos, Maslach inicia un programa de investigación psicométrica sobre el burnout junto a Susan Jackson. Con dicho programa, ambas autoras pretendían desarrollar un instrumento de medición más estandarizado y una definición más precisa del síndrome (Maslach y Jackson, 1981a; 1982; 1984b; 1986). Los resultados de este programa permitieron establecer tres componentes del burnout: agotamiento emocional, despersonalización y disminución de la realización personal. Aunque estos resultados eran consistentes con los obtenidos en trabajos anteriores, no se ajustaban a lo esperado por Maslach y Jackson, que consideraban la falta de realización personal como un aspecto de los otros componentes, por lo que presentaría correlaciones significativas con ellos. Sin embargo, como una dimensión independiente, la falta de realización personal se relacionaba más con fenómenos como la autoeficacia (Bandura, 1977; 1982) y la indefensión aprendida (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978).

De acuerdo con los resultados obtenidos, Maslach y Jackson (1981a; 1986) definen el síndrome de burnout como una respuesta al estrés laboral crónico, integrada por actitudes y sentimiento negativos hacia las personas con las que trabajan (actitudes de despersonalización) y hacia el propio rol profesional (falta de realización en el trabajo), así como por la vivencia de encontrarse emocionalmente agotados.

Coinciden así con Freudemberger y Richalson (1980) y con Pines y Aronson (1988), quienes consideraban el burnout como un estado de fatiga y agotamiento emocional resultado de un proceso de desilusión. Sin embargo, se diferencian de ellos en lo que respecta al factor causante de dicho proceso, mientras que para Freudemberger y Richalson dicho factor son las expectativas no cumplidas y las metas no alcanzadas, y para Pines y Aronson la exposición prolongada a situaciones de alta demanda emocional, para Maslach y Jackson este proceso es causado por la carga emocional implicada en la relación proveedor-destinatario del servicio.

Pese a estas diferencias en el foco de atención respecto al factor desencadenante, lo cierto, es que dichas estructuras de análisis pueden ser consideradas complementarias. De este modo, el agotamiento físico, emocional y mental, señalado por Pines y Aronson, y el agotamiento emocional, despersonalización y desrealización de la definición de Maslach y Jackson, sirven de complemento a la definición dada por Freudemberger, en la que relaciona el burnout con pérdida de ideales, energía y propósito. Sin embargo, aunque, en principio, Maslach y Jackson también entienden el burnout como un

estado, los trabajos desarrollados a partir de su definición han dado lugar a su posterior conceptualización como proceso.

Son muchos los autores que han estudiado el burnout bajo un enfoque psicosocial y procesual (Edelvich y Brodsky, 1980; Golembiewski, Munzenrider y Carter, 1983; Leiter 1993; Schaufeli y Van Dierendonck, 1993; Gil-Monte, Peiró y Valcárcel, 1995; León y Medina, 2003, entre otros) y muchas las definiciones que se han dado del mismo. Sin embargo, pese a que algunos autores han señalado la falta de consenso a la hora de formular una definición de burnout (Garcés de los Fayos, 1998), la amplia utilización del *Maslach Burnout Inventory* (Maslach y Jackson, 1986) para investigar el tema permite pensar que sí existe cierto consenso sobre el concepto de burnout que subyace a este instrumento, es decir, como "un síndrome tridimensional caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal (Maslach y Jackson, 1981a. pág. 3)".

Estas tres dimensiones pueden entenderse del siguiente modo (Maslach y Leiter, 1997):

- *Agotamiento emocional*: hace referencia a las sensaciones de sobreesfuerzo físico y hastío emocional que se producen como consecuencia del contacto diario y mantenido con personas a las que hay que atender como objeto del trabajo. Vaciado de recursos personales junto con la sensación de que ya no se tiene nada que ofrecer psicológicamente a los demás.

- *Despersonalización*: supone el desarrollo de actitudes y respuestas cínicas, frías e insensibles hacia las personas a quienes los trabajadores prestan sus servicios. Éstas personas son vistas por los profesionales de forma deshumanizada debido, cuando menos, a un alejamiento afectivo y, cuando más, a un endurecimiento afectivo.
- *Reducida o baja realización personal*: conlleva la pérdida de confianza en la propia realización y la presencia de un negativo autoconcepto como resultado, inadvertido muchas veces, de las situaciones ingratas. Esta evaluación negativa tendría una especial incidencia en la habilidad para la realización del trabajo y la relación con los clientes o usuarios.

Desde la perspectiva psicosocial, Cherniss (1980a y b) señala que el síndrome tiene un desarrollo continuo y fluctuante, es un proceso en el que las actitudes y las conductas de los profesionales cambian de forma negativa en respuesta al estrés laboral. Price y Murphy (1984) asumen que es un proceso de adaptación a las situaciones de estrés laboral caracterizado por sentimientos de fallo o desorientación profesional, desgaste y labilidad emocional, sentimientos de culpa por la falta de éxito profesional, frialdad o distanciamiento emocional y aislamiento. Entendiendo estos autores, que haber considerado el burnout como estado ha dificultado su comprensión y la identificación de estrategias adecuadas de afrontamiento; al considerarlo como estado estamos etiquetando y la etiqueta "quemado", hace de él un término impreciso, estático, difícil de operacionalizar y cuantificar. En la misma línea, Farber (1985; 1991) afirma que es un síndrome

relacionado con el trabajo que surge de la percepción de una discrepancia significativa entre esfuerzo (entrada) y la recompensa (salida), estando influida esta percepción por los factores organizativos, individuales y sociales.

De igual modo, se hace referencia a este síndrome como una forma de estrés laboral específica de las relaciones asistenciales, puesto que en éstas se mantiene una relación interpersonal intensa con los clientes. De este modo, el síndrome se considera distrés experimentado en el contexto laboral, es decir, formando parte de un proceso y constituyendo la última secuencia (Meier, 1983; Álvarez y Fernández, 1991a y b). Para Álvarez y Fernández (1991a) es la respuesta a una situación laboral intolerable y la expresión palpable de la pérdida de ilusiones y una desmoralización subyacente. Con posterioridad, Moreno, Oliver y Aragonés (1992) han comprobado que el burnout es un tipo de estrés laboral asistencial específico de profesiones caracterizadas por relaciones directas y constantes con otras personas cuyo elemento clave es la despersonalización.

Algunos autores como Rodríguez (1995) aseveran que el síndrome es un tipo particular de estrategia de afrontamiento y autoprotección frente al estrés generado en la relación profesional – cliente y en la relación profesional – organización y no debe identificarse como estrés psicológico. Otros, como Lee y Ashforth (1990) y Gil-Monte, Peiró y Valcárcel (1993), hacen algunas matizaciones y señalan que el cansancio emocional y la falta de realización estarían ligadas al concepto de tensión derivada del padecimiento de estrés, mientras que la despersonalización correspondería a una estrategia de

afrontamiento. Cansancio emocional y despersonalización tendrían una base emocional frente al carácter cognitivo-actitudinal de la falta de autorrealización, muy relacionada con la autoconfianza y las expectativas de autoeficacia (Bandura, 1987).

Ahora bien, conviene señalar que autores como Price y Murphy (1984), al igual que Farber (1985; 1991), discrepan junto a otros autores como Golembiewski y *col.* (1983; 1986), Letier y Maslach (1988), Pines y Aronson (1988) y Gil-Monte y Peiró (1997), de los supuestos planteados, en principio, por Maslach y Jackson (1981), asegurando que el síndrome afecta a todo tipo de profesionales y no sólo a organizaciones asistenciales o de ayuda. Así, por ejemplo, Golembiewski y *col.*, (1983) emplean en gran parte de sus investigaciones a muestras de directivos y vendedores, entre otros. Gil-Monte y Peiró (1997) argumentan que el síndrome de quemarse en el trabajo ha quedado establecido como una respuesta al estrés laboral crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como por una vivencia de encontrarse emocionalmente agotado y afirman que esta respuesta se da, con mayor frecuencia, en las organizaciones de servicios, pero no está restringida a ellas.

A nuestro parecer, todo lo apuntado por estos autores tiene importantes implicaciones, tanto clínicas como psicosociales, que justifican el interés teórico del tema:

- Refuerza la idea de que el síndrome es tridimensional, ya que la presencia de sólo una dimensión (por ejemplo, la



despersonalización) no presume patología alguna.

- Supone una concepción transaccional del síndrome, toda vez que éste sería el producto de la exposición a ciertas situaciones críticas o estresantes y de características personales que median los efectos de éstas, por ejemplo, la evaluación de la competencia profesional para hacer frente a tales circunstancias.
- Ahonda en la idea de que es necesaria la presencia de unas interacciones humanas trabajador–cliente intensas y/o duraderas para que el síndrome aparezca. En este sentido, se conceptualiza el burnout como un proceso continuo que va surgiendo de una manera paulatina y que se va instaurando en el individuo hasta provocar en éste los sentimientos propios del síndrome.
- Se presenta el burnout como la consecuencia de un tipo particular de interacción social que suele darse, con mayor frecuencia, en los trabajos de servicios humanos; es más propio, por lo tanto, de aquellas profesiones que deben mantener una relación continua de ayuda hacia el cliente: profesionales de la salud, la educación y los servicios sociales, siendo una de las características propias del síndrome el desgaste emocional que dicha interacción va produciendo en el trabajador (Schaufeli, 1990; Moreno, 1991; Flórez, 1994; Moral y Gómez, 1994; Doménech, 1995; Olabarría, 1995; Gil-Monte y Peiró, 1996; Aluja, 1997; Peinado y Garcés de los Fayos, 1998; Calvete y Villa, 1999; Chacón y Vecina, 1999; Chacón, Vecina, Barrón y *col.*, 1999; Arón y Milicic, 2000; Giménez, 2000; Manassero, Fornes, Fernández y *col.*, 1995, 2000;

Zaldúa y Lodieu, 2000; Durán, Extremera y Rey, 2001a y b; Sánchez, Lucas, García y *col.*, 2001; Cordeiro, Guillén, Galán y *col.*, 2003; Pérez, Martínez, Gallego y *col.*, 2003; Gómez, 2004; Ortega y López, 2004; Moriana y Herruzo, 2004; Gil-Monte, Carretero, Roldán y *col.*, 2005, Morán, 2005). Sin embargo, aunque este síndrome aparece como psicopatología específica de estos ámbitos profesionales, también ha sido descrito en directivos y mandos intermedios de cualquier tipo de organizaciones, entrenadores y deportistas, así como, fuera del mundo laboral, en activistas políticos y amas de casa, entre otros (véase, p. Ej., Maslach y Schaufeli, 1993; Garcés de los Fayos, 2004).

Al igual que la mayoría de adeptos al enfoque psicosocial, nos acogemos a la definición de Maslach y Jackson (1986) y entendemos el burnout como un síndrome cuyos síntomas son sentimientos de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo, los cuales se desarrollan, con mayor frecuencia, en profesionales de servicios de ayuda pero sin estar restringidos a éstos, pudiendo aparecer en cualquier profesional cuyo objeto de trabajo sean las personas, en cualquier tipo de actividad. De igual modo, entendemos dicho síndrome como una respuesta al estrés laboral que aparece, de forma paulatina, cuando fallan las estrategias de afrontamiento que el profesional suele emplear para reducirlo, comportándose como variable mediadora entre el estrés laboral percibido y sus consecuencias.

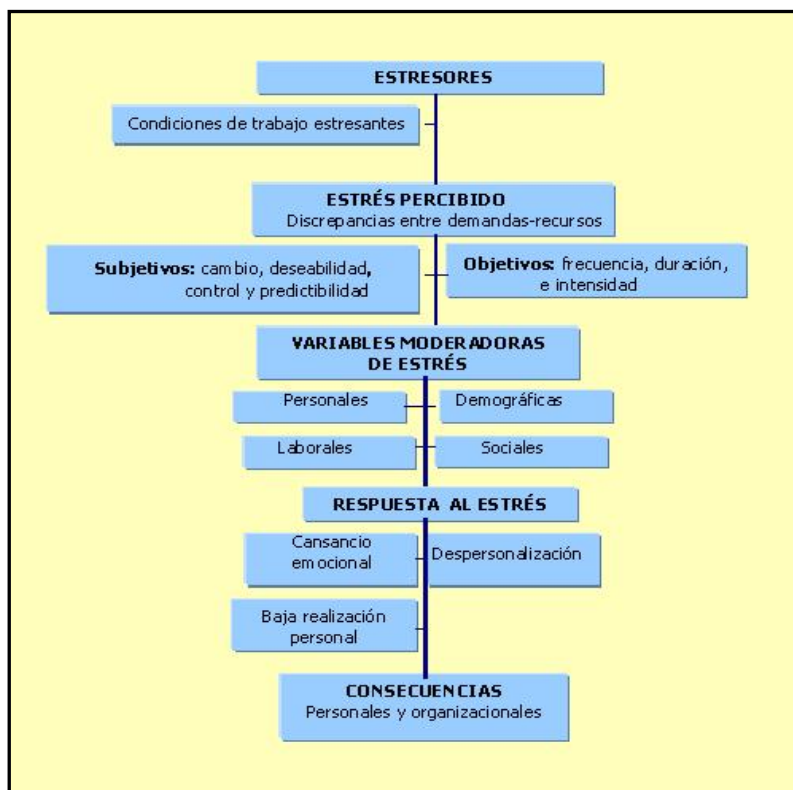
Adoptamos un enfoque transaccional y entendemos que el estrés laboral puede ser concebido como una relación entre las personas y

su ambiente, de tal modo que una persona experimentará estrés cuando perciba un desequilibrio sustancial entre las demandas que le plantea la situación y su capacidad para responder a la misma, en condiciones en las que fallar puede tener importantes consecuencias negativas (véase, p. Ej., Lazarus y Folkman, 1986, Cox, Kuk y Leiter, 1993; Peiró y Salvador, 1993; Gil-Monte y Peiró, 1997; León y Avargues, 2001; Fernández-Montalvo y Garrido, 2002; Gil-Monte, 2005).

Son muchas las situaciones asociadas a la actividad laboral susceptibles de desencadenar estrés, ahora bien, según la literatura, lo que confiere a estas situaciones o acontecimientos su naturaleza estresante es el hecho de que requieran un cambio o reajuste en las actividades de los sujetos y que sean percibidos por éstos como indeseables, incontrolables e impredecibles, así como su frecuencia, intensidad y duración. Por otro lado, el que estos sucesos de carácter estresantes puedan llegar a tener efectos negativos sobre la salud va a depender de los llamados "moderadores de estrés", es decir, de los recursos personales y sociales (p. Ej., autoeficacia, apoyo social) de los que disponga el sujeto, los cuales pueden amortiguar o inhibir dichos efectos negativos y facilitar un mejor afrontamiento de la situación. De este modo, al igual que autores como Gil-Monte y Peiró (1997) creemos que el síndrome aparecería como un paso intermedio entre la experiencia de estrés y la aparición de sus consecuencias (como una forma inadecuada de afrontar la situación), es decir, si el sujeto percibe una situación como estresante y no dispone de los recursos necesarios para hacerle frente no la afrontará de forma

adecuada, no la resolverá, entonces, la experiencia de estrés se cronificará en el tiempo pudiendo dar lugar a la aparición de otras respuestas inadaptadas como el cansancio emocional, baja realización personal y despersonalización, lo que a su vez irá seguido de la aparición de consecuencias negativas de estrés tanto para el individuo (alteraciones psicósomáticas, problemas de conducta, problemas emocionales, *etc.*) como para la organización en la que trabaja (aumento del absentismo, bajas laborales, disminución del rendimiento, *etc.*). En el Gráfico 1 se presenta un esquema resumen del proceso de estrés y el lugar que en él ocuparía el síndrome de burnout.

Gráfico 1. Proceso de estrés laboral y síndrome de burnout.



## **Síndrome de burnout y otros conceptos relacionados**

Durante un tiempo, el síndrome de burnout ha sido equiparado con otros conceptos relacionados: estrés, tedio, insatisfacción, tensión, conflicto y ansiedad, entre otros. Cox y *col.* (1993) señalan que esta confusión surge de las distintas explicaciones que se han dado del fenómeno: se ha mezclado el argumento popular con el científico, ya que, como se ha visto, el burnout nace como una cuestión práctica. En este sentido, Farber (1983b) argumenta que la confusión terminológica se ha producido por tratar al síndrome como estado.

Intentar encontrar los límites entre burnout y otros conceptos podría ser algo artificial, sin embargo, sí se pueden establecer diferencias relativas entre unos y otros.

### **Estrés**

Casi todos los autores coinciden en señalar que el burnout es una respuesta a una situación de estrés laboral crónico. Esto ha dado lugar, a que algunos autores como Pines y Kafry (1978) hablen del síndrome como estrés crónico experimentado en el contexto laboral. Sin embargo, pese a que no cabe duda de que ambos términos estén estrechamente relacionados y comparten muchas similitudes, no podemos afirmar que sean conceptos idénticos.

Estrés y burnout no pueden distinguirse con base a sus síntomas, sólo con base a su proceso (Maslach y Schaufeli, 1993). No obstante, autores como Caton, Grossnickle, Cope y *col.* (1988) afirman que son diferentes en factores como el agotamiento emocional y la

subutilización profesional. Lee y Ashforth (1993a) sugieren que el proceso de burnout se podría entender a partir del paradigma estrés – tensión – afrontamiento propuesto por Lazarus y Folkman (1986), de tal forma que el cansancio emocional podría verse como una forma de tensión, mientras que la despersonalización como una estrategia de afrontamiento.

Para Farber (1982) y Gold (1984) el burnout es el resultado de estar estresado y no tener una salida o bien un sistema de apoyo para soportar ese estrés. Es decir, el burnout no es el resultado del estrés en sí (el cual puede ser inevitable en las relaciones de ayuda) sino de la falta de buenos mediadores, de no tener buenos recursos, buenos sistemas de apoyo, de no poder escapar. Por otro lado, el estrés es un proceso que puede tener efectos positivos y negativos para la vida del sujeto, mientras que el síndrome de burnout sólo tiene efectos negativos (Farber, 1984a; D´Aurora y Fimian, 1988). El estrés es necesario para la acción y, a niveles adecuados, aporta energía para vivir y podría considerarse, por tanto, como un fenómeno de adaptación.

Selye (1956) observa que el estrés se produce cuando existe un sustancial desequilibrio (percibido o real) entre las demandas del entorno y las capacidades del individuo. Al aumentar las demandas y disminuir los recursos el estrés empieza a ser una experiencia negativa y la aparición del burnout, como último efecto, empieza a ser más probable. Todo esto se desarrolla a través de una serie de fases que Selye (1967) describió al hablar del Síndrome General de Adaptación (SGA); las fases de alarma, resistencia y exhaustación. Al

final de la última fase, después de una prolongada exposición al estrés, los recursos fisiológicos se agotan y se producen daños irreversibles en el organismo; es en esta última fase cuando podríamos hablar de burnout. En este sentido, Etzion (1987) señala que el burnout es un proceso latente de erosión psicológica resultante de la prolongada exposición al estrés laboral; la fase de exhaustación se alcanza, antes de que el individuo pueda ser consciente de que ha pasado por la primera y la segunda fase.

Parece ser, que la distinción temporal que se hace entre ambos constructos implica que sólo pueden ser diferenciados de forma retrospectiva, cuando la adaptación se ha desarrollado de forma sucesiva (no se llega a la fase de exhaustación) o cuando la adaptación se ha roto (el individuo es incapaz de afrontar las demandas y entra en una situación de estrés crónico).

En resumen, son muchas las semejanzas entre estrés y burnout, sin embargo, si consideramos el proceso de estrés, el burnout quedaría limitado a un estadio del desarrollo de ese proceso, en el que se rompe con la adaptación a la situación. El burnout se produciría como una respuesta a corto o medio plazo, en relación con las consecuencias que, a largo plazo, tiene el estrés crónico sobre las personas (Gil-Monte y Peiró, 1997).

### **Depresión**

Se ha demostrado que existe una gran relación entre burnout y depresión (Justice, Gold y Klein, 1981; Ezzmann y Kleiber, 1989). Algunos autores han considerado ambos términos como sinónimos por

la similitud de sus síntomas: cansancio, aislamiento social y sentimiento de fracaso; consideran ficticia la separación que se hace de los mismos y opinan que se ha querido dar otro nombre a un cuadro ya estudiado desde la antigüedad (Meier, 1983). En este sentido, se ha considerado que la depresión podría ser una manifestación psicológica del síndrome de burnout e incluso se ha identificado con la subdimensión de agotamiento emocional del MBI.

En los estudios realizados se ha podido observar que aunque cansancio emocional y depresión correlacionaban de forma significativa, no lo hizo la subescala de despersonalización que parece ser diferenciadora del constructo burnout (Mackeown, McIntee y Britton, 1986; Glass y *col.*, cit. en Olmedo, 1997). No obstante, según el DSM- IV (1995), en la depresión debe presentarse, al menos, un estado anímico depresivo o una pérdida de placer o interés, lo que no ocurre en el agotamiento, en donde los individuos presentan pérdida general de interés pero rara vez un estado de ánimo deprimido y triste (Van Diest y Appels, 1991); a su vez, la pérdida de autoestima y el sentimiento de culpa suelen estar ausentes y experimentan el cansancio como algo ajeno a ellos, egodistónico, es decir, "están tristes de estar cansados", mientras que esto no ocurre en los sujetos depresivos (Buendía, 1998). Por otro lado, Leiter y Durup (1994) señalan que el síndrome de burnout es un constructo que surge como consecuencia de las relaciones interpersonales y organizacionales, y que la depresión, por el contrario, es un conjunto de emociones que tienen consecuencias sobre las relaciones interpersonales.



Lo cierto es que el burnout muestra mucha semejanza con la depresión profesional propuesta por Beck y Young (1985) y que podríamos estar hablando de un tipo de depresión reactiva. En respuesta a esta afirmación, algunos autores han señalado que en la depresión es más frecuente el sentimiento de culpa y en el burnout el de ira o enfado (Freudenberger, 1981; Farber, 1983a, 1985). Los síntomas de burnout, al menos en su inicio, tienden a ser situacionalmente específicos, es decir, una persona puede estar quemada en una esfera de su vida y estar bien en las demás. En la depresión clásica, los síntomas tienden a manifestarse a través de las situaciones; esto puede ocurrir en el burnout si se prolonga en el tiempo, pero en menor grado de lo que ocurriría en la depresión.

### **Insatisfacción laboral**

Ambos constructos hacen referencia a experiencias psicológicas, internas y negativas, sin embargo, el burnout implica agotamiento o pérdida de energía o motivación por el trabajo y, además, una actitud de despersonalización que no se da en la insatisfacción (Frith y Britton, 1989). Del mismo modo, autores como Jayaratne y Chess (1983) afirman que uno de los factores exclusivos de la insatisfacción es la falta de confort, mientras que el agotamiento emocional y la despersonalización son más característicos del síndrome de burnout.

Desde la perspectiva correlacional, Maslach y Jackson (1981b) establecen el criterio de validación – discriminación entre ambos constructos y observan que los altos niveles de estrés y burnout pueden coexistir con una buena satisfacción. En el MBI, consideran la

insatisfacción en el trabajo como un componente más de este síndrome, pero que no necesariamente ha de aparecer ligado a altos niveles de cansancio emocional (Figueira, 1993; Gil-Monte y Peiró, 1997).

### **Ansiedad**

El burnout se considera un término más amplio que se refiere a un conjunto de respuestas (alteraciones fisiológicas, evitación y verbal – cognitiva de temor u obsesión) que aparecen ante una situación específica. La diferencia entre ambos términos no parece clara, sin embargo, la ansiedad es de carácter más puntual y situacional. De acuerdo con este planteamiento, Cotton (1990) señala también que el burnout es más amplio que el concepto de ansiedad y que éste podría formar parte de aquél. Define la ansiedad como un “síndrome de aprehensión, tensión, malestar o desasosiego que experimenta un sujeto al anticipar un peligro especialmente cuando el origen de éste es desconocido” (Cotton, 1990 p. 29-30).

Por último, Leiter (1990) sugiere que la diferencia entre burnout y ansiedad estriba en que el agotamiento emocional o físico ocurre cuando las exigencias exceden las habilidades que una persona posee, mientras que la ansiedad es resultante de que esa persona anticipa la situación y no cree disponer de las habilidades necesarias para afrontarla.

## **Tedio**

Shaufeli y Van Dierendonck (1993) estudian la relación entre burnout y tedio mediante una técnica de factorización. Utilizan para ello el "Burnout Measure" (BM) de Pines y Aronson (1988) para medir el tedio, y el "Marlach Burnout Inventory" (MBI) de Maslach y Jackson (1981b) para medir el burnout. Observan que el BM sólo evalúa de forma similar al MBI los sentimientos de agotamiento emocional pero no la despersonalización y la inadecuación profesional, por lo que habría de considerarse como una medida de agotamiento. Según el BM el tedio sería una mezcla de agotamiento físico, emocional y sentimiento de fatiga (Gil-Monte y Peiró, 1997).

Además, con anterioridad, Pines y *col.* (1981) hacen la distinción entre ambos conceptos y afirman que el tedio sería un sentimiento similar al burnout pero que se da en trabajadores que no trabajan en los servicios humanos. Por otro lado, Maslach y Jackson (1981a) señalan que ambos términos son equivalentes cuando se producen como resultado de la insatisfacción en el trabajo, de lo contrario, el burnout sería fruto de repetidas presiones emocionales, mientras que el tedio puede resultar de cualquier presión o falta de innovación. En este sentido, se ha dicho que el tedio es el resultado de presiones físicas y psicológicas de carácter crónico y el síndrome de burnout, el resultado de una presión emocional de carácter crónico que se asocia a una intensa y prolongada implicación con las personas a las que se atiende (Pines y *col.*, 1981). Por último, Pines y Aronson (1988) han argumentado que el síndrome de burnout engloba al tedio y que éste es un síntoma de aquél.

## **Alineación**

Durkheim (cit. en Kanungo, 1979) describe la alineación como un estado de anomia que se produce cuando la gente siente que no tiene normas sociales aceptables que guíen sus comportamientos y valores. Con posterioridad, este término se ha utilizado para referir, en algunos casos, reacciones individuales o colectivas, en otros, ciertas condiciones de trabajo como la mecanización y, a veces, incluso estados psicológicos subjetivos experimentados por un individuo o un grupo (Kanungo, 1979; Monat y Lazarus, 1985).

La principal diferencia entre burnout y alineación es que en esta última no se produce la expectativa inicial que da significado existencial al trabajo. La alineación es una experiencia que puede ocurrir en la gente que nunca espera nada de su trabajo excepto que éste sea retribuido. Por el contrario, el burnout es más frecuente en aquellas personas que, en principio, se preocupan más por las personas con las que trabajan que por el pago económico (Pines, 1993).

En los análisis factoriales que se han realizado con las escalas del MBI y las medidas de alineación (grado en que la persona percibe que su existencia no tiene un claro propósito y significado), se han encontrado covariaciones muy bajas, lo que hace pensar que ambos constructos son diferentes (Brooking, Bolton, Brown y *col.* 1985, cit. en Gil-Monte y Peiró, 1997).

Kalekin – Fishman (1986) estudia las correlaciones existentes entre alineación y síndrome de burnout en una muestra de maestros;

entendiendo por alineación, la conciencia que tiene una persona de la discrepancia entre sus deseos y las exigencias de la realidad y, por burnout, agotamiento emocional, baja productividad laboral y despersonalización. Observa que la alineación está influida por variables organizacionales y de la carrera del sujeto, mientras que el síndrome de burnout es un fenómeno específico de una profesión que está influenciado por variables de tipo situacional (Gil-Monte y Peiró, 1997).

Por último, señala Cherniss (1993) que la alineación es lo que ocurre cuando una persona tiene poca libertad para llevar a cabo una determinada tarea que es posible realizar, por el contrario, el síndrome de burnout se desarrolla cuando una persona tiene demasiada libertad para llevar a cabo una tarea que es imposible realizar.

### **Fatiga**

Una de las principales diferencias entre burnout y fatiga física, es que las personas con fatiga se recuperan tras el descanso, lo que no ocurre en las que presentan el síndrome; éstas, describen el cansancio físico que experimentan de forma distinta a lo que sería la fatiga física. Mientras que el burnout se vive como una experiencia negativa acompañada de un profundo sentimiento de fracaso, la fatiga física suele implicar sentimientos de realización personal y, en ocasiones, de éxito (Pines, 1993).

### **Crisis de la edad media de la vida**

Como su propio nombre indica, la crisis de la edad media de la vida suele sobrevenir entre los cuarenta y cincuenta años; es el momento en el que el profesional hace un balance negativo de su posición y desarrollo. Por el contrario, la experiencia de "estar quemado", es más frecuente en jóvenes recién incorporados a su nuevo empleo o con menos experiencia, que no suelen estar preparados para afrontar los conflictos emocionales que se les pueden presentar desde el exterior y, además, presentan dificultades para controlar sus propios sentimientos (Figueira, 1993).

A modo de conclusión, podría decirse que si establecemos comparaciones entre burnout y cada uno de los conceptos enumerados, prestando atención, bien sea, a sus causas, síntomas, proceso de desarrollo o consecuencias, queda claro que aún presentando elementos comunes hacen alusión a fenómenos diferentes. Así, no es lo mismo hablar de estrés que de burnout, ya que en el estrés no se produce agotamiento emocional y subutilización profesional, considerándose la despersonalización más como una forma de afrontarlo, característica de "estar quemado", que como un síntoma del mismo. De igual forma, si consideramos el estrés como un proceso de adaptación, el síndrome de burnout formaría parte del último estadio en su desarrollo (exhaustión), donde se produciría una ruptura de dicho proceso. Algo parecido ocurriría al hablar de la depresión, ya que aunque existe una correlación positiva entre síndrome depresivo y cansancio emocional, éste último no va acompañado de sentimientos de culpa sino de ira y pérdida de

idealismo; además, en los individuos deprimidos tampoco se observan sentimientos de despersonalización.

En cuanto a la insatisfacción laboral y la ansiedad, podrían considerarse como componentes del síndrome de burnout pero no implican la aparición de agotamiento y despersonalización y sí de falta de confort. Tampoco es lo mismo experimentar tedio que burnout porque aunque el primero pueda considerarse una medida de agotamiento emocional, en el burnout la presión emocional se asocia a la excesiva implicación con las personas a las que se atiende, mientras que en el tedio puede estar causada por multitud de fuentes de presión; a su vez, los individuos con tedio no tienen por qué sentir inadecuación profesional, ni tratar de forma deshumanizada a las personas con las que trabajan. Por otro lado, el cansancio emocional que experimentan los individuos quemados no es equiparable a la fatiga, en donde no existe sentimientos de fracaso y sus consecuencias son reparables tras el descanso.

Por último, si atendemos a las expectativas iniciales de los individuos y al significado que dan a su trabajo, quedará clara la distinción entre burnout, alineación y crisis de la edad media de la vida. Los individuos que llegan a "quemarse" suelen presentar, al inicio del trabajo, expectativas idealistas o irreales sobre el mismo, además, son las personas con las que trabajan lo que le da sentido; esto no ocurre en la alineación, donde los individuos parten con la única expectativa de que su trabajo le sea retribuido, o en la crisis de la mitad de la vida, que ocurre en personas con más experiencia y, por tanto, expectativas más realistas acerca de la situación laboral.

La delimitación conceptual del síndrome de burnout puede hacerse también atendiendo a otros conceptos con los que se asocia no por su semejanza, sino por oposición. Este es el caso del engagement, al que nos referimos de forma sucinta a continuación.

### **“Engagement”**

Podría decirse que el engagement es el término opuesto al burnout. Maslach y Leiter (1997) afirman que este concepto se caracteriza por energía, implicación y eficacia, que son opuestos directos de las dimensiones de burnout (agotamiento, despersonalización y falta de eficacia profesional). Los trabajadores que obtienen altas puntuaciones en *engagement* están llenos de energía y conectan muy bien con su trabajo, percibiéndose a sí mismos como capaces de afrontar de forma eficaz las demandas que se les presenten.

Este término ha sido definido como un constructo motivacional positivo relacionado con el trabajo, que está caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción (Shaufeli, Salanova, González y *col.*, 2002). Entendiendo por vigor, altos niveles de energía mientras se trabaja, de persistencia y un fuerte deseo de esforzarse en el trabajo; la dedicación haría referencia a elevados niveles de significado del trabajo, de entusiasmo, inspiración, orgullo y reto, relacionados con el trabajo que uno hace; por último, diríamos que una persona presenta absorción cuando está concentrado de forma plena en su trabajo, es feliz realizándolo y tiene la sensación de que el tiempo pasa volando y se deja llevar por el trabajo (Salanova, Shaufeli, Llorens y *col.*, 2000;



Durán, Extremera, Montalbán y *col.*, 2005; Salanova, Cifre, Grau y *col.*, 2005a).

A diferencia del burnout, el *engagement* no se refiere a un estado específico – temporal, sino a un estado cognitivo – afectivo más persistente en el tiempo, que no está focalizado sobre un objeto o conducta específica (Salanova y *col.*, 2000; Shaufeli y *col.*, 2002).

### **Fases y desarrollo del síndrome de burnout**

Como se ha comentado, el síndrome de burnout viene a reflejar un tipo particular de interacción entre el profesional y su medio laboral, y como toda relación supone un proceso dinámico, continuo y gradual, en el que es posible distinguir una serie de fases, cuyo conocimiento es fundamental para su eficaz identificación, prevención y tratamiento.

Se han propuesto diferentes modelos acerca del proceso de desarrollo del síndrome de burnout que se diferencian entre sí en el orden secuencial de aparición de las dimensiones que lo definen y en los mecanismos cognitivos y sociales subyacentes al proceso. A continuación, se revisan dichos modelos.

El primero de estos modelos fue propuesto por Edelwich y Brodsky (1980), quienes distinguen cuatro fases en el proceso de desarrollo del síndrome:

1. Una primera en la que el profesional, aún inexperto, sobrevalora su trabajo, desplegando una gran energía e implicándose de forma excesiva en el mismo, por lo que esta etapa es denominada de

entusiasmo. En esta etapa es posible identificar en el profesional de los servicios humanos una serie de expectativas, la mayoría de ellas irreales, cuya frustración conducirá a la desilusión.

2. A medida que el profesional no ve confirmadas estas primeras expectativas laborales, se produce un cierto estancamiento respecto a su interés por el trabajo; éste deja de apasionarle, aunque aún lo considera de utilidad. En consonancia con este cambio, modificará la orientación de sus intereses hacia la satisfacción de necesidades personales tales como la mejora de su situación económica y estatus profesional.

3. En la tercera fase, de frustración, es cuando el profesional comienza a cuestionarse su propia valía y la del trabajo en sí (falta de realización personal); considera que las limitaciones de la situación laboral afectan a su propia satisfacción y estatus, así como al fin último de su actividad laboral, lograr la plena satisfacción de los usuarios. Las excesivas expectativas del principio le abocan al agotamiento emocional que experimenta ahora y que marca el inicio de la cuarta y última fase en el desarrollo del síndrome.

4. En esta última etapa, se manifestará el síndrome en todas sus dimensiones. Ha sido denominada fase de apatía porque lo característico en ella es la indiferencia y falta de interés hacia el trabajo, estableciéndose un sentimiento de vacío total que suele manifestarse en forma de distanciamiento emocional y de desprecio hacia las personas con las que y para las que trabaja; es decir, en esta etapa se consolidan los sentimientos de baja realización personal y agotamiento emocional, al tiempo que se establece como mecanismo de defensa predominante ante la frustración la despersonalización.

Esta progresión es cíclica; se puede repetir cualquier número de veces, o interrumpirse en cualquier fase por una intervención decisiva. Existen numerosas estrategias para romper el ciclo:

- Abandonar el trabajo,
- Cambiar de actividad dentro del propio trabajo,
- Reestructurar las relaciones laborales,
- Reciclarse profesionalmente para obtener mejores credenciales,
- Ampliar la vida personal fuera del trabajo,
- Tomarse unas vacaciones o disponer de más tiempo libre, entre otras.

Unas intervenciones serán más eficaces que otras a largo plazo. El éxito consistirá en dar con aquellas que mejor se adapten a la fase o etapa en la que se encuentra la persona; pues, con toda probabilidad, serán las que produzcan los cambios más duraderos. Por ello, el reconocimiento de la etapa de desarrollo del síndrome en la que se encuentra la persona es tan fundamental para su prevención y tratamiento como el conocimiento de sus manifestaciones y consecuencias.

Pese a que este modelo podría ser válido, no ha sido contrastado empíricamente debido a la falta de instrumentos para evaluar los síntomas que proponen.

Cherniss (1980a y b) también ha propuesto un modelo procesual del burnout, basándose en la idea de que sus fuentes están relacionadas con las interacciones de tres factores: marco laboral, características de la persona y el cambio de actitudes de la misma.

Según este modelo el marco laboral es uno de los agentes potenciales de estrés, en él se destacan diversos factores: orientación, carga en el trabajo, estimulación, relaciones con clientes, autonomía en el trabajo, estilo de dirección y supervisión, y aislamiento social. Así mismo, la persona cuenta con otros factores potenciadores o inhibidores del estrés: orientación profesional, apoyos de los que dispone y demandas extralaborales. Todos estos aspectos pueden ocasionar estrés mediante distintos mecanismos: dudas acerca de la competencia personal, problemas con los clientes, interferencias burocráticas, falta de estimulación y realización, y falta de colegiación.

En consonancia con esto, el individuo cambia de actitudes abriéndose diversas posibilidades de cambio: en las metas laborales, en la responsabilidad personal de los resultados, en el idealismo o realismo ante el trabajo, en la indiferencia emocional, en la mayor o menor alienación en el trabajo, o en los intereses propios. Como es lógico, según sean estos cambios, las fuentes de estrés decrecerán o se incrementarán dando lugar, en este último caso, a la posible aparición del burnout.

En tanto que Cherniss considera que las estrategias de afrontamiento que ponga en marcha el individuo son determinantes en el proceso que sigue el burnout, el proceso que describe no es unidireccional,

sino representado por las interacciones continuas que la persona y el marco laboral mantienen a partir de los cambios de actitudes que presenta el individuo ante las fuentes de estrés. En definitiva, que el cambio de actitudes que el trabajador ponga en marcha para afrontar la fuente de estrés dará lugar a un mayor o menor impacto de la misma.

Burke, Shearer y Deszca (1984); Burke y Greenglass (1989a; 1995), entre otros, pusieron este modelo a prueba en docentes y policías, respectivamente, obteniendo un considerable apoyo empírico al mismo. A pesar de estos resultados y de la coherencia teórica del mismo no ha sido muy utilizado, quizás porque no se fundamenta en el constructo de burnout más utilizado, el de Maslach y Jackson (1981b). De hecho, para el autor el burnout sería una de las posibles consecuencias del estrés: un estrés laboral y no un síndrome independiente.

En un principio, Maslach y Jackson (1981b) consideraron que la estructura tridimensional del síndrome representaba el proceso de desarrollo del mismo, que consta de tres fases: agotamiento emocional, despersonalización y sentimientos de inadecuación profesional. Sin embargo, con posterioridad, considerarían inapropiado este planteamiento y mantendrían que estas tres dimensiones son aspectos independientes del síndrome, sin que se pueda establecer una secuencia específica en su desarrollo (Maslach y Jackson, 1986; Jackson, Schawb y Schuler, 1986).

Golembiewski y sus colaboradores (Golembiewski y *col.*, 1983; Golembiewski, Munzenrider y Stevenson, 1986; Golembiewski y Munzenrider, 1988) proponen la despersonalización, entendida como estrategia de afrontamiento del estrés, como la dimensión que marca el inicio del desarrollo del síndrome, ésta sería seguida por una disminución en la realización personal en el trabajo (logro personal) y más adelante aparecería el agotamiento emocional.

Estos autores establecen ocho fases en el desarrollo del síndrome, tomando como referencia dos elementos: las puntuaciones dicotomizadas en función de la media en las tres escalas del Inventario de Burnout de Maslach y el orden secuencial que, según ellos, sigue el proceso del síndrome (véase la Tabla 1). Así, una persona que puntuase bajo (B) en las tres dimensiones estaría en la primera fase del proceso, si puntuara alto (A) en despersonalización y bajo en las otras dos estaría en la segunda fase, si sólo puntuase alto en la escala de logro personal (falta de realización personal en el trabajo) estaría en la fase tercera, y así de forma sucesiva, tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1. Modelo de fases de Golembiewski y *col.* (1983).

DIMENSIONES	FASES							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
DESPERSONALIZACIÓN	B	A	B	A	B	A	B	A
LOGRO PERSONAL	B	B	A	A	B	B	A	A
AGOTAMIENTO EMOCIONAL	B	B	B	B	A	A	A	A
<p>Claves: Alta = Puntuación por encima de la media. Baja = Puntuación por debajo de la media</p>								

Desde esta perspectiva, para desarrollar el síndrome no es necesario pasar por todas las fases del modelo. El síndrome puede instaurarse de forma aguda o crónica según las fases que atraviese la persona. La instauración será crónica cuando la persona pasa por aquellas fases que suponen el desarrollo de las dimensiones características del síndrome en el orden secuencial antes expuesto; esto es, fases 1, 2, 4 y 8. La instauración aguda supone la presencia del agotamiento emocional; es decir, pasar por las fases 1, 5 y 8. De hecho, para Golembiewski y *col.* el agotamiento emocional es la variable que más contribuye a que una persona desarrolle el síndrome.

La principal crítica que se le ha formulado a este modelo es la deficiencia metodológica que supone dicotomizar las puntuaciones de las tres escalas del Inventario de Burnout de Maslach. Primero, porque no es muy apropiado tratar variables continuas como discretas, y segundo, porque la clasificación de las puntuaciones de dichas escalas en dos categorías tomando como referencia la puntuación media en las mismas discrimina poco entre éstas (véase Leiter, 1989a). En la misma línea, Leiter (1989, 1993) señala que el modelo presenta serias limitaciones debido al tratamiento empírico de los datos para poner a prueba el modelo reduce el síndrome de burnout a la dimensión cansancio emocional, desestimando las dimensiones de despersonalización y realización personal.

Gold (1984), por su parte, sostiene que no es posible determinar con exactitud el origen, la secuencia, ni los correlatos de las diferentes etapas que conformarían el desarrollo del síndrome de burnout. No obstante, propone tres fases:

1. Lo más característico de esta primera etapa es la percepción de desequilibrio entre demandas laborales y los recursos disponibles para hacer frente a éstas. Dicho desequilibrio provoca una situación de estrés laboral por sobrecarga.
2. Para superar dicho exceso de demandas laborales la persona realiza un sobreesfuerzo, lo que le lleva a experimentar síntomas de ansiedad, fatiga, irritabilidad, sentimientos de pérdida de eficacia y control sobre la situación, siendo el resultado de todo ello el agotamiento emocional.
3. La persona trata de evitar la tensión asociada a la situación laboral y desarrolla distintas estrategias de afrontamiento de carácter defensivo, sobre todo, el distanciamiento emocional (despersonalización). Por último, la situación se hace intolerable y aparece el síndrome.

Leiter y Maslach (1988) vinculan el desarrollo del síndrome de burnout al estrés y a la falta de satisfacción laboral. Un exceso crónico de demandas laborales provoca la aparición de sentimientos de agotamiento emocional, de los cuales resultarán actitudes de despersonalización que dan lugar a que la persona pierda su compromiso e implicación en el trabajo, originándose así una sensación de falta de logro personal.

Al igual que Golembiewski y *col.*, estos autores consideran que la dimensión central del síndrome es el agotamiento emocional, considerando la despersonalización como un intento malogrado de manejar dicho debilitamiento.



Sin embargo, Golembiewski (1989) ha argumentado que la despersonalización no puede ser considerada una variable mediadora entre el agotamiento emocional y la falta de logro personal, pues él comprobó en sus estudios que personas sin agotamiento emocional y despersonalización presentaban intensos sentimientos de falta de realización personal (la tercera fase de su modelo procesual).

Los datos aportados por el propio Leiter (1990, 1991a y b) parecen confirmar el argumento de Golembiewski, dado que no apoyan este hipotético vínculo directo entre despersonalización y logro personal. Hasta tal punto es esto así, que Leiter (1993) reformuló su modelo original, señalando ahora que los sentimientos de despersonalización no median la relación entre agotamiento y logro personal en el trabajo. Por el contrario, en la reformulación del modelo considera que los sentimientos de baja realización personal en el trabajo son consecuencia directa de estresores laborales, como la falta de apoyo social y de oportunidades para el desarrollo personal, y aparecen al mismo tiempo que los sentimientos de agotamiento emocional, para manejar estos sentimientos el profesional desarrolla actitudes de despersonalización.

Farber (1991) ha presentado otra alternativa al desarrollo procesual del síndrome de burnout. Según este autor, este síndrome surge cuando el trabajador percibe una discrepancia significativa entre esfuerzo y recompensa. En una primera etapa dicha percepción es casi nula, la persona se dedica a su trabajo de forma entusiasta. Este entusiasmo inicial irá cediendo como resultado de la influencia de una serie de estresores laborales que hacen que el trabajador perciba que

su esfuerzo no es recompensado de forma suficiente, apareciendo así la frustración y la ira, que al hacerse crónico el estrés laboral ceden su lugar a la falta de implicación en el trabajo, el agotamiento y la aparición de conductas de evitación como el abuso de drogas, absentismo, abandono del puesto, *etc.*, lo que conformaría la etapa final del desarrollo del síndrome de burnout.

Otros modelos sobre el desarrollo del proceso del síndrome de burnout son los propuestos por Lee y Ashforth (1993a), y Gil-Monte y *col.* (1995). Mientras que el primero de estos modelos considera que el desarrollo del síndrome se inicia con los sentimientos de agotamiento emocional que causan tanto la despersonalización como la falta de realización en el trabajo. El segundo razona que los sentimientos de baja realización personal y de agotamiento emocional que experimenta el profesional marcan el inicio del proceso de desarrollo del síndrome, éstos serán seguidos de actitudes de despersonalización a modo de estrategia de afrontamiento del debilitamiento emocional.

Los resultados obtenidos en los estudios de comprobación del primer modelo no se han ajustado de forma adecuada a éste, ni han encontrado la relación causal hipotética entre sentimientos de agotamiento emocional y logro personal. Por lo que respecta al segundo, ha recibido apoyo empírico en estudios posteriores como los realizados por Gil-Monte y Peiró (1997), Gil-Monte, Peiró y Valcárcel (1998) y Manassero, García, Vázquez y *col.* (2000); Durán y *col.* (2001b); Blanch, Aluja y Biscarri (2003).

En la siguiente tabla, se resumen los distintos modelos examinados.

Tabla 2. Resumen de los modelos sobre el desarrollo del síndrome de burnout.

Autor y año	Fases	Secuencialidad de los síntomas	Aspectos críticos
Edelwich y Brodsky (1980)	Entusiasmo. Estancamiento. Frustración. Apatía.	Baja realización personal. Agotamiento emocional. Despersonalización.	No se presentan pruebas empíricas.
Cherniss, (1980a y b)	Falta de realización y estimulación. Afrontamiento.	Baja realización personal. Despersonalización. Agotamiento emocional.	Cuenta con suficiente apoyo empírico, pero no ha sido muy aplicado.
Maslach y Jackson (1981a y b)	Agotamiento emocional. Despersonalización. Inadecuación profesional.	Ídem celda anterior.	No se presentan pruebas empíricas.
Golembiewski y col. (1983)	Establecen 8 fases según la combinación de las puntuaciones que obtiene una persona en cada una de las escalas de burnout después de dicotomizarlas en función de la media. Así, la persona que puntúa por debajo de la media en las tres escalas está en la 1ª fase, si puntúa por encima de la media en la dimensión de despersonalización y por debajo en las otras dos dimensiones se considera que está en la 2ª fase, y así de forma sucesiva.	Despersonalización. Baja realización personal (logro personal). Agotamiento emocional.	No es muy correcto transformar una variable continua en discreta. Tomar como referencia la media en cada una de las escalas del Inventario de Burnout de Maslach, para así dividir a las personas en dos categorías, no facilita la discriminación entre ambas.
Gold (1984)	Sobrecarga laboral. Agotamiento emocional. Afrontamiento evitativo o distanciamiento emocional.	No es posible establecer un orden secuencial en los síntomas del síndrome.	No se presentan pruebas empíricas.
Leiter y Maslach (1988)	Agotamiento emocional Despersonalización. Falta de logro personal.	Agotamiento emocional. Despersonalización. Baja realización personal.	No se ha observado la secuencialidad propuesta por el modelo entre la despersonalización y la falta de logro personal.

<b>Autor y año</b>	<b>Fases</b>	<b>Secuencialidad de los síntomas</b>	<b>Aspectos críticos</b>
Farber (1991)	Entusiasmo. Frustración e ira. Agotamiento.	Falta de logro personal Despersonalización. Agotamiento emocional.	No se presentan pruebas empíricas.
Leiter (1993)	Agotamiento emocional y Baja realización personal. Despersonalización.	Agotamiento emocional y realización personal. Despersonalización.	No se presentan pruebas empíricas.
Lee y Ashforth (1993a)	Debilitamiento. Actitudinal.	Agotamiento emocional da lugar a la despersonalización y baja realización personal.	Dudosa validez externa. Ajuste inadecuado a los datos.
Gil-Monte y col. (1995)	Baja realización personal y en paralelo agotamiento emocional. Despersonalización.	Baja realización personal y agotamiento emocional dan lugar a la despersonalización.	Se presentan pruebas empíricas aunque son pocos los estudios realizados.

A modo de conclusión, puede afirmarse lo siguiente:

1. Ninguno de los modelos expuestos cuenta con suficiente apoyo empírico que permita su adopción sin reservas.
2. Como respuesta al estrés laboral crónico la dimensión del síndrome que cobra mayor protagonismo es la despersonalización o distanciamiento emocional, considerado como categoría diagnóstica de los fenómenos de estrés la dimensión sobresaliente es el agotamiento o desgaste emocional.
3. Aunque el origen del síndrome de burnout parece estar en una situación de estrés laboral crónico, puede que su desarrollo siga distintos cursos según los estresores que concurren en el caso y la susceptibilidad de las personas implicadas en la situación.

A continuación, nos ocupamos precisamente de dichos estresores o variables precipitantes, así como de los factores de vulnerabilidad o predisposición al síndrome.

### **Causas del burnout: variables precipitantes y predisponentes**

El síndrome de burnout, considerado como una respuesta al estrés laboral crónico, es susceptible de ser originado o precipitado por cualquier factor estresante vinculado al medio laboral (variables precipitantes o desencadenantes), lo que será más fácil en presencia de determinadas características personales o situacionales (variables predisponentes o moderadoras).

### **Variables precipitantes**

En la literatura sobre el tema suelen citarse, en términos generales, los siguientes factores:

1. Ambiente físico de trabajo y contenidos del puesto.- En esta categoría se incluyen con frecuencia, en primer lugar, aquellas variables del lugar de trabajo y de los materiales que hay que manipular o las condiciones bajo las que hay que desempeñar la tarea, que contribuyen al confort físico percibido por el profesional; es decir, intensidad, control, predictibilidad y frecuencia del nivel de ruido, vibraciones, luminosidad, brillo y contraste de la iluminación, temperatura, condiciones climatológicas, condiciones higiénicas, toxicidad de los elementos que se manejan, disponibilidad de espacio físico, *etc.* En segundo lugar, pueden citarse las demandas estresantes del puesto como son los turnos

rotatorios, el trabajo nocturno, la exposición a riesgos y peligros o la sobrecarga laboral percibida. En tercer lugar, y por último, deben incluirse las demandas estresantes vinculadas a los contenidos del puesto, entre ellas: la oportunidad del sujeto para emplear las habilidades adquiridas, la variedad de tareas que debe realizar, la información sobre su desempeño o la identificación con las tareas que realiza (véase, p. Ej., Álvarez y Fernández, 1991a y b; Doménech, 1995; Gil-Monte y Peiró, 1997; Olmedo y *col.*, 2001; Sánchez y *col.*, 2001; Ramos y Buendía, 2002; Rodabayo y Torres, 2002; Ortega y López, 2004).

2. Desempeño de roles, relaciones interpersonales y desarrollo de la carrera.- Dentro de esta categoría, un primer grupo de estresores laborales está vinculados al desempeño de roles (véase, p. Ej., Cherniss, 1993; García, Castellón, Albaladejo y *col.*, 1993; Gil-Monte, Valcárcel y Zornoza, 1995; Huidrobo y Santos, 1995; Gil-Monte y Peiró, 1997; Salanova y *col.*, 2000; Fernández-Montalvo y Garrido, 2002; Lozano, Montalbán y Durán, 2002; Manassero, García, Ramis y *col.*, 2003). En este contexto, entendemos por rol el conjunto de expectativas y demandas asociadas a la ocupación de una determinada posición en la empresa u organización laboral, y el estrés de rol estaría integrado por dos disfunciones básicas: La ambigüedad de rol o grado de incertidumbre que tiene quien lo desempeña respecto al mismo y el conflicto de rol o la dificultad para satisfacer de forma simultánea expectativas de rol contradictorias. Ambas disfunciones presentan relaciones significativas de signo negativo con los sentimientos de realización personal en el trabajo y relaciones

significativas de signo positivo con agotamiento emocional y despersonalización. El segundo grupo de estresores de esta categoría, estaría conformado por los efectos que sobre el burnout tienen algunos aspectos de las relaciones interpersonales, cualitativas o cuantitativas, que los profesionales establecen con los compañeros, los superiores y los usuarios o clientes; entre éstos: el carácter formal de las relaciones interpersonales que se mantienen en el ámbito laboral, la falta de cohesión grupal, los frecuentes cambios de personal, las dificultades para relacionarse con usuarios agresivos o pasivos (véase, p. Ej., los trabajos de Gil-Monte y Peiró, 1997; 2000; Guerrero y Vicente, 2002; Gómez, 2004). Por último, un tercer grupo de estresores está relacionado con el desarrollo de la carrera profesional y las posibilidades de promoción (véase, p. Ej., Martínez, Márquez, Salanova y *col.*, 2002).

3. Estresores relacionados con las nuevas tecnologías y otros factores organizacionales.- Son muchos los estudios que se han ocupado de analizar el papel de estos factores en el origen del síndrome de burnout, a modo de ejemplo, pueden citarse los siguientes: Álvarez y Fernández (1991a y b), García y Velandrino (1992), Zurriaga, González, Ripoll y *col.* (1998), Chacón y Vecina (1999); Chacón y *col.* (1999); Gasco y Torres (1999), Gil-Monte y Peiró (1999); Quevedo, Delgado, Fuentes y *col.* (1999); Arón y Milicic (2000), Montalbán, Durán y Bravo (2000a), Vecina, Astray, Dávila y *col.* (2001), Burke y Greenglass (2002), Gil-Monte (2005). Estos trabajos ponen de manifiesto que la tecnología puede ser una importante fuente de estrés laboral cuando su empleo supone

una sobrecarga laboral cuantitativa y la pérdida de control de los profesionales sobre los resultados de la tarea. Otros precipitantes del síndrome de estar quemado son las dimensiones estructurales de la organización, entre ellas:

- *Centralización* o grado en que las decisiones son tomadas por miembros de la organización situadas en el vértice de la jerarquía de ésta o por miembros situados en los distintos niveles de la jerarquía organizacional; en este caso, la falta de participación en la toma de decisiones es el elemento que se asocia con el síndrome de estar quemado.
- *Complejidad o multiplicidad de unidades estructurales* en las que se agrupan los miembros de la organización, lo que repercute en una mayor división del trabajo, y ello puede ocasionar un menor control de la tarea por parte del profesional, produciéndose así un mayor nivel de estrés.
- *Formalización* que hace referencia al grado de definición de los roles, las normas e instrucciones; cuanto menor sea ésta más probable es que aparezca el estrés laboral.

4. Factores de intercambio entre la organización y la familia.- Las tensiones de uno u otro entorno pueden influir de forma negativa en el otro. Algunas de estas tensiones son: los problemas familiares, las crisis vitales (por ejemplo, la prejubilación), las dificultades económicas laborales o familiares, los conflictos entre las convicciones personales y los intereses de la organización y las



tensiones entre las exigencias de la organización y las demandas familiares (Peiró, 1992; Gil-Monte y Peiró, 1997).

### **Variables predisponentes**

Como ya se ha dicho antes, se contemplan aquí las variables personales y situacionales que influyen sobre la vulnerabilidad o susceptibilidad del profesional a experimentar estrés laboral. Las principales son:

1. Características sociodemográficas.- La revisión de distintos estudios que han analizado el papel de estas variables sobre el burnout (Cobb, 1976; House, 1981; Cherniss, 1982; Maslach, 1982; Gil-Monte, Peiró y Valcárcel, 1996; Montalbán, Bonilla e Iglesias, 1996; Ramos, 1999; Durán y *col.*, 2001a y b; Vecina y *col.*, 2001), nos permiten concluir lo siguiente: La edad en relación con la experiencia profesional; las personas más jóvenes suelen tener menos experiencia y, por lo tanto, son más vulnerables al estrés laboral. Sin embargo, existen estudios que apuntan hacia una relación de tipo curvilínea, esto es, la frecuencia de síntomas se incrementaría con la edad y a partir de un determinado momento disminuiría significativamente (Olmeda, García y Morante, 1998). El sexo, aunque cada vez son más las mujeres afectadas por el síndrome de estar quemado, aún es posible comprobar que ellas sobrellevan mejor que los hombres las situaciones conflictivas (Maslach y Jackson, 1985). Sin embargo, siendo esto cierto también lo es el hecho de que éstas se vean más sobrecargadas por las tareas laborales y domésticas, lo que

ha llevado a algunos autores como Freudenberg y North (Cit. en Álvarez y Fernández, 1991a y b) a afirmar que las mujeres engrosan las filas del burnout. Los resultados no son concluyentes ya que, por ejemplo, en el caso del agotamiento emocional, mientras en distintas investigaciones se han obtenido, en el grupo de hombres, menores niveles de agotamiento emocional (Brondolo, Masheb, Stores y *col.*, 1998; Durán y *col.* 2001b), en otras, se muestran resultados inversos, es decir, los niveles de agotamiento emocional resultaron significativamente más elevados en este grupo (Chacón y *col.*, 1999; Caballero, Bermejo, Nieto y *col.*, 2001), y existen algunos estudios en los que no se han encontrado diferencias significativas (Da Silva, Daniel y Pérez, 1999). Esto último, también ocurre en el caso de la realización personal de la que, en líneas generales, no se han obtenido diferencias significativas. Por otro lado, si parece haber mayor consenso respecto a la dimensión despersonalización, en el sentido de que ésta afecta más a hombres que a mujeres. Dicha tendencia se justifica por el hecho de que, como hemos comentado, la mujer afronta mejor las situaciones conflictivas lo que, a su vez, podría venir dado por el rol en el que ha sido socializada. El estado civil y el número de hijos; las personas solteras y sin hijos suelen ser más susceptibles al estrés laboral, pues se implican más en el trabajo y, por lo general, disponen de menos apoyos para afrontar las situaciones cotidianas estresantes o amenazantes. No obstante, Sánchez y *col.* (2001) trabajando con una muestra de sanitarios encontraron que los casados con hijos experimentaban más burnout que los solteros. Tal vez la relación entre número de hijos

y experiencia de burnout tenga la forma de una U invertida, de manera que las personas que no tengan hijos o tengan más de uno sean las más susceptibles al burnout, como parece desprenderse del trabajo de Moreno, Garrosa y González (2000).

2. Características personales.- Las personas con Patrón de Conducta Tipo A son más susceptibles al estrés laboral, pues debido a sus características personales (competitividad, impaciencia y escasa tolerancia a la frustración) suelen exponerse más a los estresores laborales (por ejemplo, sobrecarga de rol), establecen un fuerte compromiso con su trabajo, reduciendo así la probabilidad de practicar actividades relajantes, y suelen tratar a los demás de una forma despersonalizada (Aluja, 1997). Las personas con expectativas de control externo respecto a lo que les ocurre son también más proclives a experimentar estrés, ya que no suelen tomar medidas para paliar los efectos negativos de la exposición a estresores, pues creen que lo que tenga que ocurrir, ocurrirá con independencia de lo que hagan (Buendía y Riquelme, 1995; Calvete y Villa, 1999; Ramos, 1999; Schmitz, Neumann y Oppermann, 2000). La autoeficacia o la convicción de la persona sobre sus capacidades para desarrollar una determinada acción y lograr así unos determinados resultados también predispone al estrés; las personas que se consideran ineficaces piensan que no poseen las habilidades necesarias para afrontar las dificultades del medio, lo que les provoca estrés. Por contra, el individuo que se considera eficaz afronta las tareas potencialmente amenazadoras sin sentir ansiedad y no experimenta estrés en situaciones difíciles (Cherniss, 1993; Thompson, Bembem, Ratliff y col., 1996; Gil-

Monte y Peiró, 1996; Manzano y Ramos, 2000; Montalbán, Durán y Bravo, 2000b). Otras variables personales relacionadas con el síndrome son la autoestima, la falta de motivación de logro, la personalidad resistente o *hardiness* y la autoconfianza (Nowack, 1986; Pierce y Molloy, 1990; Thompson, Page y Cooper, 1993; Garcés de los Fayos y Cantón, 1995; Gil-Monte y Peiró, 1996; Gil-Monte y *col.*, 1998; Arón y Milicic, 2000; Montalbán y *col.*, 2000b; Moreno y *col.*, 2000).

3. Estrategias de afrontamiento.- Los esfuerzos que realiza la persona para manejar, reducir o eliminar las demandas que le impone el trabajo y que amenazan con exceder sus recursos, también pueden influir en la experiencia de estrés. Se ha comprobado en distintos trabajos de corte experimental que las personas que emplean de forma habitual estrategias de carácter activo o centradas en el problema, reflejan menos sentimientos de burnout que los sujetos que emplean estrategias de evitación o escape o centradas en la emoción, recordemos que la mayoría de los autores que se han ocupado del proceso de desarrollo del síndrome, consideraban la despersonalización como una estrategia para manejar la tensión emocional (Gómez y Bondjale, 1994; García y Garcés de los Fallos, 1996; Hernández, 1997; Martín, Viñas, Luque y *col.*, 1997; Sánchez, Salgado, Quevedo y *col.*, 1997; Ramos, 1999; Zaldúa y Lodieu, 2000; Blanch, Aluja y Biscarri, 2002; Ramos y Buendía, 2002; Rodabayo y Torres, 2002; Hernández, Olmedo e Ibáñez, 2004<sup>a</sup>; Velasco, Campos, Iraurqui y *col.*, 2004).

4. Apoyo social.- La falta de apoyo social hace a la persona más vulnerable al estrés y al deterioro de su salud, pues los otros pueden ayudarle a (Gil-Monte y *col.*, 1995; Marínez, García y Mendoza, 1995; Barrón, 1996; González, Ripoll, Caballer y *col.*, 1998; Aranda, Pando, Aldrete y *col.*, 2004; Vinaccia y Alavaran, 2004):

- Evaluar un evento potencialmente estresante como menos amenazador de lo que creía,
- Reducir sus respuestas emocionales negativas, y
- Encarar los problemas.

### **Modelos explicativos del síndrome de burnout**

Los esfuerzos por prevenir este fenómeno y resolver los graves problemas que conlleva han dado lugar a la aparición de numerosos modelos explicativos que, centrados en distintas variables predictoras o configuración de éstas, tratan de aclarar el por qué del mismo y de sus consecuencias. Gil-Monte y Peiró (1997) clasifican la mayoría de los modelos formulados en tres categorías, según estén fundamentados en una de las siguientes teorías: teoría sociocognitiva del yo, teoría del intercambio social y teoría organizacional.

Los modelos desarrollados en el marco de la teoría sociocognitiva del yo parten de las tesis de Albert Bandura para explicar la etiología del síndrome. En esencia, consideran que:

1. El pensamiento y la acción se influyen de forma mutua, de manera que lo que pensamos determina lo que hacemos y tales pensamientos, a su vez, se ven modificados por los efectos de nuestras acciones.
2. La creencia o grado de seguridad en nuestras propias capacidades determinará el tesón que pondremos en conseguir determinados objetivos y la facilidad o dificultad en lograrlos, y también determinará ciertas reacciones emocionales como la depresión o el estrés, asociadas a nuestras acciones.

Los modelos incluidos en este marco teórico son: el Modelo de competencia social de Harrison (1983), el Modelo de Pines (1993), el Modelo de Cherniss (1993) y el Modelo de autocontrol de Thompson y *col.* (1993). En los Modelos de Harrison y Pines señalan la variable motivación prosocial como factor influyente en la aparición del síndrome, sin embargo, mientras que en el primer modelo la eficacia y competencia percibida son las variables relevantes para el desarrollo del síndrome, en el de Pines se presta atención al sentido existencial de la autorrealización en el trabajo. Por otro lado, para Cherniss es la variable autoeficacia la que tiene mayor poder explicativo sobre la etiología del síndrome y, por último, Thompson y *col.* (1993) señalan que la clave está en la influencia que ejerce la autoconciencia y autoconfianza profesional sobre la realización personal en el trabajo.

El modelo de Harrison (1983) relaciona la motivación prosocial y las expectativas de eficacia y competencia percibida. En las profesiones con riesgo potencial de aparición del burnout, sobre todo las de servicio o ayuda a otros, suele ser patente una filosofía humanística

del trabajo con una fuerte motivación vocacional y elevados sentimientos prosociales.

Sin embargo, el complejo entorno laboral no siempre facilita la expresión de esta orientación profesional. Así el modelo de Harrison distingue factores de ayuda, entre los que destaca el apoyo social, la retroalimentación recibida, la autonomía, la disponibilidad de recursos, *etc.*, y factores barrera, entre otros, ambigüedad, conflicto, sobrecarga laboral, cultura despersonalizadora, *etc.*

En presencia de factores de ayuda, la autoeficacia inicial, condicionada por la propia motivación prosocial, crecerá y se consolidará, generando a su vez mayores sentimientos de competencia laboral que redundarán, dado su carácter reforzante, en la apreciación de los factores de ayuda, lo que incide de igual modo en un aumento de la eficacia percibida.

Los factores denominados barrera, por el contrario, dificultan la expresión de la motivación de ayuda, condicionando así una disminución de las expectativas de autoeficacia. Siendo esta discrepancia entre expectativas y realidad laboral la que contribuirá, en gran medida, a la aparición del síndrome de quemarse por el trabajo de tal forma que sean activados, más si cabe, los propios factores barrera.

A partir de la propuesta de Harrison y de otras influencias, Pines (1993) conecta la presencia de la motivación prosocial con el intento de los profesionales de las organizaciones de servicio de dar un

sentido existencial a su trabajo, situando el origen del burnout en la búsqueda incesante de significación, utilidad e importancia que es mayor, si cabe, en este tipo de profesiones.

El síndrome se hace manifiesto a partir de la imposibilidad, generada por los factores barrera del entorno laboral, de dotar a la existencia profesional de un sentido vital de carácter humanista y de ayuda a otros. Entonces sólo los individuos altamente motivados correrán el riesgo de padecer burnout; otros trabajadores sin esa fuerte motivación inicial podrán experimentar insatisfacción, estrés, fatiga, *etc.*, pero no el hecho de quemarse como tal, que queda reservado al prerrequisito de estar motivados.

Algunas de las conclusiones de los estudios sobre burnout en el voluntariado social corroboran la estrecha relación planteada entre orientación prosocial y sentimientos de competencia y autoeficacia. Así se evidencia que las motivaciones heterocentradas (por ejemplo la motivación prosocial) determinan el inicio del voluntariado mientras que las autocentradas (sentimientos de efectividad personal, autoconocimiento, *etc.*) explican en mayor medida la permanencia y continuidad de las personas en el mismo (Winniford, Carpenter y Stanley, 1995).

Cherniss (1993) insiste también en el papel central de la autoeficacia en la etiología del burnout. Su punto de partida es el modelo de éxito psicológico de Hall (1976), según el cual, la satisfacción y la implicación laboral son fruto de los sentimientos subjetivos de éxito que el trabajador experimenta en el desempeño de su trabajo,



mientras que los sentimientos de fracaso condicionan la retirada emocional de la situación, la apatía, el afrontamiento de defensa, el conflicto, *etc.* Cherniss (1993) entiende que estos sentimientos de éxito o fracaso están relacionados con la noción de eficacia percibida, de tal manera que la consecución de objetivos personales suscitaría sentimientos de éxito y aumentaría la percepción de autoeficacia, que disminuiría si los sentimientos fuesen de fracaso. Las aportaciones de Hall reforzaron la idea de Cherniss (1995) de que existe una conexión entre burnout e inhabilidad para lograr un sentimiento de competencia o éxito en el propio trabajo, destacando el protagonismo de la "crisis de competencia" a la que están expuestos los profesionales al afrontar su actividad laboral. Así, existe corroboración empírica de que la relación con pacientes crónicos o terminales, a los que se cree que no se puede ayudar, o la preocupación continua por el propio desempeño, favorecen respuestas más intolerantes y menos empáticas por parte de los profesionales (Mizrahi, 1986; McKay, Hughes y Carver, 1990).

Para Cherniss (1993) la autoeficacia es de carácter específico, se corresponde con una situación particular, por ello propone el concepto de *autoeficacia profesional* entendido como las creencias de los profesionales sobre sus habilidades para desempeñar determinados roles laborales. Se distinguen tres ámbitos fundamentales de expresión de la autoeficacia profesional en su relación con el burnout:

- La propia tarea, referida a aspectos técnicos del rol profesional.
- Las relaciones interpersonales, reflejando la habilidad de trabajar

de forma armoniosa con otros.

- La organización, sobre todo respecto al grado de influencia social y política.

Por último, Thompson y *col.* (1993) proponen un Modelo basado en el Modelo de autocontrol desarrollado Scheier y Carver (1988) para explicar el proceso de estrés. En este Modelo la autoconciencia representa la clave del desarrollo del síndrome (dicha variable es considerada un rasgo de personalidad, los sujetos con niveles altos de autoconciencia se caracterizan por una tendencia exagerada a autoperibirse y a concentrarse en su experiencia de estrés, por lo que perciben mayores niveles de estrés que los sujetos con niveles bajos de autoconciencia) y en él se plantea que el reconocimiento de discrepancias entre las demandas que puede plantear una tarea y los recursos de que dispone el sujeto para hacerle frente puede intensificar el nivel de autoconciencia en algunos sujetos, lo que afectará de forma negativa a su estado anímico y dará lugar a una falta de confianza para resolver dichas discrepancias y a bajos sentimientos de realización personal.

Las conductas de despersonalización aparecerían cuando la no consecución de objetivos se hace frecuente, aumentan los niveles de autoconciencia y pesimismo y el sujeto tiende a resolver los problemas retirándose, de forma mental o conductual, de la situación problemática. Además, si el sujeto no puede evitar estas situaciones puede desarrollar sentimientos de desamparo profesional que puede

dar lugar a un retiro psicológico, en el que se encuadra los sentimientos de agotamiento emocional.

Dentro de las teorías del intercambio social encontramos el Modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli (1993) que parte de los principios de la teoría de la equidad y el Modelo de conservación de recursos de Hobfoll y Fredy (1993). Estos modelos proponen que el síndrome de burnout tiene su origen en las percepciones de falta de equidad o de pérdida-ganancia que desarrollan los profesionales de los servicios de ayuda como resultado del proceso de comparación social que emerge al establecer relaciones interpersonales o de intercambio con los receptores de su trabajo, con los compañeros, con los supervisores y con la organización. Dichos profesionales desarrollarían sentimientos de burnout, cuando perciben de manera continuada que aportan más de lo que reciben a cambio de su implicación personal y de su esfuerzo, sin ser capaces de resolver de forma adecuada esta situación.

Por último, tenemos los modelos elaborados desde la teoría organizacional. Éstos incluyen como antecedentes del síndrome las disfunciones de rol, la falta de salud organizacional, la estructura, la cultura y el clima organizacional. Son modelos que ponen el énfasis en los estresores del contexto de la organización y en las estrategias de afrontamiento para manejar dichos estresores. Todos ellos consideran el síndrome de burnout como una respuesta al estrés laboral crónico. Se incluyen en este grupo el Modelo de Golembiewski, Muzenrider y Carter (1983), el Modelo de Cox y *col.* (1993) y el Modelo de Winnubst (1993). El primero de ellos considera que el síndrome de burnout es el

resultado de situaciones de sobrecarga laboral y de pobreza de rol. El modelo de Cox y *col.* (1993) destaca la importancia de la salud de la organización como variable moduladora de la relación estrés-burnout, dicha variable está determinada por el ajuste, la coherencia e integración de los sistemas psicosociales de la organización y por la percepción de coherencia de sus miembros acerca de su estructura, sus políticas y procedimientos. Por último, el modelo de Winnubst (1993) enfatiza la importancia de la estructura, la cultura, el clima organizacional y el apoyo social como variables antecedentes del síndrome de burnout.

Sobre la base de las aportaciones realizadas por estos modelos y partiendo de la consideración de que cada una de las perspectivas teóricas desde las que se formulan, no parecen explicar de forma completa la etiología del síndrome por sí solas, Gil-Monte y *col.* (1995) proponen un modelo estructural sobre antecedentes y consecuencias del síndrome de burnout, en el que integran las variables estudiadas, desde dichas perspectivas, bajo un enfoque transaccional. De este modo, en dicho modelo se consideran variables organizacionales, como la ambigüedad y el conflicto de rol y la falta de apoyo social en el trabajo, variables personales relacionadas directamente con el desempeño laboral, como la autoconfianza, y las estrategias de afrontamiento, de carácter activo y evitativo.

Según Gil-Monte y Peiró (1997), aunque sería necesario confirmar dicho modelo mediante estudios de carácter longitudinal, los resultados obtenidos a través de ecuaciones estructurales presentan

que las variables consideradas y su secuencia pueden dar una explicación adecuada de la etiología y del proceso del síndrome.

Así, los resultados obtenidos muestran que la varianza explicada en los sentimientos de realización personal fue del 25% y estuvo en función de los sentimientos de autoconfianza, del apoyo social, de la ambigüedad de rol y de la frecuencia con que los sujetos emplearon estrategias de afrontamiento de carácter activo.

En el caso del agotamiento emocional la varianza explicada fue del 35%, presentándose con mayor poder explicativo el conflicto de rol, aunque también intervinieron los sentimientos de autoconfianza, el apoyo social y la frecuencia con la que los sujetos emplearon estrategias de evitación.

Por último, la varianza explicada para los sentimientos de despersonalización fue del 26% y estuvo en función de los sentimientos de agotamiento emocional, la realización personal en el trabajo y el apoyo social.

En resumen, según estos autores el síndrome de quemarse por el trabajo puede ser conceptualizado como una respuesta al estrés laboral percibido (p. Ej., ambigüedad o conflicto de rol) que surge tras un proceso de reevaluación cognitiva, cuando las estrategias de afrontamiento empleadas por los profesionales no son eficaces para reducirlo (estrategias de afrontamiento activo o de evitación). Esta respuesta supone una variable mediadora entre el estrés percibido y sus consecuencias.

## **Consecuencias del síndrome de burnout**

Las consecuencias del síndrome pueden ser examinadas en dos planos: el organizacional y el personal.

En el primero, el plano organizacional, pueden señalarse las siguientes consecuencias:

- Disminución del rendimiento sin una causa objetiva para que ocurra (Olabarriá, 1997; Calvete y Villa, 2000).
- Actitudes negativas hacia el trabajo y falta de motivación: el trabajador desarrolla sentimientos negativos hacia su desempeño laboral (Fuente, Fuente y Trujillo, 1997; García, 1991; García, Sáez y Llor, 2000; Bujalance, Vilanueva, Guerrero y Vicente, 2001).
- Las personas con burnout presentan un índice de rotación alto teniendo en cuenta el habitual (Pines y col., 1981; García y col., 2000).
- Absentismo, retrasos y largas pausas durante el trabajo (Guerrero, 1996 y 1997; García y col., 2000; Vecina y col., 2001).
- Deterioro de la calidad del servicio (García y col., 2000).
- Incremento de los conflictos interpersonales (Calvete y Villa, 2000; García, 1991).
- Incremento de los accidentes laborales, asociados en no pocas ocasiones al abuso de drogas (Montesdeoca, Rodríguez, Pou y col., 1997).

- Abandono del trabajo (Vecina y *col.*, 2001; Martínez y *col.*, 2002).
- Violencia (Arón y Milicic, 2000).

En el plano personal, destacan las siguientes:

- Deterioro de la salud general (Huidrobo y Santos, 1995).
- Problemas psicosomáticos: dolores de espalda y/o cabeza, úlceras, mareos, asma, insomnio, hipertensión, *etc.* (García, 1991; Gil-Monte y *col.*, 1996; Guerrero, 1996; Aluja, 1997; Fuente y *col.*, 1997; Quevedo y *col.*, 1999; Calvete y Villa, 2000; Fernández, 2000; García y *col.*, 2000; Alarcón, Sanz y Guisado, 2001a y b; Boada, Diego y Agulló, 2004; Bauer, Stamm, Virnich y *col.*, 2006).
- Hábitos de conducta poco saludables (Fernández-Castro, Doval y Edo, 1994)
- Actitudes negativas hacia sí mismo y depresión (Moreno, Molina, Oliver y *col.*, 1993; Oliver, 1993; Calvete y Villa, 2000; Fernández, 2000; Manzano y Ramos, 2000; Hernández, Olmedo e Ibáñez, 2004b).
- Ansiedad (Garcés de los Fayos, 1997; Hernández, 1997; Moreno, Bustos, Matallana y *col.*, 1997; Torres, San Juan, Ribero y *col.*, 1997; Calvete y Villa, 2000).
- Sentimientos de culpabilidad respecto a sus acciones, tanto personales como laborales (Pines y *col.*, 1981; Doménech, 1995).
- Baja tolerancia a la frustración (Freudenberger, 1986; Agust, Grau-Gumbau y Beas, 2001).

Ahora bien, las consecuencias del síndrome no se agotan aquí, éste también tiene una marcada incidencia sobre las relaciones interpersonales de carácter extralaboral.

Las repercusiones del "burnout" no terminan cuando el sujeto deja el trabajo, por el contrario afecta a su vida privada, pues las actitudes cínicas y de desprecio impactan de forma significativa sobre su familia y amigos, pudiendo derivar en conflictos con la pareja e incluso en la separación. El agotamiento emocional les impide desconectar de la problemática laboral, de manera que al llegar a casa desean estar solos e incomunicados, lo que repercute en sus relaciones interpersonales. La actitud de despersonalización lleva al endurecimiento de los sentimientos, lo que puede incidir en gran medida en la familia, habiéndose encontrado una relación significativa entre el "burnout" y el deterioro de las relaciones familiares; las personas con menos satisfacción matrimonial suelen expresar más sentimientos de estar quemados por el trabajo (Maslach y Jackson, 1982; Freudenberger, 1986; Huebner, 1993).

### **Evaluación del síndrome de burnout**

Se han desarrollado distintos instrumentos para la evaluación del síndrome, pero el más empleado, con diferencia, es el *Maslach Burnout Inventory* (MBI; el Inventario de Burnout de Maslach) (Maslach y Jackson, 1981b; 1986). Se trata de un cuestionario que la persona evaluada se administra a sí misma en algo más de 10 minutos, está constituido por 22 reactivos o afirmaciones sobre los sentimientos y actitudes del profesional respecto a su trabajo y hacia



los receptores de sus servicios (pacientes, alumnos, *etc.*), a cada una de las cuales la persona evaluada tiene que responder con la siguiente escala de frecuencia:

- 0 = Nunca.
- 1 = Pocas veces al año o menos.
- 2 = Una vez al mes o menos.
- 3 = Unas pocas veces al mes o menos.
- 4 = Una vez a la semana.
- 5 = Pocas veces a la semana.
- 6 = Todos los días.

Como es lógico el cuestionario responde a la estructura tridimensional que Maslach ha propuesto para conceptualizar el síndrome: cansancio emocional, despersonalización y realización personal. Aunque dicha estructura ha sido replicada en numerosas investigaciones (por ejemplo, Iwanicki y Schwab, 1981; Pierce y Molly, 1989; Calvete y Villa, 2000), no todos los estudios han mostrado la misma resolución factorial. Así, Caton y *col.* (1988) halló un cuarto factor que denominó sobrecarga laboral. Kandolin (1993) encontró una estructura factorial de tres factores diferente a la propuesta original, éstos fueron denominados: fatiga psicológica, pérdida de satisfacción laboral y endurecimiento. En España, los primeros investigadores replicaron la estructura factorial de tres factores, pero con algunas variantes (Oliver, Pastor, Aragonese y *col.*, 1990), lo que ha sido una constante en los trabajos de medición del burnout mediante esta prueba, pues la

asignación de los *ítems* a las dimensiones no suele coincidir con lo propuesto en el plano teórico (Powers y Gose, 1986).

Las características psicométricas del cuestionario han sido contrastadas en diferentes investigaciones. Los estudios de validez convergente indican que las puntuaciones del MBI correlacionan de forma significativa con el tiempo dedicado por los profesionales al contacto directo con los clientes. Los estudios de validez discriminante han mostrado escasas correlaciones entre puntuación general de burnout y deseabilidad social, y las asociaciones halladas con satisfacción laboral unas veces son altas y otras bajas (Koeske y Koeske, 1989; Schaufeli, Enzman y Girault, 1993; Bujalance y *col.*, 2001). En cuanto a las puntuaciones de las subescalas, Firth, McIntee, Mckeown y *col.* (1986) encontraron que el cansancio emocional estaba relacionado con la depresión ( $r=.50$ ) evaluada con el Inventario de Depresión de Beck. Por su parte, Oliver (1993), siguiendo el criterio multirasgo-multimétodo de Fiske y Campbell, encontró resultados semejantes, de manera que el cansancio emocional correlacionaba con la depresión de forma significativa (al igual que ocurría con la realización personal), pero la variable despersonalización obtenía correlaciones no significativas.

El rango de consistencia interna va de .75 a .90 y la fiabilidad test-retest en períodos de hasta cuatro semanas tienen un rango de entre .60 y .80 (Jackson y *col.*, 1986).

Por tanto, puede considerarse que la validez factorial y la consistencia interna de esta prueba son satisfactorias. La validez convergente y

divergente es igualmente aceptable y no presenta problemas especiales. Por ello, tal vez, es uno de los instrumentos de evaluación del burnout más utilizados en España (véase, p. Ej., Garcés de los Fayos, García y Martínez, 1995; Ferrando y Pérez, 1996; Jiménez, López, Garcés de los Fayos *y col.*, 1997; Calvete y Villa, 2000; Gil-Monte y Peiró, 2000; Moreno, Rodríguez y Escobar, 2001).

Las posibles dificultades del MBI radican sobre todo en la concepción teórica del modelo. En primer lugar, el modelo del que parte Maslach es un modelo centrado en la respuesta emocional, motivo por el que la dimensión de cansancio emocional es la más representada en el número de *ítem*. Los análisis factoriales han mostrado en repetidas ocasiones que la escala más robusta es la de cansancio emocional, así como la que mayor número de correlaciones obtiene con otras escalas. Sin embargo, es la escala menos específica del constructo (Buunk y Schaufeli, 1993) y la que más se asocia con los problemas generales del estrés laboral.

Llama también la atención que una dimensión tan crítica como la despersonalización, sea la que tenga menor número de *ítems* y mayores problemas factoriales y de consistencia interna (véase Gil-Monte, 2005 pp.140-141). Probablemente es la dimensión más frágil del cuestionario, aunque sea la más relevante para valorar la repercusión del burnout en el ejercicio asistencial. De hecho, el MBI ha sido pensado para utilizarlo en profesiones asistenciales, por lo que su uso fuera de ellas puede resultar problemático. La simple sustitución de algunas palabras, por ejemplo compañeros por beneficiarios, podría producir un cambio en el significado de los *ítems*

(Garden, 1987). Los análisis factoriales muestran que la escala de despersonalización no resulta consistente cuando se utiliza en contextos no asistenciales (Evans y Fisher, 1993).

Por otra parte, resulta difícil negar que en el fenómeno del burnout se producen procesos de tipo cognitivo (expectativas) y de comportamiento (conductas de afrontamiento), sin embargo, la mayoría de los reactivos del MBI pertenecen al dominio de la emoción, que es su ámbito de evaluación, lo que sin dejar de ser válido, constituye un enfoque parcial del problema.

Con independencia de que la estructura tridimensional propuesta por Maslach y Jackson sea cuestionable (no en balde sigue siendo una constatación actual la afirmación de Schaufeli y Butink (1996) acerca del estado embrionario de la teoría del burnout), puede afirmarse que uno de los aciertos del MBI es la consideración del burnout como un fenómeno multidimensional, no sólo identificado con el cansancio, como es el caso de Pines y Aronson (1988) con su *Burnout Measure*.

Por otra parte, el MBI es un instrumento que sólo evalúa la sintomatología del síndrome, sin tener en cuenta los elementos antecedentes y los factores consecuentes del proceso. De hecho, algunos cuestionarios para la evaluación del burnout en profesiones como la docente o la sanitaria incluyen, junto a la evaluación de la sintomatología del síndrome, subescalas que intentan evaluar los factores antecedentes y consecuentes de éste. Un ejemplo de ello es el *Staff Burnout Scale for Health Professionals* (SBS-HP) de Jones

(1980) que considera cuatro factores: laborales, personales, relación con los clientes y trastornos psicosomáticos.

Por todo ello, si bien la referencia al MBI como instrumento básico para la evaluación del burnout sigue siendo insustituible e incluso necesaria (debido a la experiencia adquirida con él y a la necesidad de establecer estudios comparativos y epidemiológicos), parece también necesario el desarrollo de otros instrumentos complementarios que traten de ampliar el análisis del burnout (véase, p. Ej., García y Velandrino, 1992; García, 1995; Moreno y *col.*, 2000; Benevides, Moreno, Garrosa y *col.*, 2002; Lozano y *col.*, 2002).

### **Prevención y tratamiento del síndrome de burnout**

Siguiendo a la mayoría de los autores, las medidas de prevención y tratamiento del síndrome pueden ser contempladas en tres planos: organizacional, interpersonal-grupal, y personal (Gómez y Bondjale, 1994; Manzano, 2000; León y Avargues, 2001; Giménez, 2002; Guerrero y Vicente, 2002; Guillén y Muñoz, 2002; Manzano y Fernández, 2002; León y Medina, 2003).

Como es lógico, las *estrategias organizativas* tienen por objetivo eliminar o reducir el impacto de los factores de la organización del trabajo que actúan como desencadenantes del estrés laboral, en este plano destacan las medidas para:

1. La preparación al puesto de trabajo, como los programas de socialización anticipada que tienen por objetivo ofrecer a los

profesionales al inicio de su vida laboral una visión real del trabajo que han de desarrollar.

2. La mejora de los niveles de calidad del ambiente físico de trabajo.
3. El enriquecimiento del trabajo, facilitando al trabajador una mayor autonomía y variabilidad de las habilidades que debe desarrollar en su trabajo, así como mecanismos de retroalimentación acerca de su ejecución laboral.
4. La organización de los horarios, de manera que el trabajador tenga más oportunidades de elección (horarios flexibles, semana laboral comprimida, empleo a tiempo parcial, puesto compartido, *etc.*).
5. El establecimiento de rotaciones regulares entre los trabajadores afectados, que permitan reducir los efectos acumulativos de los estresores laborales.
6. La estimulación de la dirección por objetivos que tiene por metas: definir responsabilidades, proporcionar retroalimentación adecuada al desempeño, clarificar expectativas, reducir el aburrimiento y aumentar la confianza en sí mismo de los profesionales.
7. El fomento de la dirección participativa, con el fin de que los trabajadores participen en la toma de decisiones.
8. El diseño de planes de carrera, de modo que el esfuerzo y la eficacia sean características recompensadas.
9. El desarrollo organizativo mediante la creación de equipos de trabajo eficaces que participen en la toma de decisiones.
10. La mejora de los canales de comunicación existentes en la organización, tanto en sentido vertical (superiores) como horizontal (compañeros), lo que permitiría mayor claridad en el desempeño del trabajo, un establecimiento de recompensas adecuado, una igualación

de las expectativas potenciales y reales y, como consecuencia de lo anterior, una mayor satisfacción en el trabajo.

En el *plano interpersonal y grupal* destacan los programas orientados a potenciar las relaciones interpersonales en los equipos de trabajo, muy en especial a la creación de redes de apoyo social de carácter profesional.

En el *plano personal*, las intervenciones deben orientarse a que el profesional adquiera estrategias de afrontamiento activas ya que éstas aumentan los sentimientos de realización personal. Entre tales estrategias se encuentran: la elaboración y ejecución de un plan de acción, acentuar los aspectos positivos de la situación, buscar apoyo social y controlar la situación.

En cuanto a las técnicas para la adquisición y mejora de estas estrategias, los programas de adquisición de destrezas pueden ser dirigidos a las estrategias instrumentales o a las de carácter paliativo (manejo de emociones). En el primer caso se incluyen el entrenamiento en habilidades como resolución de problemas, asertividad, manejo del tiempo, la comunicación y las relaciones sociales, los cambios en el estilo de vida y otras habilidades para cambiar las demandas del entorno. En el segundo caso se incluyen las habilidades para la expresión de las emociones, manejo de sentimientos de culpa, relajación, *etc.*





## *Capítulo 2*

### EL SÍNDROME DE BURNOUT EN LA UNIVERSIDAD

#### **La importancia del problema**

El estudio del estrés laboral y síndrome de burnout se ha convertido, en la actualidad, en objeto de interés no sólo de investigadores, sino también de distintos organismos e instituciones nacionales e internacionales, lo que no es de sorprender si atendemos a las alarmantes cifras sobre su incidencia y prevalencia en la población trabajadora y a los altos costes personales y económicos que se derivan de los mismos, convirtiéndolos en uno de los principales riesgos derivados del trabajo.

Aunque son pocos los estudios realizados sobre incidencia y prevalencia del síndrome de burnout, los datos obtenidos señalan que estamos ante un problema bastante frecuente sobre todo en las profesiones de ayuda (Golembiewski y *col.*, 1986; Huebner, 1993; Deckard, Meterko y Field, 1994; Grosch y Olsen, 2000, Morales, Carola y Menares, 2003). En este sentido, distintos estudios epidemiológicos, realizados tanto en el sector sanitario como en el educativo, valoran la incidencia de éste entre el 17 y el 20% (Gil-Monte y *col.*, 1996; Carretero, Oliver, Toledo y *col.*, 1998; García y *col.*, 2000; Zaldúa y Lodieu, 2000; Sánchez y *col.*, 2001). Cifras que justifican, por lo elevado de las mismas, la hipótesis del "contagio"; según la cual, las personas afectadas por este síndrome podrían sensibilizar a sus compañeros respecto a la forma en que les afectan determinados

factores laborales, de manera que en un corto periodo de tiempo el desánimo se generalizaría a toda la organización (Freudenberger, 1977; Seidman y Zager 1986, 1991; Olabarría, 1997; Gil-Monte y Zurriaga, 2003).

Por otro lado, según un estudio de la *Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y Trabajo* (2000) el 28% de los trabajadores encuestados padece estrés y el 20% están afectados por el síndrome de burnout.

En España, la *IV Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo* (2001) reflejó que del total de consultas médicas solicitadas por los trabajadores en el 2000, el 20% se debieron a lesiones en el trabajo, y de ese porcentaje el 4,6% estaban relacionadas con el estrés. No obstante, como ha señalado Gil-Monte (2006), dicho porcentaje podría ascender a más del 25,2% si junto al estrés consideramos el porcentaje de trabajadores que presentan problemas psicosomáticos que, en diferentes estudios, aparecen vinculados, de forma significativa, con la experiencia de estrés crónico y el síndrome de burnout. Así, por ejemplo, en una revisión realizada por Gil-Monte y Peiró (1997), se encuentra que el 10,2% de los trabajadores presenta dolores de cuello; el 3,7% cefaleas; el 2,4% alteraciones del sueño; el 2,3% alteraciones gastrointestinales; y el 2% depresión. De igual modo, según los resultados obtenidos en la *Encuesta de Calidad de Vida en el trabajo*, publicada en el 2002 por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, el 31,8% de los trabajadores entrevistados perciben siempre o de forma frecuente su actividad profesional como estresante.

Por todo ello, puede decirse que el estrés laboral y síndrome de burnout son problemas de salud bastante extendidos entre la población trabajadora.

A todo esto debemos añadir las graves consecuencias, que sobre la salud de los trabajadores, se derivan de estos síndromes y los elevados costes económicos relacionados con su curso, prevención y tratamiento. Datos a tener en cuenta son, por ejemplo, los obtenidos en la *Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo*, en la que se informa que entre el 50 y el 60% del absentismo laboral tiene su origen en problemas de salud relacionados con el estrés, siendo la estimación de los costes anuales en toda la Unión Europea como mínimo de 20000 millones de euros. Lo cierto, es que las enfermedades mentales, incluidos el estrés y síndromes de burnout, suponen elevadísimos costes económicos que, según datos ofrecidos por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2003), representan entre el 3 y el 4% del PIB de la Unión Europea.

Resumiendo, el estrés laboral y el síndrome de burnout se han convertido en un problema de salud pública y social, lo que hace necesario su estudio y evaluación que, además, en nuestro país, constituye un imperativo legal, ya que constituye un requisito para la planificación de la acción preventiva, tal y como establece la Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales (véase Art. 16.1) y el Real Decreto 39/1997, de enero, en el que se aprueba el Reglamento de los Servicios de Prevención (véase Art. 3).

Por otro lado, el estudio del síndrome de burnout en contexto universitario quedaría justificado, a nuestro parecer, por las siguientes razones:

- El colectivo de la enseñanza constituye, hoy en día, uno de los más afectados por los síndromes de estrés laboral, cuyas consecuencias pueden ser nefastas tanto para el trabajador como para el centro u organización en la que trabaja.
- En las últimas décadas, el sistema universitario se ha visto afectado por múltiples presiones derivadas de los cambios económicos, políticos, sociales, culturales y tecnológicos que han ido aconteciendo en el camino hacia lo que hoy llamamos sociedad globalizada. Además, se ha producido un incremento de la demanda, por parte de los colectivos sociales, de más y mejores servicios, debido a que el conocimiento se ha convertido en el factor de producción más importante en la vida social. La disminución de recursos, el aumento de la demanda y la falta de apoyo político, han convertido al sistema universitario en un contexto laboral idóneo para la emergencia de riesgos de carácter psicosocial, tales como el estrés laboral y el síndrome de burnout.
- La revisión de los estudios previos, que se han realizado sobre el tema, pone de manifiesto que el estudio del burnout en este colectivo supone también un reto de carácter científico-técnico, en el plano teórico y aplicado. En el plano teórico, porque son numerosos los modelos y conocimientos que se pueden poner a prueba, como muestran los trabajos de Cordes y Dougherty

(1993), Byrne (1994); Moreno, Garrosa, González y *col.*, (1999), Gil-Monte y Peiró (1999), Peiró (2001), Benevides y *col.*, (2002) y Dorman (2003), entre otros. En el plano aplicado, porque la escasez de estudios empíricos al respecto implica el desconocimiento de los determinantes del estrés laboral y síndrome de burnout en el contexto universitario, así como la necesidad de desarrollar técnicas válidas y fiables para su evaluación, prevención y tratamiento.

A continuación, pasamos a desarrollar con mayor profundidad estos puntos.

### **Prevalencia e incidencia del síndrome de burnout en el sector universitario**

El estrés y burnout en el personal de universidad pueden ser considerados un problema, extenso, grave y costoso. Puede considerarse extenso, si consideramos los datos de prevalencia aportados en las investigaciones que se han realizado en este sector en el ámbito nacional e internacional. En este sentido, por ejemplo, en el caso de la experiencia de estrés, autores como Winefield y Jarrett (2001) y Winefield, Gillespie, Stough y *col.* (2003) informaron que entre el 40 y 50% del personal de universidad presentaron indicadores de estrés laboral, Dua (1994) y Sharpley, Reynolds, Acosta y *col.* (1996) señalan que la prevalencia se encuentra en torno al 25%. Cifras éstas que superan al 15% encontrado, en nuestro país, por León y Avargues (2004), pero que aún así sigue siendo muy superior al aportado en las encuestas nacionales realizadas sobre estrés laboral en la población trabajadora.

Por otro lado, en la mayoría de los estudios realizados sobre estrés en el personal de universidad se ha puesto de manifiesto que la prevalencia de éste es superior en el caso del personal docente (Blackburn, Horowitz, Edington y *col.*, 1986; Dua, 1994; Sharpley y *col.*, 1996; Winefield, 2000; Winefield y Jarrett, 2001; Winefield y *col.*, 2003) y que, en algunos casos, llega a ser incluso más elevada que en otras profesiones (Winefield, 2000). Por ejemplo, en un estudio realizado entre los miembros de *The United Kingdom Association of University Teachers* (AUT, 1999), el porcentaje de encuestados que informaron haber experimentado estrés en su trabajo fue del 46%, cifra que supera el 28% alcanzado en la *III Encuesta sobre condiciones de Trabajo y Salud*, realizada en el año 2000 por la *Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y Trabajo* y que, aunque se reduce a el 10%, cuando se tiene en cuenta la máxima intensidad de la experiencia de estrés, sigue siendo muy alta, más del doble de la encontrada en la *IV Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo*.

De igual modo, su frecuencia y progresión son también muy elevadas; por ejemplo, en cuanto a su reiteración, Blix, Cruise, Mitchell y *col.* (1994) hallaron que en el 60% de los casos la experiencia de estrés laboral era diaria y, respecto a su graduación en el tiempo, los trabajos de la AUT(1990) y de Boyd y Wylie (1994) revelaron que cerca del 80% de los profesionales opinaban que su experiencia de estrés había aumentado de forma significativa durante los últimos años.

Todo lo anterior apunta a que el estrés laboral puede cronificarse, por lo que es de esperar que la prevalencia del síndrome de burnout en este colectivo sea también significativa en el personal de universidad, en general, y en el colectivo docente, en particular. De hecho, en investigaciones realizadas en nuestro país, se ha puesto de manifiesto que, en el caso de los docentes universitarios, las cifras sobre prevalencia del síndrome de burnout son también importantes, oscilando entre el 16% informado por Sobrino (2004) y el 16,48% de docentes que presentaron niveles altos, al menos, en dos dimensiones del síndrome en el estudio de Durán y *col.* (2001b), el 18,4% de docentes con burnout en su grado máximo, informado por Paredes (2000) y el 22,95% de los profesores del estudio de Guerrero (1998), que fueron clasificados en el nivel más extremo de los cinco en que se había graduado este síndrome.

En el caso del personal no docente, desconocemos la existencia de investigaciones que aporten datos concretos sobre la prevalencia del síndrome, tan sólo León y Avargues (2004) han considerado dicho colectivo en su estudio pero los datos aportados se refieren a la población en general (informando sobre el 13%), sin hacer distinción entre estos dos grupos profesionales. No obstante, tal y como se ha comentado, dado que sí existen evidencias de una alta prevalencia del estrés en el personal no docente, es de esperar que dicho colectivo esté también afectado por la presencia del síndrome de burnout.

Por último, resaltaremos el problema de las diferencias en las cantidades expuestas, tanto en el caso del estrés laboral como en el del síndrome de desgaste psíquico en el trabajo. En el primer caso, la

explicación más plausible es que se deban al uso de diferentes instrumentos de medida y de criterios diversos a la hora de diagnosticar el estrés, pues la mayoría de las investigaciones citadas han elaborado sus propias escalas de medida. En el segundo caso, la variación de las cifras aportadas en las distintas investigaciones pudiera deberse a que aunque la mayoría de los estudios han empleado para la medición del síndrome de desgaste psíquico en el trabajo o del quemado por estrés laboral asistencial el *Maslach Burnout Inventory* (Maslach y Jackson, 1986; véase la traducción española de Seisdedos, 1997), los criterios para clasificar a los encuestados como quemados varían de un estudio a otro (Consúltese Gil-Monte, 2006).

Con todo, los datos aportados parecen indicar que estamos ante un problema bastante frecuente, cuyas consecuencias lo convierten, además, en grave y costoso. En este sentido, la investigación ha permitido establecer, de forma fiable, relaciones entre el estrés laboral y la disminución del rendimiento y la productividad, la falta de control sobre las tareas y problemas en la salud, el bienestar y la moral de los trabajadores (véase, p. Ej., en el caso de los profesionales de la enseñanza, Karasek y Theorell, 1990; Travers y Cooper, 1993, 1998; Burke, Greenglass y Schwarzer, 1996; Maslach y Leiter, 1999; Van Horn, Schaufeli y Enzman, 1999; Van Horn, Schaufeli y Taris, 2001; y para obtener una visión más amplia, consultar Hombrados, 1997; Buendía, 1998; o Buendía y Ramos, 2001). En concreto, en el caso del personal que trabaja en la universidad se han encontrado que la experiencia de estrés puede afectar a la satisfacción laboral, el



compromiso con el trabajo y la organización (Armour, Caffarella, Fuhrmann y *col.*, 1987) y a la aparición de estados de ansiedad, aumento de días de absentismo, visitas al médico, accidentes laborales y enfermedades (Dua, 1994; Sharpley y *col.*, 1996). Además, Boyd y Wylie (1994) informaron, en relación con los docentes universitarios, que la sobrecarga y el estrés laboral afectaban al tiempo que el profesional dedicaba a la investigación, la publicación de los resultados obtenidos en las mismas y el desarrollo profesional, repercutiendo en un deterioro de la calidad de los estándares de enseñanza e investigación y se relacionaban, además, con un incremento de los conflictos interpersonales tanto en el trabajo como con la familia y con la aparición de problemas de salud físicos y emocionales. Del mismo modo, el estudio de las bajas laborales docentes ocurridas en Badajoz y provincia, durante el período comprendido entre 1990 y 1995, indicó que el 37% de estas bajas estaban relacionadas con problemas de salud asociados al estrés, entre ellos, hipertensión, insomnio, depresión y trastornos gastrointestinales (Guerrero, 1997; 1998).

En este sentido, distintos organismos europeos han estimado que el 40% de las visitas que estos profesionales hacen al médico tienen su origen en el estrés experimentado durante el año anterior. Además, se estima que el gasto farmacéutico de los docentes supone el 5% del total de ingresos de la industria farmacéutica.

Por último, señalar que el gasto medio de la Comunidad Europea para compensar los daños a la salud de los docentes por causa del estrés y

del burnout supera con creces el medio millón de euros por año (Jarvis, 2002).

### **La universidad como escenario de múltiples transformaciones**

Durante las pasadas dos décadas se han producido cambios importantes en el sector universitario a nivel mundial convirtiéndolo en fuente de estrés. Entre ellos, pueden señalarse la caída de los salarios en países como Estados Unidos, Reino Unido y Australia, el incremento de posiciones académicas cada vez más inestables, así como la presión y carga de trabajo debida a la necesidad de atraer fondos de financiación externos (Fisher, 1994).

Shirley Fisher, autor de *El estrés en la vida académica*, argumenta que en las universidades británicas se ha producido un aumento de las demandas y una constante erosión en el control del trabajo y que es previsible que esto vaya en aumento. En Australia, los recortes de financiación a la educación superior, por parte del gobierno, anunciados desde 1996, han dado lugar a importantes reestructuraciones tales como las reducciones (logros a través de renuncias voluntarias e involuntarias y no renovación de contratos) y cambios en las estructuras de gobierno (National Tertiary Education Union, 2000). De igual modo, se ha producido un incremento de la ratio estudiantes/personal de la universidad y de la presión, en universidades como las de Estados Unidos, Reino Unido y Nueva Zelanda (Winefield, 2000).

En España, también se han producido cambios importantes en las últimas décadas que han afectado al sistema universitario y que

pueden llevarnos a pensar en este contexto educativo como un caldo de cultivo de estrés laboral y síndrome de burnout.

La Unión Europea es hoy una realidad política y económica con avances visibles y logros muy relevantes en el camino a construir un Estado Transaccional Europeo. La incorporación de España a este proceso en 1986, ha contribuido, en gran medida, a la evolución y a la cimentación de cambios muy profundos en nuestro país, en los últimos 20 años. Como aspectos clave de estos cambios pueden citarse:

- Estabilidad política, económica e institucional.
- El auge de la actividad empresarial.
- La apuesta, aún inacabada, por la educación como factor de progreso.

Dado que los ámbitos políticos, económicos y educativos están íntimamente conectados, tanto en los planteamientos efectuados como en los resultados que se obtengan, el desarrollo lógico de los dos primeros en la clave comunitaria ha afectado al espacio educativo, en concreto, a la educación superior. Así, estos cambios han supuesto el planteamiento de nuevos retos de la Enseñanza Superior en la Unión Europea.

La Unión Europea pretende fomentar la convergencia, equiparación y cualificación dentro de la educación universitaria, a través de iniciativas coordinadas que buscan elementos de compatibilidad en los

sistemas educativos de sus países miembros. Entre estas, la creación de Espacios Europeos de Educación Superior y de Investigación (EEESI), que deben estar completamente desarrollados en el año 2010 y están apoyados en el llamado proceso de Bolonia.

El proceso de Bolonia parte de los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad para la consecución de objetivos estratégicos, como el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema europeo en un reclamo de calidad para estudiantes y profesores de otras partes del mundo. Las premisas de dicho proceso se encuentran en la Declaración de París-La Sorbona (1998), cuyo documento inicial para la *Armonización de la Arquitectura del Sistema de Enseñanza Superior Europeo* se asienta en tres ejes principales (González, 2005):

- Facilitar la movilidad de los estudiantes en el espacio europeo y su integración en el mercado laboral europeo, así como la movilidad de los profesores.
- Mejorar la transparencia internacional de la formación y el reconocimiento de los títulos a través de la progresiva convergencia hacia un marco común de títulos y ciclos.
- Favorecer la reanudación o la continuación de los estudios en la misma universidad o en otra distinta, en un centro escolar o en el marco de la movilidad en el ámbito europeo.

Un año después, se firma la Declaración de Bolonia sobre el *Espacio Europeo de Educación Superior*, en la que se presentan como objetivos principales los siguientes:

- Adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implementación de un suplemento al diploma.
- Adopción de un sistema basado, de forma principal, en dos ciclos, grado y postgrado.
- Establecimiento de un sistema de créditos identificado como ECTS.
- Promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodología comparables.
- Promoción de una necesaria dimensión europea en la Educación Superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
- Promoción de movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de Enseñanza Superior Educativa.

Para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior las enseñanzas universitarias estarán sometidas a los siguientes cambios:

- Se estructurarán en dos niveles consecutivos con tres titulaciones oficiales. El primer nivel, dará lugar a la titulación de grado, y el segundo a la de postgrado (master y doctorado). Las antiguas

titulaciones se mantendrán en funcionamiento de forma paralela a las nuevas hasta que se extingan definitivamente en el 2010.

- Con objeto de incrementar la transparencia de las diversas acreditaciones europeas y facilitar su reconocimiento por otras instituciones, se introduce el suplemento Europeo al Título (Diploma Supplement), que pretende ser un documento comprensivo y de transparencia, personalizado para el título universitario, sobre los estudios cursados, su contexto nacional y las competencias y capacidades profesionales adquiridas, abierto a incorporar el aprendizaje a lo largo de la vida, mostrando los conocimientos acreditativos a una persona por instituciones europeas de enseñanza superior. Para la implementación del Suplemento Europeo al Título en España se plantean dos etapas. Una primera fase transitoria, hasta que se implementen las nuevas titulaciones estructuradas conforme a los créditos europeos, en la que se podrá expedir el Suplemento para las titulaciones actuales, y una segunda fase definitiva, una vez implantada las nuevas titulaciones conforme al sistema de créditos europeos.
- Para la evaluación de la calidad, recogida como uno de los objetivos básicos en la Ley Orgánica de Universidades (LOU), se crea la denominada Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), que junto a otros órganos de evaluación que pueden crearse en las Comunidades Autónomas, serán las responsables, en sus respectivos ámbitos de competencias, de llevar a cabo las políticas de evaluación, certificación y acreditación.

- La adopción de un nuevo proceso de enseñanza y aprendizaje basado en el desarrollo de competencias en los estudiantes, competencias que se ajusten al perfil profesional de su titulación y les permita en futuro desarrollar su trabajo de forma eficaz. La definición y medición de competencias ajustadas a la elaboración de perfiles profesionales implicará el desarrollo de currículo universitario más centrado en las realidades profesionales hacia las que se dirigen los titulados que en la lógica interna de las disciplinas que conformen el plan de estudios.
- La unidad de medida con la que podrá valorarse los nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje será el crédito europeo (ECTS-European Credit Transfer System). El crédito europeo se define como "la unidad de valoración de actividad académica en la que se integran armónicamente tanto las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las materias".

Como comentamos con anterioridad, estos cambios a los que está y estará sometido el sistema universitario son resultado, además de las políticas de convergencia europea, de las profundas transformaciones sociales, culturales y políticas a las que estamos asistiendo, consecuencia, a su vez, de la globalización, la sociedad del conocimiento y la fuerte presencia de las tecnologías en nuestras vidas. Transformaciones estas, que surgen en circunstancias paradójicas y que también exigen un importante esfuerzo de

adaptación por parte del sistema universitario (UNESCO, 1998, cit. en Michevila y Calvo, 2000). Algunas de estas circunstancias son:

- Ante el crecimiento de la demanda de educación superior, se producen recortes financieros, materiales y de recursos públicos, entre otros.
- No existe una relación causa-efecto entre el aumento del nivel formativo y la mayor creación de empleo.
- Los nuevos avances en las tecnologías de la información y la comunicación tienen una aplicación muy limitada en el ámbito de la enseñanza y la formación.
- La vinculación de la investigación universitaria con el desarrollo regional o de su entorno no es la deseable, se ha producido un incremento en el número de investigadores, pero esto no ha tenido una consecuencia evidente en la producción científica.

De este modo, se convierten en ejes prioritarios de actuación para cualquier política universitaria de cualquier país europeo los siguientes (Michevila y Calvo, 2000):

- La globalización, que en el plano universitario llevará a la idea de internalización.
- La diversificación o preservación de características propias nacionales o regionales. En el plano universitario conduce a la consideración de libertad académica y autonomía universitaria.



- La transformación de la sociedad, sobre todo en los planos científico-técnicos, pero también en el de la comunicación, en el social, laboral, incluso ético. Aplicada a la universidad conduce a la idea de innovación.
- La situación económica, debido al crecimiento de la demanda y cambio en las prioridades, entre otras, la situación económica de la actividad universitaria será de restricción presupuestaria.

Llegados a este punto, cabría plantearse cómo afecta y afectará todo este escenario de transformaciones a la figura del docente y del personal de administración y servicios que trabaja en nuestras universidades. En este sentido, los cambios anunciados llevan implícitos nuevas atribuciones para profesores y alumnos. En un estudio realizado por Valcárcel (2003) sobre preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea, se señala la formación del profesorado como uno de los puntos fundamentales de la actual reforma, atribuyéndole más importancia incluso que a la nueva estructura curricular, el papel de los estudiantes y la financiación, entre otros. Según el informe presentado, el profesorado aparece como un factor crítico, ya que sin su implicación y compromiso el cambio no será posible.

En este sentido, autores como García-Martínez (2000) indican que los nuevos retos que todos estos cambios imponen al profesorado van más allá de la reestructuración del sistema educativo y afectan de lleno al concepto mismo de profesionalidad docente.

Las implicaciones educativas que tiene para el profesorado esta aproximación metodológica al Espacio Europeo de Educación Superior exigen la puesta en práctica de una serie de competencias profesionales que ajustadas al nuevo perfil deberán centrarse en (González, 2005):

- Un conocimiento exhaustivo y profundo del proceso de aprendizaje orientado a la calidad y la innovación. Esto es, los profesores han de pensar en cómo construir y planificar situaciones de aprendizaje, adquirir una visión longitudinal de los objetivos formativos a conseguir, cómo definir y concretar competencias para las distintas situaciones de aprendizaje, *etc.*
- La gestión de la interacción didáctica y de relación con los alumnos de manera persuasiva y no sólo normativa, lo que supone el ser capaz de implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
- Conocer y utilizar las metodologías didácticas adaptadas a la naturaleza de los procesos diseñados e implementar procedimientos evaluativos diferenciados para poder tomar decisiones sobre los logros alcanzados en los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Integrar las TIC en los procesos formativos diseñados.
- La autonomía del profesor y en su capacidad de trabajar en equipos y redes.

En resumen, como se ha comentado el profesor es considerado un factor crítico en todo este proceso de cambio. De él se espera compromiso, dedicación, adecuación a un nuevo perfil profesional basado en el desarrollo de múltiples competencias, productividad en sus tareas docentes e investigadoras, en definitiva, que sea capaz de hacer frente y adaptarse, de forma eficaz, a todo este cúmulo de transformaciones, de demandas políticas y sociales. Sin embargo, todos estos cambios, a los que ha de adaptarse el docente, se están produciendo de forma constante, en cortos periodos de tiempo y, como se ha mencionado, van acompañados de recortes en la financiación a las universidades (lo que supone disminución de recursos materiales, recursos destinados a la preparación del profesorado, recursos destinados a la investigación, *etc.*) y del incremento del número de alumnos. A lo que hay que añadir, la situación de inestabilidad laboral en la que se encuentran la mayoría de los docentes que trabajan en las universidades españolas y el aumento de la competitividad laboral. Todo lo cual puede afectar, a su vez, al bienestar de estos profesionales dando lugar al llamado malestar docente.

En relación con esto, Cruz y Urdiales (1996) señalan el conflicto entre las expectativas personales y las limitaciones que la realidad impone, produce una respuesta emocional displacentera en estos profesionales si éstos perciben el desequilibrio entre aspiraciones y recursos como amenaza a su imagen profesional y personal o juicio negativo sobre su competencia.

Por otro lado, es previsible que todos estos cambios afecten, también, a la figura del Personal de Administración y Servicios dado que, por ejemplo, el cambio de los procesos de gestión del conocimiento, mediante la introducción de las Tic, implicará cambiar la política de formación y algunas de las funciones, no sólo del profesorado, sino de todos los profesionales implicados (bibliotecarios, gestores, administrativos, *etc.*), cambios que afectaran, además, a las formas de interacción social que establezcan dichos profesionales entre ellos y con los alumnos y profesores. Del mismo modo, al igual que el profesorado, estos profesionales tendrán que familiarizarse con la nueva organización de los planes de estudios, de los sistemas de evaluación, con los nuevos títulos y homologación de los mismos, entre otros, lo que implicará, sin duda, un aumento del volumen de trabajo, al tiempo que la necesidad de invertir tiempo en reciclarse y, sin embargo, al igual que argumentábamos en el párrafo anterior, todo ello va acompañado de un recorte presupuestario de la financiación a las universidades, lo que, en este caso, se traduce, también, en menos personal contratado para hacer frente a lo que se viene encima y en situaciones más precarias. Por ello, es también previsible que el bienestar de estos trabajadores se vea afectado.

Puede decirse, por tanto, que todos estos cambios apuntan hacia un aumento de las demandas o exigencias del trabajo y una pérdida de control, al no disponer de recursos suficientes o tener que enfrentarse a situaciones aún novedosas, lo que configura una situación idónea para la aparición del estrés laboral, según el modelo de Karasek

(1979) o el de Lazarus y Folkman (1984) y, por ende, para la aparición del síndrome de desgaste psíquico en el trabajo.

### **Antecedentes: Líneas de investigación sobre estrés y burnout en la universidad**

En nuestro país, la investigación sobre estrés laboral en el sector educativo se ha centrado sobre todo en los niveles de primaria y secundaria (véase. p. Ej., Esteve, 1987; Oliver, 1993; Moral y Gómez, 1994; Manassero y *col.*, 1995; Ferrando y Pérez, 1996; Aluja, 1997; Valero, 1997; Calvete y Villa, 1999; Moreno y *col.*, 1999; Quevedo y *col.*, 1999; Manassero y *col.*, 2000; Nogareda, 2001), siendo escasos los estudios sobre el estrés laboral en el ámbito universitario (véase, p. Ej., Paredes, 2000; Caramés, 2001; Guerreiro y Vicente, 2001; Durán y *col.*, 2001a y b; Martínez y *col.*, 2002; León y Avargues, 2004; Sobrino, 2004), lo que parece ser una tónica internacional (véase, p. Ej., Vandenberghe y Huberman, 1999; Arón y Milicic, 2000; García-Villamizar y Freixas, 2003; Kyriacou, 2003). Esto puede ser debido a que, tradicionalmente, se ha considerado la enseñanza universitaria como una ocupación con bajo estrés (Fisher, 1994) debido a que se partía del presupuesto de que el personal universitario dispone de estabilidad, baja carga de trabajo, libertad para proponer sus propios intereses de investigación y flexibilidad horaria que les permite hacer viajes para estudiar o para asistir a conferencias. En definitiva, los profesores universitarios disfrutaban de mayor libertad para decidir qué, cuándo y cómo quieren enseñar, lo que afecta de forma positiva a su bienestar (Karasek, 1985; Schreurs y Taris, 1998). Por otro lado, en la universidad los alumnos son mayores y están más interesados en lo

que estudian, por lo que se supone que las relaciones entre profesores y alumnos son menos problemáticas que en el resto de los niveles educativos (véase al respecto Morton, Vesco, Williams y *col.*, 1997; Admiraal, Korthagen y Wubbels, 2000; Brouwers y Tomic, 2000; Hastings y Bham, 2003).

Ahora bien, autores como Taris, Schreur y Van Iersel – Van Silfhout (2001) señalan que no se pueden hacer generalizaciones de los resultados obtenidos en el nivel de primaria y secundaria al nivel universitario, puesto que la enseñanza no puede ser en la universidad un estresor tan importante como lo es en la educación obligatoria. En este sentido, Abouserie (1996) realiza un estudio con profesores universitarios y obtiene que éstos consideran como principal causa de estrés la dirección de investigaciones y no la enseñanza. Los docentes de primaria y secundaria realizan sólo una parte de las tareas que han de desempeñar los docentes universitarios, la de enseñar. Éstos, además, deben investigar y escribir artículos para su publicación en revistas científicas en el tiempo que les queda disponible tras impartir sus clases, por lo que están expuestos a una alta presión y carga laboral. Además, el escenario de transformaciones descrito antes no parece refrendar este punto de vista; de hecho, tales innovaciones fundamentan buena parte de las líneas de investigación que se vienen desarrollando al respecto en nuestro país y en distintos países de la Unión Europea, tales como:

- Alemania (véase, p. Ej., Taris y *col.*, 2001).
- España (Paredes, 2000; Caramés, 2001; Guerrero, 1998, 2003;

León y Avargues, 2004; Sobrino, 2004).

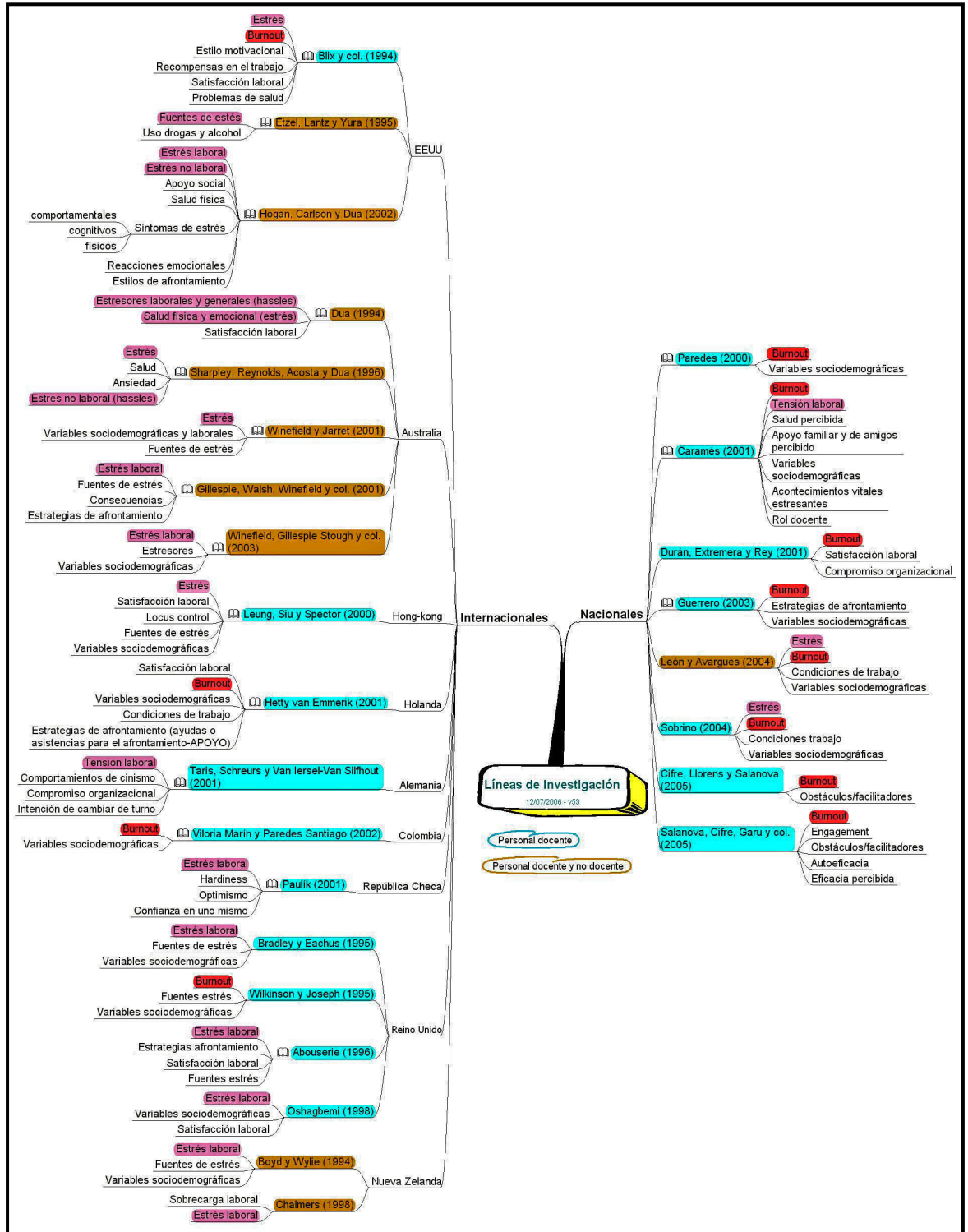
- Holanda (Hetty van Hemmerik, 2001).
- Reino Unido (véase, p. Ej., Bradley y Eachus, 1995, Wilkinson y Joseph, 1995; Abouserie, 1996; Oshagbemi, 1998).
- República Checa (Paulík, 2001).

A esto hay que añadir los resultados que hemos obtenido tras analizar con detenimiento dichas investigaciones y las pertenecientes a las principales líneas de investigación sobre estrés y burnout en el personal de universidad, que se han venido desarrollando en países no pertenecientes a la Unión Europea, en los últimos diez años. Con esta revisión se trataba de dar respuesta a dos cuestiones: en qué medida este personal presenta estrés laboral y síndrome de burnout, y cuáles son las principales variables objeto de estudio en estas investigaciones. En total se encontraron 26 estudios, tras cuyo análisis pudo concluirse que: el estrés laboral y el síndrome de burnout son problemas graves y extensos en el sistema universitario; la mayoría de los datos se refieren al estrés laboral sólo en el personal docente (15 estudios); de igual modo, tan sólo once estudios abordan, además, la problemática del burnout, y sólo en el colectivo docente, excepto el estudio realizado por León y Avargues (2004), en el que se aborda el estudio de estos síndromes en todo el personal de la Universidad de Sevilla (US). En general, los estudios son descriptivos, centrándose en el análisis de la prevalencia de estos síndromes, en sus desencadenantes y en variables moderadoras de carácter demográfico y laboral, siendo muy pocos los que se centran en el estudio de

variables moderadoras de carácter personal (9 estudios), siendo, de estas últimas, la más estudiada las estrategias de afrontamiento. A continuación se presenta un esquema resumen de las principales líneas de investigación que hemos analizado (véase Gráfico 2).



Gráfico 2: Principales líneas de investigación sobre estrés y burnout en la universidad.



Destacamos los trabajos de investigación de Winefield, Gillespie, Dua y León, porque superan uno de los principales problemas registrados en la mayoría de los estudios citados: el focalizar el interés en el personal docente, obviando al resto del personal universitario. Por esta razón, estos trabajos han sido considerados una orientación imprescindible para el enfoque y desarrollo metodológico de la presente investigación y, desde esta perspectiva, sus antecedentes más directos.

Winefield y Jarrett (2001) a mediados de los noventa, encuestaron a 2040 personas que desempeñaban su labor profesional en la Universidad de Adelaida (Australia), con el fin de identificar las principales fuentes de estrés percibidas por cada uno de los citados colectivos, y determinar y comparar sus niveles de estrés.

La encuesta que emplearon constaba de seis secciones: la primera, incluía cuestiones sociodemográficas (categoría profesional, número de años trabajados, tipo de contrato, edad, sexo, *etc.*); la segunda sección, se centraba en el entorno de trabajo y con ella se evaluaba la satisfacción laboral; en la tercera, se preguntaba por once potenciales fuentes de estrés; la cuarta y quinta sección, restringida al personal académico, estaban conformadas por preguntas acerca de las tareas de enseñanza e investigación; en la sexta, se evaluaban las respuestas de estrés a través de la versión de 12 *ítems* del *Cuestionario General de Salud* de Goldberg (1996) y la versión abreviada de 10 *ítems* de la *Escala de Ansiedad-Rasgo* (Spielberger, Gorsuch, Lushene y *col.*, 1983). Por último, en la séptima sección, se incluían cuestiones sobre el clima y la cultura organizacional, el estilo

de dirección y comunicación empleado y las actitudes del personal hacia la universidad y las diferentes áreas de conocimiento.

Los resultados mostraron que el personal más estresado y menos satisfecho fue el académico. Este colectivo identificó como una fuente importante de malestar los recortes presupuestarios, pues en su opinión supusieron duras cargas a la enseñanza y más dificultades e inseguridad en lo que se refiere al desarrollo de la investigación. En cuanto al personal de administración y servicios, hay que señalar que fue el que se mostró más satisfecho y con menos problemas de salud.

El análisis de las respuestas a *ítem* individuales sugirió que la mayor fuente de satisfacción para los encuestados era su alto grado de autonomía y las principales fuentes de insatisfacción sus escasas posibilidades de promoción y control de su trayectoria profesional en la universidad.

Por último, debe señalarse que el nivel de satisfacción laboral correlacionó de forma directa y proporcional con el estatus profesional y de manera inversa con los años de antigüedad.

Este estudio ha servido de base a un proyecto más ambicioso de carácter longitudinal, en el que se examinó la prevalencia del estrés laboral en 17 de las 38 universidades públicas australianas, lo que supuso encuestar a 8732 trabajadores (véase Winefield y *col.*, 2003). Los principales resultados obtenidos fueron, de manera sucinta:

- Cerca del 50% de los encuestados presentaban riesgo de sufrir alteraciones psicológicas, frente al 19% del conjunto de la población australiana.
- El personal académico fue el que obtuvo, de un modo significativo, puntuaciones bajas en satisfacción laboral.
- La gran mayoría del personal académico manifestó estar insatisfecho con cinco aspectos de su trabajo: la dirección universitaria, el número de horas de trabajo, las relaciones laborales, los sueldos y las oportunidades de promoción.
- La principal fuente de insatisfacción del personal no académico fue la falta de oportunidades de promoción.
- En el caso del personal académico, se encontró una relación significativa, directa y proporcional, entre la edad y la satisfacción laboral, de manera que a mayor edad más satisfacción laboral.
- Las variables que se mostraron con mayor valor de predicción sobre la tensión psicológica fueron, a escala global, la presión financiera, y a escala específica, la sobrecarga y la falta de estabilidad en el empleo.
- Respecto a la satisfacción laboral, las variables que se mostraron con mayor capacidad de predicción fueron, a escala global, la *ratio* de alumnos por profesor y los recortes de personal, y a escala específica, la confianza en el superior, la percepción de que los procedimientos de evaluación y promoción eran justos y la autonomía en el trabajo.

Resultados muy similares fueron los obtenidos por Gillespie, Walsh, Winefield y *col.* (2001) al examinar también de forma longitudinal el estrés laboral en 15 centros universitarios australianos. En este caso, se extrajo una muestra de 178 personas (personal académico y no académico) a partir de la cual se constituyeron 22 grupos de discusión de los que se obtuvo información más comprensiva sobre la experiencia de estrés en el personal de este sector, así como sobre la percepción que tiene este colectivo de las fuentes, consecuencias y variables moderadoras del estrés laboral.

Ambos tipos de personal, manifestaron haber experimentado un incremento en su nivel de estrés en los cinco años anteriores a la realización del estudio, siendo más intensa esta experiencia en el personal académico.

Entre las principales causas de estrés se identificaron las siguientes: la insuficiencia de fondos y recursos, la sobrecarga de trabajo, falta de dirección, falta de estabilidad laboral y, por consiguiente, inseguridad laboral e insuficiente reconocimiento y recompensa por el trabajo realizado. Además, la mayoría de los grupos de discusión concluyeron que estos factores estresantes habían tenido un fuerte impacto en su actividad profesional y en su bienestar personal.

Los resultados de estos estudios fueron coherentes con la principal predicción del modelo de estrés laboral de Karasek: la combinación de una demanda alta con un control bajo da como resultado una mayor tensión psicológica y una merma del bienestar psicológico. Además, estos estudios ponen de relieve que determinados factores,

personales, demográficos y sociolaborales, hacen que el trabajador sea más susceptible a los riesgos de carácter psicosocial. Tema de gran interés, puesto que el conocimiento de tales factores nos permitiría establecer, de forma previa, grupos de mayor riesgo o especial interés y, por consiguiente, formular programas de prevención, en teoría, más eficaces.

Los estudios revisados hasta el momento, no sólo han puesto a prueba el modelo demanda-control. Taris y *col.* (2001), apoyándose en la teoría de la conservación de recursos de Hobfoll (véase, p. Ej., Hobfoll, 1989; Hobfoll y Freedy, 1993; y Hobfoll y Shirom, 1993), establecieron la hipótesis de que aquellas personas que manifestaran no disponer de recursos o haber experimentado demandas laborales altas serían las que mostrarían una tensión psicológica más elevada y una mayor frecuencia en los comportamientos registrados: cinismo, disminución del compromiso organizacional e intenciones de cambio de turno. La ecuación estructural que obtuvieron confirmó estas expectativas. Además, al analizar las fuentes de estrés se encontró que los aspectos estructurales de la tarea de enseñar (p. Ej., número de estudiantes en clase) contribuían, en gran medida, a la percepción de sobrecarga y, por tanto, a la experiencia de estrés.

En la misma línea de estas investigaciones se encuentran los trabajos desarrollados por Dua en Australia y Estados Unidos (Dua, 1994; Sharpely y *col.*, 1996; Hogan, Carlson y Dua, 2002), en los que considera, además, la influencia de los estresores no laborales en la experiencia de estrés del personal de universidad.

Dua (1994) investiga la relación entre estresores laborales y no laborales, satisfacción laboral, salud física y emocional en personal universitario. Para ello, se realizaron comparaciones de la experiencia de estrés laboral y no laboral en función del género, ocupación laboral, estatus, edad, campus, discapacidad, cualificación, tipo de trabajo y grupo étnico.

Respecto al estrés laboral, los principales resultados indicaron que:

- Aunque no se encontraron diferencias significativas en los niveles de estrés de los distintos subgrupos, se identificaron estresores específicos para cada grupo, por ejemplo, los hombres argumentaron más estrés por sobrecarga que las mujeres y éstas experimentaron más estrés debido a las políticas del trabajo.
- En general, el personal más joven presentó más estrés que el de mayor edad. Lo mismo ocurrió con el personal que ocupaba estatus más bajos (profesores junior, personal de apoyo y los técnicos de oficina junior presentaron más estrés).
- El personal perteneciente a las facultades de enfermería, educación y estudios profesionales presentó, en general, más estrés.
- El estrés se relacionó con una salud física y emocional pobre, así como con una baja satisfacción laboral. A su vez, los problemas de salud física (trastornos cardiovasculares, infecciones, dolores de cabeza, cáncer, trastornos gastrointestinales) se relacionaron con afectos negativos como la ansiedad, depresión y bajo bienestar

psicológico y un mayor absentismo, visitas al médico e insatisfacción.

- Los estresores más señalados fueron: no obtener feedback, condiciones del lugar de trabajo insatisfactorias, sobrecarga, tener que hacer mucho más en menos tiempo; falta de seguridad o estabilidad en el trabajo, escasas posibilidades de promoción, no poder alcanzar la posición que les gustaría, determinadas políticas que tienen en su Departamento, poca participación en la toma de decisiones en su Departamento, no tener la infraestructura y equipamiento necesario en el trabajo, no estar seguros de cómo les puede afectar la reorganización reciente (unión de la Universidad de Nueva Inglaterra a la de Sydney y Australia) y hacer frente a muchos cambios en poco tiempo.

En cuanto al estrés no laboral (hassles):

- Las mujeres informaron de más estrés no laboral que los hombres, lo mismo ocurrió con los encuestados más jóvenes con respecto a los que tenían en torno a 50 años.
- Los Doctores mayores o los superiores presentaron menos estrés no laboral con respecto al resto de ocupaciones. En general, el personal que no es supervisor presentó más estrés de este tipo que el que sí es supervisor.
- No se hallaron diferencias significativas entre el personal fijo y eventual, pero sí entre el personal a tiempo parcial y tiempo completo, presentando el primero más estrés no laboral.



- Tampoco se encontraron diferencias en cuanto a la cantidad de salario, ni con respecto al campus universitario.
- El personal de grupo étnico distinto al de origen presentó mayores niveles de estrés. Del mismo modo, el personal con alguna incapacidad presentó también más estrés no laboral que aquellos que no tenían incapacidad.

Este estudio ha sido replicado por Sharpley y *col.* (1996), en la Universidad de Monash, y Hogan y *col.* (2002) en la de Hawaii, obteniéndose resultados muy similares. No obstante, señalar que Sharpley y *col.* (1996) encuentran que el personal docente presenta más estrés laboral y el personal no docente más estrés no laboral, y que Hogan y *col.* (2002) basan su estudio en un modelo biopsicosocial, e introducen como variación al trabajo realizado por Dua (1994) la evaluación de las reacciones de estrés en sus dimensiones cognitiva, fisiológica y comportamental, así como, la consideración del apoyo social y las estrategias de afrontamiento como variables moderadoras de estrés.

Por último, en España, León y Avargues (2004) realizaron una investigación, en colaboración con el Servicio de Prevención de Riesgos Laborales de la Universidad de Sevilla y bajo la financiación de la Fundación Mapfre Medicina, sobre la evaluación del estrés sociolaboral en el personal de dicha Universidad. Dichos autores realizaron una encuesta entre el personal de la Universidad de Sevilla sobre estrés laboral y síndrome de desgaste psíquico en el trabajo, con el fin de conocer cuál es la prevalencia del estrés laboral y del

síndrome de desgaste psíquico en el trabajo entre los trabajadores de la Universidad de Sevilla, qué características de la organización del trabajo influyen en que estos trabajadores tengan estas clases de sentimientos, cuáles de las características demográficas y laborales de estos trabajadores aumentan su propensión a experimentar estas sensaciones y qué consecuencias tienen estas sensaciones sobre su salud. Los principales resultados obtenidos mostraron que:

1. En términos porcentuales, la prevalencia del estrés laboral en la Universidad de Sevilla es del 15%.
2. El 13% de los encuestados presentaron las tres características que definen el síndrome de desgaste psíquico en el trabajo; es decir, cansancio emocional, despersonalización y falta de realización personal.
3. Los principales determinantes de la experiencia de estrés laboral del personal de la Universidad de Sevilla fueron, por orden de ocurrencia:
  - La falta de recursos para dar respuestas adecuadas a las exigencias del trabajo encomendado.
  - La sobrecarga o exceso de trabajo por distintos motivos: demasiadas horas de trabajo, excesivo número de tareas, insuficiencia de tiempo para dar respuesta a todas las demandas del trabajo y presiones temporales.
  - El conflicto de rol o la necesidad de ajustar la propia conducta a las expectativas y demandas de otros.

- La superespecialización, entendida como poseer habilidades y conocimientos más elevados de los que se requieren para realizar las tareas propias del puesto que se desempeña.
  - La ambigüedad de rol por desconocimiento de los criterios utilizados para valorar el desempeño en el trabajo de cara, por ejemplo, a una posible promoción.
4. Los factores mencionados tuvieron un efecto diferente sobre las distintas clases de personal de la Universidad de Sevilla; mientras que algo más del 20% del Personal Docente e Investigador experimentó estrés laboral por sobrecarga, sobre el 30% del Personal de Administración y Servicios lo experimentó por superespecialización.
5. Las categorías de las características demográficas y laborales que mejor predijeron las puntuaciones de las distintas dimensiones del estrés laboral y del síndrome de desgaste psíquico en el trabajo fueron las siguientes:
- Ser hombre tuvo un impacto negativo sobre la dimensión realización personal del síndrome de desgaste psíquico en el trabajo.
  - Tener una edad inferior a los 45 años ejerció un impacto positivo sobre el estrés laboral por ambigüedad de rol, sobrecarga y superespecialización, así como en la característica cansancio emocional del síndrome de desgaste psíquico, y un impacto negativo sobre realización personal.
  - Las puntuaciones de estrés laboral por sobrecarga, así como las valoraciones de la dimensión realización personal, del

síndrome de desgaste psíquico en el trabajo, se ajustaron a las categorías del estado civil, de tal manera que: Estar soltero predijo bien las puntuaciones altas en los parámetros de estrés laboral y, al igual que estar separado o divorciado, una baja realización personal; estar viudo pronosticó de forma eficaz las puntuaciones altas de sobrecarga.

- No tener hijo o tener sólo uno predijo puntuaciones altas de estrés laboral por ambigüedad de rol.
  - No convivir con hijos tuvo un impacto positivo sobre el cansancio emocional y negativo sobre la realización personal.
  - El tipo o clase de personal predijo los valores de las dimensiones ambigüedad de rol, falta de recursos, sobrecarga y superespecialización, de estrés laboral. La categoría Personal Docente e Investigador pronosticó puntuaciones altas de estrés laboral por falta de recursos y sobrecarga, y la categoría Personal de Administración y Servicios predijo puntuaciones altas en las otras dos dimensiones de estrés laboral citadas.
6. La experiencia laboral se mostró eficaz para predecir todas las dimensiones de estrés laboral, excepto superespecialización. La categoría que representaba el rango de menor experiencia tuvo un impacto positivo en las puntuaciones de sobrecarga, al igual que las categorías constituidas por los rangos intermedios de experiencia (entre 1 y 3 sexenios), que también obtuvieron un impacto positivo sobre las puntuaciones de ambigüedad y

conflicto de rol, así como sobre la falta de recursos. Por lo que respecta a la categoría constituida por un rango de experiencia laboral alto (4 sexenios), su impacto fue positivo sobre los sentimientos de incompetencia.

Del análisis de estos estudios se desprende que:

1. Las causas del estrés laboral en la enseñanza superior son múltiples. Entre las más citadas: recortes en la financiación, excesivo número de horas semanales de trabajo, falta de tiempo para dar respuesta a las exigencias del trabajo, falta de recursos, conflicto y ambigüedad de rol, escaso control sobre aspectos que afectan a las tareas que forman parte del puesto de trabajo, escasas oportunidades para promocionar y controlar la propia trayectoria profesional, relaciones con los alumnos, escaso reconocimiento social y recompensa a su labor profesional, bajas salarios e inseguridad en el empleo.
2. Tales factores determinantes pueden reducirse a tres categorías (demandas, control y apoyo social), que interaccionan entre sí, de acuerdo con los supuestos de algunos modelos teóricos como el de demanda-control o el de conservación de recursos (Taris, Schreus y Van Ierse-Van Silfhout, 2001).
3. El grupo profesional que ha recibido más atención por parte de los investigadores es el académico, centrándose la mayoría de los estudios en su función docente y olvidando su faceta investigadora, pese a que los propios profesores consideran como causas principales de estrés por sobrecarga, la dirección

de trabajos de investigación (tesinas, tesis, *etc.*), tener que compatibilizar el dar clase con el realizar investigaciones y la elaboración de artículos para difundir los resultados de las mismas en revistas de carácter científico-técnico (véase, p. Ej., Abouserie, 1996; Craig, Hancock y Craig, 1996). Por otro lado, el análisis del estrés laboral en el ámbito universitario quedaría incompleto si no incluyese la actividad laboral del PAS (Winefield, 2000).

4. Por último, parece que el estrés laboral no afecta por igual a todos los trabajadores, ciertas características demográficas, laborales y personales dan lugar a una mayor o menor susceptibilidad a los factores psicosociales responsables de la tensión laboral.

A modo de conclusión, puede decirse que existen evidencias empíricas que nos hacen pensar en que el estrés laboral y síndrome de burnout son problemas de salud bastante frecuentes entre los docentes y personal de administración y servicios de la universidad. Sin embargo, no es hasta hace unos años cuando se ha empezado a prestar mayor interés por su estudio, interés motivado, en la mayoría de los casos, por los cambios a los que está siendo sometida la educación superior, por lo que no es de extrañar que la mayoría de las investigaciones desarrolladas, se hayan centrado en determinar la magnitud del problema y cuáles son los factores que lo desencadenan. Llegados a este punto, creemos que es necesario seguir ahondando en el análisis de esta problemática y ampliar las líneas de investigación que se centran en determinar qué variables de carácter personal pueden

estar facilitando o inhibiendo la experiencia de estrés y síndrome de burnout en este colectivo.

Dado que la situación de cambio a la que está y estará sometido el sistema universitario es difícilmente modificable y dado que el modelo académico que se pretende instaurar está basado en el desarrollo de nuevas competencias y no sólo por parte de alumnos y docentes, sino de todos los miembros implicados en la comunidad educativa, creemos que el estudio de la competencia personal percibida de todo el personal de universidad y del efecto modulador de la misma en la experiencia de estrés y síndromes de burnout, esta sobradamente justificado, ya que podría sernos de utilidad de cara a la elaboración de programas de prevención y tratamiento de dichos síndromes.

### **Factores causales del síndrome de burnout en la universidad**

Tal y como hemos podido comprobar en el apartado anterior, la experiencia de estrés y síndrome de burnout va a estar determinada por la presencia de estresores asociados a las condiciones de trabajo, que pueden actuar como desencadenantes, y de variables de carácter individual, que pueden aumentar o disminuir la vulnerabilidad a dichas experiencias y, por consiguiente, modularlas. De este modo, aunque la literatura sobre estrés y, sobre todo burnout, en el personal de universidad es escasa, consideramos pertinente analizar con más detenimiento qué factores podrían estar actuando como desencadenantes y moduladores de dichas experiencias en este colectivo. Es por ello, que sobre la base de las investigaciones analizadas en el apartado anterior y atendiendo a la literatura

existente sobre estrés y burnout, pasamos a analizar sus factores causales agrupándolos en dos categorías, entendiéndose que dichos factores pueden actuar de forma interrelacionada y que su división se hace sólo con fines heurísticos. Tales categorías serían: Factores organizacionales o del contexto educativo y factores individuales relacionados con la vulnerabilidad al estrés y al burnout.

### **Factores organizacionales o del contexto educativo**

Uno de los principales estresores de la profesión docente es la sobrecarga de rol, ya que estos profesionales tienen que desempeñar numerosos roles contradictorios en su trabajo; por ejemplo, en el caso de los docentes, los roles de amigo-evaluador, docente-discente, docente-investigador, *etc.* y, en el del personal, no docente, por ejemplo, el estar sometido a órdenes contradictorias, no tener claro cual es su función o tener que realizar tareas incompatibles (Dua, 1994, Cruz y Urdiales, 1996; Travers y Cooper, 1997; Friedman, 1998; Durán y *col.*, 2001a, Benevides y *col.*, 2002, Winefield y *col.*, 2003, Moriana y Herruzo, 2004, Salanova, Martínez y Lorente, 2005b). El rol es el conjunto de comportamientos y actitudes que se esperan de una persona en una situación social en función de su estatus. Una persona puede tener distintos estatus, pero en lugares o situaciones sociales distintas un estatus domina sobre los otros. Se da un conflicto de roles cuando, en una misma situación social, una persona tiene que desempeñar dos roles que implican comportamientos y actitudes distintas.



En el caso del profesorado universitario, se han mencionado numerosas situaciones de este tipo. Por ejemplo, se le exige que desempeñe el rol de compañero con los alumnos y colegas, a la vez que se le pide que sea juez en la promoción de éstos. Se le estimula a que transmita como docente unos valores (p. Ej., solidaridad y colaboración) que discrepan de los prevalentes en el mercado de trabajo (p. Ej., individualismo y competitividad) (a este respecto, puede consultarse, por ejemplo, Gmelch y Miskin (1993), Gmelch y Burns (1994), Smith, Anderson y Lovrich (1995). Por otro lado, la introducción de nuevas tecnologías y metodologías ha dado lugar a que los límites del conjunto de comportamientos de rol estén cada vez más desdibujados (ambigüedad de rol). Además, se le pide al docente que desempeñe funciones para las que no ha sido preparado, como por ejemplo, tareas administrativas (véase. p. Ej., Currie, 1996; Harrison, 1997; Sarros, Gmelch y Tanewski, 1997).

Otra importante fuente de estrés laboral viene dada por la sobrecarga laboral. En términos generales ésta estaría producida por:

- Excesivo número de horas semanales de trabajo (véase, Stewart y Spence, 1996; Thorsen, 1996; Kinman, 1998; Winefield y *col.*, 2003).
- Insuficiencia del tiempo de trabajo para dar respuesta a las exigencias de éste (véase, Brown, Bond, Gerndt y *col.*, 1986; Dey, 1994; Thorsen, 1996).
- Presiones temporales para realizar y difundir la investigación (véase Taris y *col.*, 2001).

- Elevada ratio de estudiantes por profesor (véase Cassie, 1998; Taris y *col.*, 2001).

Sobrecarga que se acentúa, aún más, por la falta de recursos (Brown y *col.*, 1986; Harrison, 1997), por lo común, a consecuencia, de los recortes presupuestarios (Gillespie y *col.*, 2001; Winefield y Jarrett, 2001).

Además, en un estudio realizado por Caramés (2001), la sobrecarga fue explicada en el 50% de los casos por la falta de apoyo de los compañeros, la pérdida de tiempo en reuniones, no ver frutos al esfuerzo y tener que afrontar, con frecuencia, situaciones novedosas.

Del mismo modo, la aprehensión a la evaluación está cobrando cada vez más importancia como factor estresante, entre los docentes universitarios (Capel, 1997). Dicho fenómeno está asociado, sin duda alguna, a las nuevas medidas y procedimientos que están adoptando las instituciones de enseñanza superior para asegurar la calidad de sus servicios y es de esperar que en los próximos años el análisis de este factor acapare la atención de los investigadores.

Por otro lado, es un hecho conocido que ciertos factores generales de carácter institucional y político ejercen un importante efecto sobre el estrés y el burnout en el desempeño de la actividad a realizar dentro del contexto educativo, entre ellos, podemos citar:

- El apoyo social y profesional por parte de los compañeros y la propia organización educativa. Dussault, Deaudelin, Royer y *col.* (1999), Van Dick, Wagner, Petzel y *col.* (1999), Caramés

(2001) y Hogan y *col.* (2002) han demostrado que el apoyo social tiene un efecto positivo y directo sobre la salud de los trabajadores y un efecto protector sobre el estrés laboral.

- El nivel de exigencia, presiones laborales y posibilidades de promoción y reconocimiento del trabajo. En términos generales, la limitación de promoción laboral y falta de control sobre su trayectoria profesional en el personal de universidad, en general, y en los docentes, en particular, es un factor que contribuye a que se experimenten niveles elevados de estrés. En términos específicos, los constantes cambios administrativos y exigencias burocráticas y de currículo a las que suelen estar expuestos los profesores, unido a la falta de participación y reducida capacidad para tomar decisiones sobre su trabajo, contribuyen también al desarrollo del burnout, al igual que la falta de aceptación social de su trabajo (véase, p. Ej., Brown y *col.*, 1986; Penny, Nenec, Struthers y *col.*, 1997; Taris y *col.*, 2001; Winefield y Jarrett, 2001; Winefield y *col.*, 2003).
- La seguridad y la estabilidad en el empleo. En nuestro país, los profesores tienen que pasar grandes periodos de su vida laboral en condiciones de interinidad, su trabajo se caracteriza por la falta de estabilidad (Meléndez y Guzmán, 1983; Thode, 1992; Harrison, 1997; Gillespie y *col.*, 2001; Winefield y Jarrett, 2001), a lo que hay que unir, además, los bajos salarios (Brown y *col.*, 1986; Horenstein, 1993; Leckie y Brett, 1997; Gillespie y *col.*, 2001; Winefield y *col.*, 2003).

Por último, cabría señalar la relación trabajo-familia como otro factor a considerar, dado que son dos entornos a los que el profesional se siente vinculado y con los que interacciona. El profesional actúa como nexo entre estos dos contextos, de tal forma que las vivencias experimentadas en uno afectarán a las experimentadas en el otro y a la inversa (véase, p. Ej., Dua, 1994; Sharpley y *col.*, 1996; Hogan y *col.*, 2002).

### **Factores individuales relacionados con la vulnerabilidad al estrés**

Las variables que parecen influir en la mayor o menor vulnerabilidad a experimentar estrés y síndrome de burnout pueden agruparse del siguiente modo:

#### *Personales*

La mayoría de las variables incluidas en esta categoría son de carácter cognitivo, quizá porque como ha señalado Bandura (1977; pág. 347): *Los factores cognitivos determinan parcialmente que hechos externos serán observados, como serán percibidos, que efecto perdurable tendrán, si han de tenerlo, que valencia y eficacia pusieron y como va a ser organizada para su futuro uso la información que conlleva.*

Destacan aquí siguientes factores: las atribuciones internas de fracaso respecto a las dificultades para el desempeño de la profesión, el locus control de salud, competencia personal percibida, la autoeficacia y el estilo de afrontamiento.

*Atribuciones internas de fracaso*

Chorney (1998) investigó las creencias de los docentes que sentían la obligación de ser identificados como buenos profesores, hallando que la mayoría de sus creencias acerca de su desempeño profesional eran derrotistas (expectativas negativas), lo que les impedía desarrollar sus habilidades y les hacía experimentar niveles de estrés muy elevados. Es decir, estos docentes que habían desarrollado un alto grado de responsabilidad y de compromiso respecto a su trabajo, tenían tendencia a formular atribuciones internas de fracaso.

Por su parte, Bibou-Nakou, Stogiannidou y Kiosseglou (1999) examinaron las atribuciones de los profesores respecto a cuatro hipotéticas situaciones de control de una clase, comprobando que aquellos que formularon atribuciones internas fueron los que más síntomas de burnout presentaron, sugiriendo que aquellos profesores que se culpan de las dificultades que encuentran en el desempeño de su profesión son más vulnerables al estrés.

Sin duda, la consecuencia que se puede sacar de estos estudios es que el síndrome de burnout es más probable que se desarrolle cuando los docentes:

1. Tienen expectativas poco realistas o demasiado ambiciosas acerca del desempeño profesional, pues éstas tienen más posibilidades de ser refutadas por los hechos y, por consiguiente, hacer que la persona sienta que no es capaz o que no tiene las habilidades necesarias para controlar éstos, lo que será más probable cuando la persona haya desarrollado un fuerte

compromiso con su profesión y sienta una gran responsabilidad respecto al desempeño profesional. En fin, los compromisos revelan lo que es importante para la persona, lo que tiene significado para ella, de manera que cualquier situación con la que se sienta comprometida será evaluada como significativa respecto al bienestar, en la medida en que los resultados esperados perjudiquen o amenacen dicho compromiso.

2. Se atribuyen o reprochan a sí mismos los problemas relacionados con el desempeño de la profesión.

*Locus Control de Salud y Competencia Personal Percibida*

La influencia de atribuciones internas en la experiencia de estrés y síndrome de burnout cobra un significado muy distinto cuando se estudian las creencias de control sobre la salud. Esta línea de investigación fue iniciada a partir de las aportaciones realizadas por Wallston (1992) desde la Teoría del Aprendizaje Social a la Psicología del Control y, en concreto, al constructo Locus de Control de Rotter (1954) y sus implicaciones en la conducta y la salud. El concepto de Psicología del Control se ha consolidado como un campo de conocimiento clave para entender los procesos emocionales y sus repercusiones para la salud. En términos generales, el interés por su estudio radica en el hecho de que un cierto grado de control capacita a las personas para superar las situaciones de estrés, dado que a mayor control menor ansiedad y mayor desarrollo de estrategias activas para afrontar las situaciones estresantes (Eifert, Coburn y Seville, 1992, Taylor y Armor, 1996; Fernández-Castro, 1998; cit. en Fernández-Castro, Martínez y Ortiz, 1999). La tesis planteada afirma

que las personas que crean que su salud depende, en primera instancia de ellas mismas (locus de control interno), tendrán mejor salud que las que crean que las causas de su enfermedad son ajenas a las personas que las sufre (locus de control externo), debido a que el locus de control de la salud interno facilita que se mantengan hábitos saludables y el cuidado activo de la salud. Aplicado a la problemática del estrés docente, Leung, Siu y Spector (2000), estudiaron el efecto del locus control como moderador de la experiencia de estrés, en una muestra de 106 profesores universitarios, confirmando las siguientes hipótesis:

1. Los Estresores de la universidad se relacionan de forma positiva con el estrés psicológico.
2. El locus de control externo se relaciona de forma positiva con el estrés psicológico.
3. La relación entre estrés psicológico y estresor será positiva en personas con locus de control externo.

Por tanto, puede decirse que cuando las atribuciones son internas pero el profesional percibe que su bienestar está controlado o depende de sus propias conductas y cogniciones, estas atribuciones servirán como motor de cambio, facilitando la aparición de estrategias de afrontamiento activo de la situación que le está generando estrés. Sin embargo, puede darse el caso de que uno perciba que su salud depende de lo que haga o piense y que, sin embargo, no esté motivado para actuar en pro de mejorar su bienestar porque no se sienta capaz de hacerlo. Este planteamiento ha llevado a Wallston a

reconocer los fallos de su hipótesis y a reformular sus ideas acerca del tema.

En su reformulación, Wallston (1992) adopta la idea de Competencia Personal Percibida como sustituto al concepto Locus de Control Interno, es decir, se podría hallar una buena motivación para llevar a cabo conductas que mantengan la salud cuando esta percepción de lo competente que es uno sea alta (Fernández-Castro y Edo, 1994). Aplicado al campo de la salud, tener una competencia personal percibida alta consiste no sólo en valorar la salud como un bien muy importante o creer que los hábitos de uno pueden influir positivamente en la salud, sino también en creer que se es capaz de realizar esas conductas saludables. En este sentido, Fernández-Castro, Álvarez, Blasco y *col.* (1996) estudiaron la relación entre competencia percibida y manifestaciones de estrés, en una muestra de estudiantes sin problemas de salud, comprobando que existía una alta correlación entre competencia percibida y locus control interno pero que, sin embargo, era la competencia percibida la que mejor predecía las manifestaciones de estrés.

La competencia personal percibida sería, por tanto, una creencia general sobre el grado en que uno mismo es capaz de conseguir aquellas metas u objetivos deseados (a diferencia del Locus Control que se limita a las creencias causales de la relación entre acciones y resultados y no incluye la eficacia personal). Tal y como la ha definido Wallston (Wallston, 1992), y en palabras de Fernández-Castro (1999), es muy similar al concepto de competencia personal de White (1959), al de dominio de Pearlin, Menaghan, Lieberman y *col.* (1981) y al de



autoeficacia general estudiado por Schwarzer (1994) y Schwarzer y Schmitz (1999).

En términos generales, las personas con competencia percibida alta son capaces de ir superando las dificultades que se le van presentando en la vida de forma satisfactoria (Fernández-Castro y Edo, 1994; Fernández-Castro, 1999; Rueda, Pérez y Bermúdez, 2003). Dichas creencias implican, por tanto, el poseer un Locus de Control interno o creencia en que lo que acontece en la vida depende de las acciones de cada uno y no de factores como el azar, la suerte u otros, o dicho de otro modo, la creencia de que con una determinada acción podemos conseguir un objetivo determinado (expectativas de resultado), pero con algo más, que es la creencia en que uno mismo es capaz de hacerlo (expectativa de autoeficacia) (Rueda, Pérez y Bermúdez, 2005). De este modo, Wallston hace suya buena parte de la Teoría de la Autoeficacia de Albert Bandura, sin embargo, pese a que ambos conceptos pueden solaparse hacen referencia a fenómenos distintos, esto es, dentro del concepto de control percibido se puede distinguir empíricamente entre creencias generales sobre el mundo y uno mismo (competencia personal percibida) y expectativas específicas referidas a contextos concretos (autoeficacia) (Fernández-Castro y Edo, 1994). Así, mientras que la autoeficacia es una expectativa contextual, es decir, el grado en que una persona cree que será capaz de realizar una conducta en un momento determinado, la competencia percibida es una creencia general.

Si bien es cierto, que las creencias de autoeficacia se han estudiado en mayor medida demostrándose que pueden tener un gran poder

predictivo sobre las conductas de salud, existen datos que demuestran que ambos tipos de creencias juegan un papel muy importante en el mantenimiento de la salud. En este sentido, se ha comprobado que las personas que perciben positivamente su capacidad para controlar su entorno de forma eficaz afrontan mejor las situaciones de estrés laboral (Kobasa, 1985), enfermedades crónicas (Smith, Dobbins y Wallston, 1991, Helgeson, 1992; Wallston, 1992), trastornos graves de ansiedad (Eifert y *col.*, 1992) y presentan menos responsividad cardiovascular ante situaciones de estrés (Guerrero y Palmero, 2006); síntomas de estrés (Langer y Rodin, 1976; Fernández-Castro y *col.*, 1996; 1998; Fernández-Castro y *col.*, 1999) y mayores niveles de bienestar o ajuste emocional (Smith y Wallston, 1992; Sanz y Villamarín, 1996; Blasco, Fernández-Castro, Doval y *col.*, 1999; Rueda, Pérez y Bermúdez, 2003). De hecho, los estudios realizados sobre la relación que este constructo guarda con los estilos de afrontamiento ponen en evidencia que dicho constructo se asocia de manera positiva con el uso de un estilo de afrontamiento centrado en la resolución de la tarea y de forma inversa o negativa con un estilo de afrontamiento dirigido al manejo inadecuado de la emoción (Brown y Nicasio, 1987; Rueda y *col.*, 2003; Rovira, Fernández-Castro y Edo, 2005).

En cuanto a la relación entre competencia personal percibida y síndrome de burnout, se ha encontrado una relación positiva de la misma con la dimensión realización personal y negativa con las dimensiones que componen el "core of burnout" (agotamiento emocional y despersonalización) (Lee y Ashforth, 1996). No obstante, los resultados obtenidos son aún escasos y, en algunos casos, no

consistentes, por ejemplo, Gil-Monte y Peiró (1996) hallaron que estas creencias generales se asociaban, de manera significativa y de forma principal, con la realización personal en el trabajo y, en menor medida, e incluso de forma no significativa, con las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización. Además, parece que estas creencias ejercen un efecto moderador en la relación entre ambigüedad de rol y realización personal en el trabajo (Gil-Monte y Peiró, 1996; 1999).

Por otro lado, estudios realizados con profesores de educación primaria y secundaria también han puesto de manifiesto la asociación entre la percepción de competencia y la aparición del síndrome de burnout y reacciones de estrés. Así, Martínez, Fernández-Castro y Aparicio (2004) llevaron a cabo una investigación con estudiantes universitarios y profesores de primaria y secundaria en la que pudo comprobarse que las creencias de competencia personal y la alexitimia modulaban la aparición de síntomas de estrés, y Flores y Fernández-Castro (2004) encontraron en un estudio realizado con profesores de secundaria, que el burnout docente dependía de una alta expectativa y motivación para enseñar combinada con una baja percepción de competencia personal para resolver problemas en general.

En relación con el personal de universidad, estudios realizados con docentes universitarios han puesto de manifiesto el papel mediador de la competencia personal percibida en la aparición del síndrome de burnout. Así, Salanova y *col.* (2005a) realizaron un estudio con estudiantes y profesores universitarios en el hallaron que la competencia percibida se asociaba de forma positiva y significativa

con los sentimientos de autoeficacia y el engagement y, de forma negativa, con el "core of burnout" (medido como agotamiento y cinismo). De igual modo, Paulik (2004) en un estudio con docentes universitarios de la República Checa, estudió el efecto moderador la variable "confianza en uno mismo" y el de otras variables de personalidad, como el "optimismo" y la "personalidad resistente", en la experiencia de estrés laboral, hallando que dichas variables facilitaban el afrontamiento de las demandas y reducían el impacto de dicha experiencia de estrés.

Por último, conviene señalar que, si bien es cierto que las personas con una mayor percepción de competencia personal experimentan menos estrés, no se puede asumir que esto ocurra necesariamente en cualquier situación (Fernández-Castro y *col.*, 1999).

La creencia de competencia personal percibida podría ser muy útil para afrontar la situación de estrés cuando ésta es potencialmente controlable, sin embargo, en los casos en que esta última no es controlable, es decir, cuando las condiciones que están generando estrés no pueden ser modificadas por la persona, estas creencias podrían no tener efectos tan adaptativos e incluso llegar a ser perjudiciales. Esto ocurre cuando estas creencias son extremadamente mayores que el control que se puede ejercer sobre la situación o cuando invierten sus esfuerzos en controlar situaciones poco importantes (véase al respecto, Helgeson, 1992). De igual modo, también debemos considerar que la competencia percibida obtenida mediante autoinforme podría ser una ilusión. Alloy y Abramson (1988) y Alloy y Clemens (1992) demostraron que la ilusión de control

o creencia de que se controla algo que, en realidad, es producto del azar, es un fenómeno que afecta a la mayoría de la gente.

Por último, debemos tener presente que los sentimientos de competencia pueden variar en función de las condiciones de trabajo a las que estén expuestos los individuos, de tal modo que existen situaciones laborales que facilitan el desarrollo de este tipo de sentimientos y otras que los debilitan. En este sentido, recordemos que Harrison (1983) distinguía en su modelo entre factores barrera (sobrecarga, ambigüedad de rol, falta recursos, *etc.*) y factores de ayuda (existencia de objetivos laborales realistas, participación en la toma de decisiones, disponibilidad de recursos, *etc.*), relacionándose los primeros con bajos sentimientos de eficacia. Del mismo modo, en la investigación reciente en entornos organizacionales se está mostrando un interés, cada vez mayor, por el estudio de los llamados obstáculos y facilitadores en el contexto de trabajo, interés motivado por la influencia que dichos factores parecen estar ejerciendo sobre el desempeño laboral y el bienestar psicológico del empleado (Steel, Mento y Hendrix, 1987; Brown y Mitchell, 1993; Grau, Salanova, Agut y *col.*, 2001), disminuyéndolos en el primer caso y mejorándolos en el segundo.

Siguiendo esta línea de trabajo, Grau, Llorens, Burriel y *col.* (2004) realizaron un estudio con personas que trabajan en contacto directo con clientes, en el que ponen a prueba un modelo sobre los efectos de distintos antecedentes organizacionales (diferentes obstáculos y facilitadores laborales) en el bienestar psicológico (burnout y engagement), explorando el papel mediador de la competencia

percibida. Los principales resultados obtenidos indicaron que los diferentes obstáculos inciden de manera negativa en la competencia percibida de los empleados, mientras que los facilitadores se relacionaron de forma positiva con dichos sentimientos. Además, la competencia percibida se mostró como un claro antecedente del bienestar psicológico, asociándose de forma negativa con el burnout y de forma positiva con el engagement. Por último, pudo comprobarse el papel mediador de la competencia percibida en la relación entre características organizacionales (obstáculos y facilitadores) y el bienestar psicológico (burnout y engagement), es decir, dichos obstáculos y facilitadores organizacionales no influían directamente en la salud de los empleados, sino que lo hacían a través de la competencia percibida.

En el caso de los profesores, también se ha mostrado que la interacción entre obstáculos y facilitadores tendrá un efecto en las creencias de eficacia del profesor, repercutiendo en su estado afectivo (Salanova y Schaufeli, 2000; Salanova y *col.*, 2005b). En este sentido, distintas investigaciones han encontrado que el burnout se relaciona con sentimientos de incompetencia personal, profesional y colectiva, señalando la crisis de la eficacia como antecedente inmediato del síndrome (Salanova y *col.*, 2000; Grau y *col.*, 2001; Salanova y *col.*, 2005a).

Esto es, la eficacia profesional aparece como antecedente inmediato del síndrome de burnout, de tal modo que la crisis de la eficacia, producida por la percepción de obstáculos organizacionales por parte del profesional, si se prolongara en el tiempo desencadenaría el

proceso de burnout. Así, por ejemplo, Llorens, García-Renedo y Salanova (2005) realizaron un estudio longitudinal con profesores de secundaria en el que pretendían poner prueba un modelo causal de las relaciones que se establecen entre obstáculos, falta de eficacia percibida y burnout, confirmando que la presencia de obstáculos generaba en dichos profesionales una falta de eficacia percibida y que ésta generaba a su vez burnout. De este modo, dichos autores afirman que el burnout se asocia a la crisis de la eficacia. Además, en este estudio se encontraron también relaciones recíprocas que mostraban que el burnout incrementaba, a su vez, la percepción de obstáculos, generándose así una espiral negativa.

Del mismo modo, en el estudio realizado por Salanova y *col.* (2005a), comentado en párrafos anteriores, se comprobó mediante un modelo estructural que la competencia personal percibida actuaba como variable mediadora entre obstáculos/facilitadores y la experiencia de burnout, hallándose una relación directa y positiva entre los facilitadores y los sentimientos de competencia, y de carácter negativo entre los obstáculos y dichos sentimientos de competencia. Aún más, tal y como comentamos con anterioridad, en este estudio la competencia personal percibida se asoció, de forma positiva, con los sentimientos de autoeficacia y el engagement y, de forma negativa, con el corazón del burnout. Estos resultados, al igual que los hallados por Grau y *col.* (2004), ponen de manifiesto, una vez más, el papel mediador de la competencia personal percibida en la experiencia de estrés y síndrome de burnout, al tiempo nos alertan sobre aspectos a

tener en cuenta, relacionados con los factores organizacionales, que pueden ser de utilidad de cara a la prevención de dichos síndromes.

En resumen, poseer una alta competencia personal percibida puede tener efectos muy beneficiosos sobre nuestra salud física y emocional, en la medida en que dichas creencias modulan o amortiguan los efectos negativos de los sucesos estresantes facilitando la puesta en marcha de estrategias de afrontamiento adaptativas. Sin embargo, los datos obtenidos hasta el momento advierten que dicho efecto protector va a requerir del concurso de otras variables.

#### *Autoeficacia*

Como se indicó en el apartado de modelos explicativos del síndrome de burnout, en el estudio del síndrome varios modelos centran su interés, de forma implícita o explícita, en el papel de la autoeficacia que Bandura (1989) define como aquel conjunto de creencias que las personas desarrollan respecto a su capacidad para ejercer control sobre situaciones que les afectan. Estas creencias determinan el esfuerzo y la persistencia empleada por las personas para superar obstáculos y experiencias difíciles. El carácter autorregulador de la eficacia percibida condiciona que aquellas personas que se juzgan a sí mismas como ineficaces en el afrontamiento de las demandas ambientales valoren de más sus propias deficiencias así como las dificultades potenciales a las que tendrán que hacer frente (Bandura, 1982).

La autoeficacia profesional sería la responsable de la forma en qué son percibidas y procesadas las demandas del ambiente, de tal modo



que los individuos con altos sentimientos de autoeficacia no percibieran las situaciones como amenazantes y estresantes, facilitando al mismo tiempo el afrontamiento exitoso de las mismas (Bandura, 1999; 2001). Por el contrario, cuando no se alcanzan sentimientos de competencia y eficacia profesional aparecen altos niveles de estrés y en algunos casos se manifiesta el síndrome de quemarse en el trabajo. En este sentido se considera que estas creencias pueden estar actuado como amortiguador ante los estresores, haciendo que el impacto de éstos sobre el individuo sea menos traumático o negativo (Jex y Blise, 1999; Grau, Salanova y Peiró, 2000; 2001). Por ejemplo, Jex y Blise (1999) señalan que la autoeficacia modula la relación entre determinados estresores, como las horas de trabajo, la sobrecarga, el conflicto de rol y el significado de la tarea y algunas consecuencias, como la satisfacción, síntomas físicos, tendencia al abandono y compromiso organizacional.

Por tanto, puede decirse que las creencias de autoeficacia actúan como variable predictora del estrés laboral, ya que altos niveles en esta variable se han relacionado con bajo nivel de ansiedad, burnout y quejas psicósomáticas (Martínez, 2004). Extremos éstos que han sido confirmados en un gran número de estudios sobre el burnout en docentes (véanse, a modo de ejemplo, los trabajos de Cremerius, 1992; Vanderberghe y Huberman, 1999; Madden, 2000; Schmitz y Schwarzer, 2000).

Quizá el programa de investigación más ambicioso acerca de la relación entre la autoeficacia y el síndrome de burnout en docentes, ha sido desarrollado por Brouwers y *col.* (Brouwers y Tomic, 1998,

2000; Brouwers, Evers y Tomic, 2001, 2003; Evers, Brouwers, Tomic y *col.*, 2001; Evers, Brouwers y Tomic, 2002) quienes han puesto de manifiesto las diversas formas en que la autoeficacia protege al docente del estrés y el burnout. En concreto, los profesionales con un fuerte sentido de autoeficacia personal:

- Tienen más habilidades para manejar una clase, evitando así la exposición a situaciones estresantes (véase también Hastings y Bham, 2003).
- Logran con facilidad el apoyo social de sus compañeros, aumentando así sus recursos frente a las demandas laborales estresantes.
- Perciben las situaciones novedosas (por ejemplo, las innovaciones del sistema educativo) como un reto para desarrollar nuevas habilidades y no como una amenaza.

Además, los sujetos autoeficaces soportan mejor la sobrecarga laboral que los sujetos que carecen de confianza en sus habilidades (Van-Dick y Wagner, 2001).

Otro mecanismo por el que la autoeficacia parece proteger al docente del estrés y el burnout tiene que ver con las estrategias de afrontamiento. Según comprobaron Chwalisz, Altmaier y Russell (1992), los docentes autoeficaces suelen emplear estrategias de afrontamiento centradas en el problema y aquellos que no tienen creencias de autoeficacia centran sus esfuerzos de afrontamiento en el control de la emoción, a su vez, este tipo de estrategias de

afrontamiento suele presentar asociaciones claras con altos niveles de burnout.

Los resultados obtenidos por Brouwers y Tomic (2000), nos ayudan a comprender aún más la relación de la autoeficacia con las estrategias de afrontamiento y la protección respecto del burnout. Estos autores comprobaron mediante un estudio longitudinal que la autoeficacia tenía un efecto sincrónico sobre la realización personal y longitudinal sobre la despersonalización. Sin embargo, la falta de eficacia personal tenía un efecto sincrónico sobre el agotamiento emocional. Es decir, la autoeficacia facilita el desarrollo de estrategias de afrontamiento, mientras que la falta de ésta nos conduce de forma directa a experimentar la tensión emocional propia de la exposición al estrés laboral crónico.

Resumiendo, las evidencias acerca del papel de la autoeficacia como factor de vulnerabilidad al estrés y el burnout son incuestionables. Los datos expuestos indican que las personas con una autoeficacia baja son más susceptibles al estrés y el burnout que las que poseen una autoeficacia alta, ésta se muestra como un factor de protección frente a los estresores laborales.

Por el motivo expuesto, algunos autores han diseñado estudios que tienen por objetivo incrementar los niveles de autoeficacia de los docentes mediante distintos procedimientos. En uno de estos estudios, Anopchand (2000) trató de comprobar de forma experimental, con estudiantes de magisterio, si escribir sobre acontecimientos estresantes que afectaban al bienestar físico y

psicológico reducía los niveles de estrés y burnout e incrementaba el sentido de autoeficacia y la satisfacción con el trabajo. Los resultados indicaron que el procedimiento no fue eficaz para reducir el estrés, pero sí para disminuir el burnout y aumentar el sentido de eficacia personal. Las personas que aumentaron su autoeficacia consideraban que estaban preparados para afrontar la sobrecarga y el conflicto de rol, lo que, a su vez, se asoció con un aumento de la satisfacción personal.

Otros estudios han demostrado que variables como la experiencia profesional, la formación universitaria y la elección voluntaria de la profesión de profesor, contribuyen al desarrollo de la autoeficacia en los docentes y, por consiguiente, son variables predictoras de un bajo nivel de estrés y burnout (Madden, 2000).

Ahora bien, al igual que ocurría con la competencia personal percibida, la autoeficacia también puede disminuir como consecuencia de la exposición prolongada a una situación laboral estresante. Esto es precisamente lo que demostró Friedman (2000) al analizar el papel de las expectativas sobre un desempeño profesional impecable o ideal, en el desarrollo del burnout. El síndrome fue desarrollado de forma más significativa por aquellos maestros noveles que tenían unas elevadas expectativas respecto al desempeño profesional; a medida que éstas no eran confirmadas por la experiencia laboral cotidiana éstos fueron desarrollando la sintomatología propia del burnout y sus puntuaciones en una escala de autoeficacia para maestros disminuyeron. En esta misma dirección, apuntan los resultados obtenidos por Madden (2000). En este caso, se trabajó con una

muestra de 73 profesores de un distrito suburbano de la ciudad de Nueva York que completaron una batería de pruebas, compuesta por una escala de "autoeficacia docente", el Inventario de Burnout de Maslach, el Inventario Diferencial de Adjetivos para el Estudio del Estado de Ánimo, una escala de autoeficacia general y una encuesta sociodemográfica. Se establecieron las siguientes hipótesis:

- Niveles altos de autoeficacia docente y general predecirían niveles bajos de burnout, ansiedad y depresión, así como el número de horas dedicadas al desarrollo profesional.
- La experiencia docente predeciría niveles altos de autoeficacia docente y niveles bajos de autoeficacia general.

Los resultados confirmaron de forma parcial la primera hipótesis, pues las distintas medidas de autoeficacia sólo predijeron de forma significativa la dimensión del burnout realización personal. La segunda hipótesis también fue confirmada de forma parcial, la experiencia docente sólo fue capaz de predecir las puntuaciones de autoeficacia docente, que fue definida como las creencias de los profesores sobre su capacidad para influir sobre el rendimiento y ejecución de los estudiantes.

Estos resultados, junto a los obtenidos en otras investigaciones (véase, p. Ej., Schwarzer y Smith, 1999; Madden, 2000) ponen en tela de juicio la capacidad de la autoeficacia para predecir el burnout y plantean la necesidad de aclarar las contradicciones hallada. Sin duda, una posible solución a este problema es que la autoeficacia sólo

protege del burnout bajo determinadas circunstancias, o dicho de otro modo: la predicción del burnout a través de la autoeficacia requiere el concurso de otras variables.

En este sentido, es posible considerar que, al igual que en el caso de la competencia personal percibida, la autoeficacia actúa como variable predictora del burnout tan sólo cuando el profesional se enfrenta a demandas laborales sobre las que puede ejercer un cierto control. Por el contrario, cuando los estresores laborales no son controlables o por su naturaleza no permiten confirmar sus capacidades, la autoeficacia no tendría ningún efecto beneficioso sobre el burnout. Por ejemplo, si el profesional se enfrenta a una situación laboral de sobrecarga, ya sea por el número de horas que tiene que dedicar a su trabajo o por la dificultad y complejidad de éste, el tener creencias de eficacia personal cobra un valor adaptativo y puede proteger del burnout. Sin embargo, si las exigencias profesionales se caracterizan por estar por debajo de su nivel de formación y de sus competencias (pobreza de rol o sobre-especialización), o no informar sobre su rendimiento o dificultar la formulación de metas (ambigüedad de rol), la autoeficacia puede incluso verse disminuida. Recordemos que el propio Bandura (1987) señala entre los factores debilitadores de la autoeficacia o condiciones desmoralizantes: la realización de tareas sencillas que requieren poco esfuerzo, la falta de *feedback* sobre el propio rendimiento y el carecer de metas.

No obstante, la conclusión más satisfactoria a que se puede llegar, después de considerar todo lo expuesto, es que el efecto de la autoeficacia sobre el estrés y burnout depende, en gran medida, de la

asociación de ésta con el estilo de afrontamiento que desarrolla la persona ante las situaciones estresantes, siendo dicho estilo otro de los factores individuales de vulnerabilidad más estudiados.

*Estilo de afrontamiento*

Lazarus y Folkman (1984; pág. 164) definen el afrontamiento como *aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo.*

El punto central de esta teoría es el significado que el acontecimiento tiene para la persona. Tal significado viene determinado por los procesos de *apreciación cognoscitiva*: la apreciación *primaria*, mediante la cual la persona juzga como estresante o no una determinada situación, y la apreciación *secundaria*, mediante la cual las personas evalúan sus recursos y opciones de afrontamiento.

Entre las situaciones que son juzgadas como estresantes se incluyen todas aquellas que significan daño o pérdida, amenaza y desafío. Las apreciaciones de daño y amenaza se caracterizan por su asociación con emociones negativas, tales como el miedo, la ira o el resentimiento, mientras que las apreciaciones de desafío se caracterizan por emociones placenteras, tales como la excitación, la impaciencia, el ansia o la ilusión.

La reducción del estrés experimentado en tales situaciones implica la puesta en marcha de una serie de estrategias de afrontamiento, entre ellas (León y Avargues, 2001):

- Confrontación: acciones directas y en cierto grado agresivas para alterar la situación.
- Distanciamiento: esfuerzos para separarse de la situación.
- Autocontrol: intentos de regular los propios sentimientos y acciones.
- Búsqueda de apoyo social: acciones para buscar consejo, información, simpatía o comprensión.
- Aceptación de la responsabilidad: reconocimiento de la responsabilidad en el problema.
- Huida-evitación de la situación de estrés.
- Planificación: esfuerzos para alterar la situación que implican una aproximación analítica a ésta.
- Reevaluación positiva: esfuerzos para crear un significado positivo centrándose en el desarrollo personal.

Modos de afrontamiento estos que pueden clasificarse en función de las siguientes dimensiones: afrontamiento orientado al problema y afrontamiento orientado a la emoción. El primero de ellos se caracteriza por un conjunto de acciones observables diseñadas para modificar la situación estresante. El segundo es un tipo de



afrontamiento paliativo definido como más acomodaticio, en cuyo caso la situación estresante es aceptada y las respuestas se dirigen al manejo o reducción de los sentimientos de distrés que resultan de ella.

En su forma más simple, este par de categorías se refiere a dos orientaciones básicas hacia la información estresante: aproximación y evitación, términos básicos para significar una actividad que está orientada hacia la amenaza o se aparta de ella.

La estrategia de evitación es útil en la medida en que reduce el estrés e impide que la ansiedad llegue a ser perturbadora. Las estrategias aproximativas, por su parte, permiten la acción apropiada o la posibilidad de sacar ventajas del cambio de la situación, a fin de hacerla más controlable. Además, las estrategias aproximativas permiten la ventilación emocional.

Sin embargo, ambas estrategias no se excluyen una a otra, las personas no se caracterizan simplemente como aproximadores o evitadores, aunque haya evidencia de que en algunas situaciones las personas tienen una fuerte preferencia por uno u otro tipo de estrategia.

La distinción entre estrategias de evitación y aproximación permite establecer otras dos formas generales de afrontamiento: afrontamiento activo y afrontamiento evitativo. El afrontamiento activo incluye todas aquellas estrategias cognoscitivas o de comportamiento que aproximan al problema que está generando el distrés o a las

emociones negativas concomitantes. El afrontamiento evitativo incluye todas aquellas estrategias cognoscitivas o de conducta que permiten escapar del problema o evitar la consideración del mismo o las emociones negativas vinculadas a éste.

Por último, se puede introducir una tercera dimensión sobre la base del tipo de destreza que se hace intervenir en la respuesta de afrontamiento, y que permite distinguir dos categorías más de afrontamiento: afrontamiento comportamental y afrontamiento cognoscitivo. Las estrategias en la categoría de afrontamiento cognoscitivo implican un intento de tratar con los problemas mediante mecanismos cognoscitivos como, por ejemplo, minimización, distracción, comparaciones sociales, reestructuración, realce de la eficacia, entre otros. Algunos autores distinguen una categoría denominada aceptación, basada en la creencia de que no se puede hacer nada (o no se debería hacer nada) respecto del problema que se afronta y que, en consecuencia, lo que hay que hacer es aceptar la situación hasta que vengan tiempos mejores.

Las estrategias que caen dentro de la categoría del afrontamiento comportamental implican un intento activo de tomar una decisión y cambiar la situación problemática. Entre ellas, podemos citar la solución de problemas, acción directa, retirada, asertividad, búsqueda de apoyo social, relajación, realización de conductas incompatibles con la conducta problema, búsqueda de placer, *etc.*

Griffith, Steptoe y Cropley (1999) encuestaron a 780 maestros de primaria y secundaria con el objetivo de evaluar las relaciones

existentes entre el estrés, las respuestas de afrontamiento y el apoyo social, hallando que a niveles altos de estrés los docentes tenían poco apoyo social y solían utilizar más estrategias de carácter evitativo, que suponen la aceptación de la situación estresante y sirven sólo para paliar sus efectos, en consonancia con esto, dichos autores comprobaron también que los docentes que empleaban con preferencia este tipo de estrategias solían percibir el clima escolar como más estresante. Es decir, estos maestros empleaban una estrategia de afrontamiento cuya única utilidad es reducir la ansiedad perturbadora, pero lo hacían cuando el estrés ya se había desencadenado, por lo que tal afrontamiento resultaba inútil.

En el sector Universitario, Guerrero (2003) realizó un estudio en 257 docentes de la Universidad de Extremadura en el que pretendía detectar si existen diferencias significativas entre cada una de las dimensiones de burnout y las diferentes estrategias de afrontamiento empleadas por los docentes que sufren diferentes grados de burnout. Los resultados obtenidos mostraron que el profesorado que sufría un alto grado de agotamiento emocional empleaba las estrategias de desahogarse, desconexión conductual, consumo de drogas y aceptación (estrategias pasivas o evitativas), mientras que los docentes que presentaban un alto grado de logro personal utilizaron estrategias de afrontamiento activo, tales como planificación de situaciones, búsqueda de apoyo social e instrumental y reinterpretación positiva. Por otro lado, Gillespie y *col.* (2001), realizaron un estudio longitudinal sobre estrés laboral en 15 universidades australianas, en el que extrajeron una muestra de 178

trabajadores (personal académico y no académico) a partir de la cual construyeron 22 grupos de discusión. Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que las estrategias de afrontamiento, consideradas por los profesionales como más útiles ante situaciones de estrés eran las de carácter activo centradas tanto en el problema (relación de balances trabajo/no trabajo, definición clara de roles) como en la emoción (entrenamiento en técnicas manejo de estrés).

Por tanto, no se puede concluir que el afrontamiento aproximativo u orientado al problema sea más efectivo que el centrado en la emoción, ello dependerá del grado de control que sea posible ejercer sobre la situación. Como han indicado Blanch y *col.* (2002), bajo circunstancias poco controlables lo idóneo es la utilización de una combinación de ambos tipos de estrategias; es decir, de un estilo de afrontamiento flexible. No obstante, los resultados de su estudio sobre la relación del afrontamiento y el síndrome de burnout en educadores sociales, indicaron que son preferibles las estrategias de afrontamiento orientadas al control de la situación ya que el impacto de la realización personal sobre el agotamiento emocional es mayor que el de éste sobre la realización personal. Resultados éstos que coinciden con los obtenidos por Admiraal y *col.* (2000), y que están en la línea de lo obtenido también por Quevedo y *col.* (1999), quienes comprobaron que los profesores de enseñanza secundaria con niveles más altos de burnout (despersonalización) empleaban, de forma preferente, estrategias de afrontamiento de evitación orientadas al control de la emoción.

A modo de conclusión, puede afirmarse que los profesionales afectados por el síndrome de burnout y, por consiguiente, con un control percibido y real sobre la situación más bien escaso, orientan sus esfuerzos de afrontamiento al control de sus estados emocionales, lo que les resulta útil durante un corto período de tiempo, pues la situación estresante sigue impactando sobre ellos y provocando las consecuencias propias del estrés. Por tanto, de cara a la prevención y tratamiento del síndrome conviene insistir en el afrontamiento flexible y destacar las ventajas de aquellas estrategias de afrontamiento que restablecen el control personal de la situación.

#### *Demográficas*

##### *Edad*

Es considerada un indicador de la experiencia profesional, de la confianza en sí mismo para desempeñar el puesto de trabajo y del nivel de adaptación a éste (véase, p. Ej., Maslach, 1982; Cherniss, 1982; Oliver, 1993 y Doménech, 1995). Por tanto, lo esperable es que correlacione de manera inversa con las medidas de estrés laboral y desgaste psíquico en el trabajo, siendo los trabajadores más jóvenes los que presenten niveles más altos de tensión y agotamiento (véase, p. Ej., Gmelch, Wilke y Lovrich, 1986; Byrne, 1991; Abouserie, 1996; Oshagbemi, 1998; Durán y *col.*, 2001a y b; León y Avargues, 2004). Por ejemplo, Byrne (1991) realiza un estudio sobre las variables sociodemográficas como moderadoras del síndrome de burnout en profesores universitarios y encuentra, que el grupo con media de edad en torno a los 50 años presentaba menos cansancio emocional y más

realización personal, y León y Avargues (2004) informaron en su estudio que el personal de universidad menor de 45 años presentaba niveles más elevados de estrés y cansancio emocional y menor realización personal. No obstante, en algunos casos, en los que la edad es analizada por rangos, se han encontrado niveles de estrés más altos en el rango de edad más elevado (véase, p. Ej., Currie, 1996). Esto podría explicarse por el hecho de que aunque la edad es indicativa de experiencia, confianza en sí mismo y capacidad de adaptación, llegada a cierto límite, la edad puede que indique la falta de compromiso con la organización, la desmoralización del personal por las expectativas no cumplidas y la tensión por la cercanía de la jubilación. Por tanto, parece más lógico esperar que entre la edad y la tensión laboral y el agotamiento emocional se dé una relación en forma de "U", de manera que tanto los más jóvenes como los más veteranos sean los que presenten niveles de estrés y desgaste psíquico en el trabajo más elevados (véase, p. Ej., Guerrero y Vicente, 2001).

#### *Sexo*

Los datos publicados parecen indicar que los niveles de estrés laboral son más elevados en las mujeres que en los hombres, así como la prevalencia del síndrome de desgaste psíquico en el trabajo (véase, p. Ej., Gmelch y *col.*, 1986; Byrne, 1991; Blix y *col.*, 1994; Boyd y Wylie, 1994; Dey, 1994; Sharpley, 1994; Smith y *col.*, 1995; Thorsen, 1996; Gold, 1998; Thompson y Dey, 1998; Caramés, 2001; Durán y *col.*, 2001a y b). En este sentido, Byrne (1991) halló en su estudio que los que los docentes, que eran hombres, presentaban niveles de

cansancio emocional más bajos que los que eran mujeres, así como mayores niveles de realización personal, y en el estudio realizado por Caramés (2001), con docentes universitarios, fueron también los hombres los que obtuvieron mayores puntuaciones en realización personal. No obstante, algunos autores han encontrado lo contrario; es decir, que los hombres tenían más estrés que las mujeres (Currie, 1996). Contradicción que es plausible si se tiene en cuenta una segunda variable: la satisfacción laboral. Hombres y mujeres tendrán más estrés unos que otros, según sea su nivel de satisfacción laboral; de manera que los más satisfechos serán los que menos estrés y desgaste psíquico en el trabajo experimenten. (véase, p. Ej., Dua, 1994; Hagedorn, 1996 y Oshagbemi, 1998). De hecho, en el estudio de Currie (1996) los niveles más elevados de estrés correspondieron a los hombres y la moral y satisfacción de éstos era más bien baja. Del mismo modo, se han dado otras explicaciones alternativas sobre la mayor susceptibilidad de las mujeres, por ejemplo, una mayor tendencia en la mujer a aceptar sus dificultades emocionales y afectivas frente a la mayor negación de los afectos por parte de los hombres, o la doble carga resultante de compaginar las tareas laborales y domésticas que suele soportar más la mujer que el hombre (véase, p. Ej., Doménech, 1995). Por último, podría ocurrir, como apuntan Dua (1994), Kinman (1998) y Caramés (2001) que unos y otros experimenten un nivel de estrés y burnout similar, pero causado por factores distintos. Así, por ejemplo, en el estudio de Dua (1994) los hombres informaron experimentar más estrés derivado de la sobrecarga laboral y las mujeres de las políticas del trabajo y en el estudio realizado por Caramés (2001) la tensión percibida por los

hombres se relacionaba más con la falta de atención por parte del alumnado y la de las mujeres por la falta de apoyo de los compañeros.

#### *Estado civil*

La mayoría de los estudios han puesto de manifiesto que los casados frente a los solteros tienen niveles más bajos de estrés y en los niveles más altos de estrés la proporción de solteros es la mayor. Las explicaciones que se han propuesto al respecto son muy variadas, los casados:

- Relativizan más los asuntos del trabajo. No están tan focalizados en su trabajo como para sentirse incompetentes si no ven cumplidas sus expectativas profesionales (Peiró, 1992).
- Tienen más estabilidad emocional y, por consiguiente, el equilibrio necesario para afrontar cualquier situación laboral conflictiva (Cobb, 1976; House, 1981).
- Disponen de más apoyo social y éste actúa como un elemento amortiguador del estrés laboral (Moreno y *col.*, 1992; Oliver, 1993; Capner y Caltabiano, 1995; Daniel 1995).

No obstante, los resultados obtenidos en las distintas investigaciones realizadas no siempre son significativos y, además, en muchas de ellas estos resultados son dispares, por lo que no se pueden esgrimir con total seguridad conclusiones sobre dicha tendencia.



### *Hijos*

Al igual que en el caso anterior, los resultados obtenidos en las distintas investigaciones realizadas no son concluyentes, sin embargo, parece que el tener hijos actúa como un mecanismo de apoyo social y, por consiguiente, amortiguador del estrés laboral y del agotamiento emocional, propio del síndrome de desgaste psíquico en el trabajo (Oliver, 1993).

### *Laborales*

Las variables estudiadas han sido el tipo de personal y la categoría profesional, llamando nuestra atención los estudios que comparan al Personal Docente e Investigador (en adelante, PDI) con el Personal de Administración y Servicios (en adelante, PAS), cuyos resultados indican que ambos tipos de personal experimentan estrés laboral (Daniel y Guppy, 1994), pero es el PDI el que suele presentar los niveles más elevados (véase, p. Ej., Jarrett y Winefield, 1995; Harrison, 1997, Winefield y Jarrett, 2001), incluso más altos que los que presentan otros profesionales (Schreurs y Taris, 1998; Winefield, 2000). Además, entre los profesores, el estrés laboral se reparte de forma desigual; de manera que aquellas categorías más alejadas de los centros de decisión son las que presentan niveles de estrés laboral más elevados (véase, p. Ej., Sáez y Lorenzo, 1993; Paredes, 2000; Guerrero y Vicente, 2001; Cifre, Llorens y Salanova, 2003).

## **Consecuencias del estrés laboral y del síndrome de burnout en la universidad**

Como vimos en el capítulo primero, la experiencia de estrés y la aparición del síndrome de burnout pueden tener efectos negativos no sólo para el trabajador sino también para la organización en la que éste desempeña su labor profesional. En el caso del personal que trabaja en la universidad, a partir de la revisión de los escasos estudios que se han realizado al respecto en este nivel educativo y la de los realizados en niveles educativos inferiores, destacamos como posibles consecuencias de estos síndromes, tanto para la organización en la que trabaja como para la persona, las que se presentan a continuación.

### **En el plano de la organización**

- Disminución del rendimiento, falta de motivación y actitudes negativas hacia el trabajo y su desempeño laboral (véase, p. Ej., Blix y *col.*, 1994; Dua, 1994; Cruz y Urdiales, 1996; Kinman, 1998; Gómez, 2000; Hogan y *col.*, 2002).
- Índice de rotación alto respecto al habitual. Es frecuente que los profesionales pidan traslado como forma de huir de las situaciones conflictivas (Esteve, 1987).
- Absentismo alto. Éste es un mecanismo que alivia la tensión acumulada por el profesorado en determinados momentos del curso académico, durante los cuales son también más frecuentes, entre los profesores que se encuentran en situaciones de estrés, los retrasos y largas pausas durante el

trabajo (Kyriacou, 1980; Phillips y Lee, 1980; Esteve, 1981; Sharpley y *col.*, 1996; Guerrero, 1998; Rudow, 1999).

- Jubilación anticipada: Es frecuente observar que las personas que deciden retirarse antes de la edad reglamentaria sufren estrés laboral crónico (Rudow, 1999). El síndrome de desgaste psíquico en el trabajo es una situación que se sufre de forma progresiva, durante al menos veinte años, por lo que tiene sentido que encontremos personas que deciden retirarse cuando el síndrome alcanza su fase más aguda (véase al respecto Golembiewski y *col.*, 1983; Golembiewski y *col.*, 1986; Golembiewski y Muzenrider, 1988).
- Deterioro de la calidad de la enseñanza y de la investigación (Boyd y Wylie, 1994; Dua, 1994; Hogan y *col.*, 2002; Rubio, 2003; Guerrero y Rubio, 2005).
- Incremento de los conflictos interpersonales: Los docentes que experimentan estrés suelen ver deterioradas sus relaciones interpersonales, tanto en el ámbito laboral como en el familiar, donde son muy frecuentes los problemas conyugales (Esteve, 1987; Boyd y Wylie, 1994; Maslach y Leiter, 1999).
- Intenciones de abandonar la docencia por depreciación del Yo y la autoculpabilización ante la incapacidad para controlar el estrés docente, lo que es considerado un signo de fracaso profesional (Esteve, 1987; Blix y *col.*, 1994).

### **En el plano personal**

- Problemas psicosomáticos: dolores de espalda y/o cabeza, úlceras, mareos, asma, insomnio, hipertensión, tasa cardiaca

acelerada, dolor de estómago, hinchazón de las articulaciones y músculos, entumecimientos, catarros, *etc.* (véase, p. Ej., Needle, Griffin y Svendsen, 1981; Belcastro, 1982; Oliver, 1993; Dua, 1994; Sharpley y *col.*, 1996; Olmedo y *col.*, 2001; Hogan y *col.*, 2002; León y Avargues, 2004; Sobrino, 2004; Moreno, Arcenillas, Morante y *col.*, 2005).

- Hábitos de conducta poco saludables (véase, p. Ej., Fernández-Castro y *col.*, 1994; Etzel, Lantz y Yura, 1995). Vivir bajo situaciones estresantes suele asociarse a una reducción de conductas de salud y un incremento de conductas nocivas para ésta como, por ejemplo, consumo de drogas o conducir el automóvil de forma arriesgada. Según Sandín (1995) este tipo de conductas podrían entenderse como modos de afrontamiento nocivos, ya que la persona los utiliza para reducir el estrés.
- Aumento en el consumo de medicamentos y visitas al médico (Horowitz y *col.*, 1986; Dua, 1994; Sharpley y *col.*, 1996; Hogan y *col.*, 2002)
- La frustración y ansiedad son reacciones psicológicas típicas del estrés docente (Dunham, 1976; Horenstein, 1993; Cruz y Urdiales, 1996; Sharpley y *col.*, 1996; Leckie y Brett, 1997; Torres y *col.*, 1997; Calvete y Villa, 2000; Gómez, 2000; Taris y *col.*, 2001; Winefield y Jarret, 2001; Benevides y *col.*, 2002).
- Actitudes negativas hacia sí mismo y depresión (Hammen y De Mayo, 1982; Moreno y *col.*, 1993; Oliver y *col.*, 1993; Cruz y Urdiales, 1996; Calvete y Villa, 1999; 2000; Fernández, 2000; Manzano y Ramos, 2000; Rubio, 2003).

- Sentimientos de culpabilidad respecto a sus acciones, tanto personales como laborales (Dunham, 1976; Kyriacou y Sutcliffe, 1978; Spaniol y Caputo, 1979; Pines y *col.*, 1981; Doménech, 1995).
- Actitudes negativas y cínicas hacia el resto de la comunidad académica (Cunningham, 1983; Taris y *col.*, 2001).

### **Estrategias de intervención sobre el estrés y burnout en la universidad**

Se diferencian aquí dos planos el preventivo y el terapéutico (Álvarez y Fernández, 1991). Desde el punto de vista de la prevención, se persiguen dos objetivos fundamentales:

1. Eliminar los factores causales del burnout o, al menos, reducir su impacto sobre la salud.
2. Fomentar aquellos factores que parecen impedir o dificultar la aparición del síndrome.

Por otro lado, autores como Cherniss (1990), Burke (1992) y Guerrero (2003) concluyen que la forma más eficaz de enfocar la prevención y el tratamiento de esta problemática ha de orientarse hacia la intervención tanto a nivel organizacional como social e individual.

### **Estrategias de intervención organizacional y social**

Algunas de las medidas que han demostrado su viabilidad y eficacia, bien en el sector universitario o en niveles educativos inferiores son las siguientes (Esteve, 1987; Oliver, 1993; Doménech, 1995; Travers y Cooper, 1997; Gómez y Carrascosa, 2000; Fernández-Garrido, 2001;

Gillespie y *col.*, 2001; Guerrero y Vicente, 2002; Gil-Monte y Peiró, 2003; Kyriacou, 2003; León y Avargues, 2004; Moriana y Herruzo, 2004):

En el caso del personal docente:

1. Planes de estudio: a) Deben abordar la formación del futuro docente desde un punto de vista más personal, adecuando ésta a las características personales y circunstanciales del estudiante, y estimulando su iniciativa personal; b) además, deberían compaginar los conocimientos psicopedagógicos teóricos, con las posibilidades reales y prácticas de llevarlos a cabo en la docencia, evitando la formación de falsas expectativas. Por ello, se debería hacer hincapié en la formación práctica en dinámica de grupos, proporcionándole la oportunidad al futuro profesional de observarse a sí mismo en el desempeño de la labor docente, para lo que es imprescindible la incorporación de los medios audiovisuales en su formación.
2. Formación permanente adaptada a las dificultades y necesidades manifestadas por los propios profesores. Por ejemplo, articular estructuras de ayuda para el profesorado en ejercicio, en primer lugar para evitar la aparición del síndrome y, en segundo lugar, para atenderle en el momento en que empiezan a manifestarse los primeros síntomas. Estas estructuras de ayuda pueden ir desde la posibilidad de recurrir a seminarios de sensibilización y expresión, hasta la posibilidad de facilitarles el acceso a otro tipo de trabajo, rotación de

tareas o puesto docente o administrativo, año sabático, *etc.* Algunos de los servicios que podrían prestarse a través de dichas estructuras son:

- El adiestramiento en técnicas de perfeccionamiento de la organización del espacio de trabajo.
- Consejo en procedimientos de análisis de las pautas de trabajo estresantes.
- Formación y asesoramiento en técnicas de gestión del tiempo.
- Atención específica al docente novel, que iría desde la recepción del director, presentación del equipo, información sobre el funcionamiento práctico y administrativo del centro, reuniones de supervisión, planteamiento de dificultades, *etc.* Son muchos los factores estresantes que se eliminarían con estas medidas, ya que por lo general, el primer contacto del nuevo docente con el centro educativo suele reducirse a un mero acto administrativo. El conocimiento del funcionamiento práctico y el burocrático, por ejemplo, a veces se deja que lo descubra solo o está supeditado a la buena voluntad de los miembros del equipo o de algún compañero. A esto habría que añadir que los nuevos profesores deben enfrentarse a situaciones como: peores grupos, peores horarios, peores condiciones de trabajo, peores aulas, mayor diversidad de materias, *etc.*

3. Fomento de la comunicación horizontal y el intercambio de experiencias entre docentes, así como de la expresión de sentimientos y ansiedades frente a determinados casos, grupos, situaciones, *etc.*
4. Implantación de equipos de apoyo a la docencia y la investigación. Dichos equipos deberían estar conformados por analistas, traductores, diseñadores gráficos, *etc.*
5. Incrementar el apoyo material y financiero a las iniciativas innovadoras que representen formas de adaptación a los cambios experimentados por la enseñanza superior en los últimos años.
6. Revisar las prácticas y procedimientos burocráticos y administrativos con la voluntad de reducirlos y simplificarlos, sobre todo, los relacionados con la justificación de sus currícula y convocatorias públicas para la formulación y desarrollo de proyectos de investigación.
7. La elaboración de planes de carrera; es decir, ofrecer distintos itinerarios y direcciones de carreras específicas a estos empleados y proporcionarles formas de resolver los conflictos entre diversas opciones y trayectorias.
8. Aplicar la técnica de análisis de roles para clarificar las expectativas de los empleados que ocupan diversos roles interrelacionados.
9. Potenciar el clima social en el centro. Toda vez que guarda estrecha relación con un adecuado nivel de satisfacción afectiva y con el apoyo social, de modo que se facilite la manifestación de los estados de ánimo, las dificultades, temores, dudas, la



presentación de nuevas iniciativas, la solicitud de colaboraciones, etc.

10. Potenciar el ocio. Fomentando el ejercicio físico y el desempeño de aficiones que posibiliten el desarrollo de otros aspectos personales no relacionados con el mundo intelectual y que permita una apertura a otras alternativas vitales y, por ello mismo, una mayor comprensión de otros estilos de vida diferentes a los suyos.
11. Garantizar la seguridad y estabilidad laboral.

En el caso del personal no docente, León y Avargues (2004) recomiendan:

1. Aumentar la participación en la toma de decisiones sobre aquellos aspectos relativos a las propias tareas, así como incrementar la influencia del trabajador en las decisiones de su equipo o unidad.
2. Ampliar las oportunidades que el trabajo ofrece para la formación, el aprendizaje y la creatividad.
3. Establecer un sistema de retroalimentación sobre el propio desempeño, orientado más al desarrollo de habilidades que a la sanción o recompensa económica.
4. Redefinir los puestos de trabajo, de tal modo que su desempeño suponga poner en juego una mayor variedad de habilidades.
5. Atribuir a las tareas un significado respecto de su fin último.
6. Fomentar la dirección o gestión por objetivos, ya que esto permite clarificar las responsabilidades, proporcionar

retroalimentación adecuada acerca del desempeño, clarificar expectativas, reducir el aburrimiento y aumentar la confianza del trabajador en sí mismo.

Por otro lado, en el estudio realizado por Gillespie y *col.* (2001) el personal tanto docente como de administración y servicios señaló la necesidad de recibir más apoyo por parte de los compañeros, el reconocimiento del trabajo realizado, aumentar las posibilidades de promoción y la flexibilidad de las condiciones de trabajo.

Pese a que, como vimos con anterioridad, las características organizacionales se consideran como factores determinantes en la aparición del estrés y síndrome de burnout, debemos tener en consideración que su modificación o cambio no es posible sin el apoyo de la administración educativa, de ahí la necesidad e importancia de extender el ámbito de intervención hacia las políticas educativas con el fin de que faciliten y no obstaculicen todas las medidas planteadas.

### **Estrategias de intervención individual**

Las medidas de carácter individual suelen basarse en técnicas conductuales, cognitivas y fisiológicas, centrándose en los siguientes puntos (Doménech, 1995; Calvete y Villa, 1997; Travers y Cooper, 1997; Calvete y Villa, 1999; Evers, Gerrichhauznen y Tomic, 2000; Bernshausen y Cunningham, 2001; Gillespie y *col.*, 2001; Graves, 2001; Guerrero y Vicente, 2001; Kyriacou, 2003; Rubio, 2003; Moriana y Herruzo, 2004; Guerrero y Rubio, 2005):

1. Conocer su cuerpo y sus variaciones. A través de técnicas de expresión corporal y dramatización de situaciones se persigue: superar inhibiciones y buscar posibilidades expresivas; trabajar las formas de emitir mensajes a través del cuerpo; desarrollar la capacidad para captar mensajes emitidos por el cuerpo de otro.
2. Aceptar la propia inestabilidad mediante el conocimiento de sus ideas y contradicciones, las incidencias de éstas en su vida y los inevitables choques. Con ello se pretende: trabajar y aceptar situaciones de conflicto cotidianas consigo mismo y con los demás; lograr un equilibrio entre la razón y los sentimientos; conocer estos sentimientos propios, aceptar el conflicto como algo inherente al individuo, como algo normal y cotidiano, como vehículo de cambio.
3. Analizar su ideal como profesional. Analizar y reflexionar sobre su propio ideal como profesional y su realidad, y sobre las consecuencias derivadas de la discrepancia y distancia entre ambas imágenes. Es preciso entrar a examinar el grado de rigidez, accesibilidad y apremio de sus imágenes ideales.
4. Fomentar su autoestima. Trabajar su propia autoestima y seguridad en sí mismo, mediante el apoyo a su experiencia profesional y a los aspectos saludables de la misma. Se incluye aquí: el fomento de iniciativas personales basadas en su experiencia y en la superación de los temores a manifestar características propias que no se ajusten a las indicaciones oficiales, la capacidad individual y subjetiva de búsqueda de soluciones y lograr una mayor tolerancia a la variabilidad de

situaciones, de alumnos y hacia su propia personalidad, fuera de modelos establecidos.

5. Controlar la ansiedad frente al cambio. La rutina en la enseñanza es en cierto modo inevitable, ello proporciona hastío, pero también seguridad. Se tiende a estandarizar y transformar en algo monolítico a los alumnos, los conocimientos, los métodos, las relaciones y los modelos docentes, pero al mismo tiempo todo proceso de aprendizaje implica una modificación de conductas y un cambio. La dinámica del cambio es contradictoria en sí misma. Implica a la vez temor y deseo de cambiar, por lo que es necesario: trabajar el miedo al cambio y las consecuencias de éste y analizar la ansiedad que suscita la percepción de diferencias, las dificultades y temores en aceptar nuevos sistemas y personas que no se ajustan, al prototipo esperado, conocido y por ello seguro. Será preciso, además, analizar las estrategias frente al cambio y fomentar modelos personales y originales para conseguir un tipo de seguridad no cimentada en la repetición alienante de recursos conocidos, sino en la utilización flexible de éstos, la tolerancia de la contradicción, de la incertidumbre y de lo diferente.
6. Dotar de habilidades para abordar el estrés. Para ello se utilizan programas de inoculación del estrés que incluyan técnicas específicas como la relajación, la reestructuración cognitiva, el entrenamiento en resolución de conflictos y entrenamiento en habilidades sociales, autoinstrucciones, entrenamiento en autoverbalizaciones y autoeficacia, *etc.*

7. Reducir los efectos fisiológicos del estrés mediante técnicas de tipo físico como la relajación muscular, control de la respiración, biofeedback. Algunos autores recomiendan practicar el Yoga, ejercicio físico, hacer viajes, *etc.*

Con respecto a estas medidas, señalar, que la gran mayoría de ellas no se han utilizado de forma sistemática ni científica con colectivos de profesores y personal de administración y servicios. Dichas técnicas aparecen en la literatura como potenciales reductoras de estrés y burnout acogándose a los resultados obtenidos con poblaciones clínicas.

Se hace necesario, por tanto, el desarrollo de líneas de investigación que permitan probar la eficacia de estas técnicas con profesionales que trabajen en el sector educativo, en general, y en el universitario, en particular. En este sentido, en nuestro país, Guerrero y Rubio (2005) están diseñando, en la actualidad, un programa de carácter preventivo dirigido al profesorado no universitario. Con dicho programa, se pretende fomentar el desarrollo de competencias personales, profesionales y emocionales de estos profesionales y contribuir a una mejora de su salud y calidad de vida tanto laboral como extralaboral, mediante técnicas de intervenciones individuales, sociales y organizacionales.



---

# ESTUDIO EMPÍRICO

---





### *Capítulo 3*

#### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS DE TRABAJO

El presente estudio pretende dar continuidad a la línea de investigación abierta por León y Avargues en el 2002 sobre evaluación del estrés en la Universidad de Sevilla, y se ha realizado a partir de una selección de los datos recogidos por León y Avargues (2004) en el estudio que realizaron, con la colaboración del Servicio de Prevención de Riesgos Laborales de la Universidad de Sevilla, y bajo la financiación de la Fundación Mapfre Medicina (en cuyo poder se encuentra la memoria derivada de dicho estudio), sobre la evaluación del estrés sociolaboral en el personal de dicha universidad.

Nuestra finalidad es la de ahondar más, si cabe, en los resultados obtenidos hasta el momento y ampliar el objeto de investigación al análisis de distintas variables no incluidas en este estudio previo<sup>1</sup>, así como a las relaciones que éstas pudieran establecer con el resto de variables implicadas en el proceso de estrés. De este modo, mientras que en el estudio presentado por León y Avargues (2004) se aportan datos sobre prevalencia de la experiencia de estrés, generada por determinadas condiciones de trabajo, y sobre el síndrome de burnout, referidos a todo el personal en general (PDI y PAS), en la presente investigación, se presta especial interés en conocer cuál es el grado de

---

<sup>1</sup> El presente estudio está financiado a través de una beca de Formación del Personal Docente e Investigador, de la que es beneficiaria la doctoranda, y que le ha sido concedida por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.

bienestar psicológico experimentado por el personal de universidad, en general, y por cada uno de los colectivos que lo componen, en particular. Consideramos como indicadores de dicho bienestar psicológico las puntuaciones obtenidos en las dimensiones que componen el "core of burnout" (cansancio emocional y despersonalización) y en las reacciones o síntomas de estrés.

De igual modo, mientras que León y Avargues (2004) aportan datos sobre la propensión a experimentar estrés y síndrome de burnout por todo el personal, en función de determinadas características demográficas y laborales, ahora nos planteamos conocer en qué medida dichas características influyen en el grado de bienestar psicológico, en función del colectivo profesional de pertenencia.

La distinción por grupos profesionales o colectivos de pertenencia quedaría justificada por el hecho de que el personal, que trabaja en la universidad, comparte la exposición a muchos de los factores de riesgo vinculados a la organización del trabajo, por lo que nos parece interesante analizar sus efectos en función de la profesión. Además, como vimos en el capítulo dos, en el apartado *La universidad como escenario de múltiples transformaciones*, los cambios acontecidos en el sistema universitario, en los últimos años, y los que se están produciendo como consecuencia de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, afectan no sólo a la figura del docente sino a la de todo el personal que trabaja en el mismo. Ambos colectivos, han de hacer frente a un incremento de las demandas laborales y desarrollar nuevas competencias que les permitan adaptarse a un

nuevo rol profesional lo que, sin embargo, no va acompañado de todos los recursos necesarios.

Por último, en dicho estudio, al igual que en la mayoría de los estudios realizados en este ámbito, no se analiza el efecto mediador de variables de carácter personal. Es por ello, que en este trabajo de investigación vamos a enfrentarnos con la cuestión de la influencia que puede ejercer la competencia personal percibida en el desarrollo del síndrome de burnout y en la aparición de las reacciones o sintomatología de estrés. Para ello, pondremos a prueba, tanto en el colectivo del PDI como en el del PAS, un modelo estructural sobre el papel mediador de la competencia personal percibida en la aparición del síndrome de burnout dentro del proceso de estrés laboral.

La tesis que pretendemos poner a prueba es la del efecto mediador de la competencia personal percibida en la experiencia de estrés laboral y síndrome de burnout. Esto es, la competencia percibida puede ser especialmente útil para explicar por qué unas personas se adaptan bien a situaciones de estrés y minimizan su impacto en la salud, mientras que otra no. Se parte del supuesto de que las personas con una alta competencia personal percibida experimentarán estrés y, por tanto, el síndrome de burnout, en menor grado, que aquellas con una competencia personal percibida baja; bien sea ante la exposición a una misma situación estresante (véase, p. Ej., Smith y *col.*, 1991; Fernández-Castro y *col.*, 1996; Martínez y *col.*, 2004), o ante distintas situaciones generadoras de estrés (véase, p. Ej., Fernández-Castro, Rovira y Torralba, 1996; Fernández-Castro y *col.*, 1999).

La utilización de este modelo quedaría justificada por el hecho de que las personas con mayores creencias generales acerca de su control pueden desarrollar unas expectativas de autoeficacia altas antes que otras personas que carezcan de estas creencias, teniendo en cuenta que las condiciones objetivas fueran las mismas. Por otra parte, es muy posible que en situaciones de estrés, que generalmente se caracterizan por ser nuevas, extrañas, ambiguas o inciertas, las creencias generales jueguen un papel más importante que las expectativas de autoeficacia, las cuales se refieren a situaciones pasadas ya conocidas y habituales (Ferguson, Dodds y Flannigan, 1994).

Siguiendo en la línea de Fernández-Castro (1999), poseer elevados sentimientos de competencia personal percibida (incluso cuando no sea del todo realista) podría facilitar la formación de expectativas de autoeficacia altas y el desarrollo de estrategias de afrontamiento activas, especialmente cuando las personas están en situaciones nuevas en las que no tienen una experiencia personal directa (situación como la que puede estar dándose en nuestro contexto universitario como consecuencia del proceso de convergencia europea de la educación superior). Por último, el estudio de este tipo de creencias, que son más generales, facilita la labor de comparar los resultados obtenidos por los distintos profesionales que trabajan en la universidad.

Por otro lado, atendiendo a las aportaciones realizadas por Gil-Monte y *col.*, (1995) sobre la etiología, proceso y consecuencias del síndrome de burnout bajo un enfoque transaccional, la relación entre la

experiencia de estrés (estrés por sobrecarga, infracarga, conflicto y ambigüedad de rol) y sus consecuencias (sintomatología de estrés, problemas de salud), puede estar mediada por la aparición del síndrome de burnout (respuesta ante el estrés). Sin embargo, el hecho de que aparezca o no el síndrome va a venir determinado por la forma en que la persona afronte la situación de estrés, dicho afrontamiento será más eficaz en función de determinadas variables personales de carácter cognitivo relacionadas con el desempeño profesional, entre ellas, los sentimientos de competencia personal percibida. De este modo, la competencia personal percibida puede ser considerada como una variable moduladora de la experiencia de estrés que puede facilitar o inhibir la aparición del síndrome y de las consecuencias del estrés.

En este sentido, como señalamos en el capítulo dos, apartado *Factores causales del síndrome de burnout en la universidad*, se ha encontrado una relación positiva entre competencia personal percibida y la dimensión de realización personal del síndrome de burnout y negativa con las dimensiones que componen el "core of burnout" (agotamiento emocional y despersonalización) (Lee y Ashforth, 1996; Gil-Monte y Peiró, 1999).

Ahora bien, como también se comentó, los sentimientos de competencia serán útiles para afrontar las situaciones de estrés en la medida en que éstas sean potencialmente controlables o modificables. De igual modo, conviene tener presente que dichos sentimientos pueden variar en función de las condiciones de trabajo a las que estén expuestas las personas, de modo que existirán situaciones laborales

que faciliten el desarrollo de este tipo de sentimientos y otras que los debiliten, produciendo una crisis en estos sentimientos de eficacia y dando lugar a la aparición del síndrome (Salanova y *col.*, 2005a). Por ello, es de esperar que la competencia personal percibida module los efectos negativos que las situaciones estresantes puedan tener sobre el bienestar psicológico de los trabajadores, con independencia del grupo profesional al que pertenezcan, pero que, sin embargo, también se encuentre afectada por dichas situaciones generadoras de estrés, adoptando un papel mediador entre éstas y el grado de bienestar experimentado.

Atendiendo a todo lo comentado, nos planteamos los siguientes **objetivos e hipótesis de trabajo:**

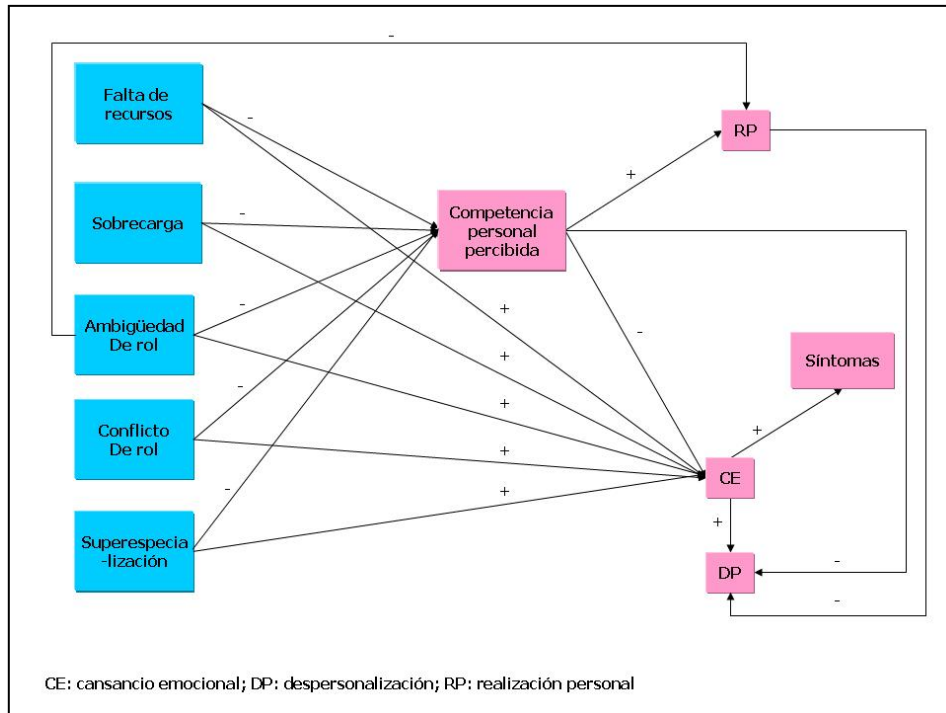
### **Objetivos generales**

En el presente trabajo de investigación nos planteamos, como objetivos generales, evaluar el bienestar psicológico ("core of burnout" y síntomas de estrés) del personal de la Universidad de Sevilla, conocer qué factores psicosociales están implicados en su aparición y analizar el papel mediador de la competencia personal percibida en la aparición del síndrome de burnout y sus consecuencias sobre la salud, ante la exposición a condiciones de trabajo generadoras de estrés. Del mismo modo, y como consecuencia de lo anterior, también nos planteamos formular recomendaciones de cara a facilitar la toma de decisiones respecto a la intervención psicológica, es decir, la evaluación, la prevención y el control del estrés laboral y el síndrome de burnout en la Universidad de Sevilla.

### **Objetivos específicos**

1. Estudiar la prevalencia del "core of burnout" (cansancio emocional y despersonalización) y de los síntomas de estrés en el personal de la Universidad de Sevilla, de forma general, y en función del colectivo profesional al que pertenecen (PDI y PAS). Así como conocer el perfil de indicadores de sintomatología o reacciones de estrés que presenta cada grupo profesional.
2. Analizar los factores sociodemográficos y laborales que influyen en el "core of burnout" y los síntomas de estrés.
3. Poner a prueba, un modelo teórico estructural, propuesto por nosotros, sobre el efecto mediador de la competencia personal percibida en la aparición del síndrome de burnout y las reacciones o sintomatología de estrés (véase Gráfico 3). Dicho modelo se ha elaborado atendiendo a las aportaciones realizadas por autores como Lee y Ashforth (1996), Gil-Monte y *col.* (1995), Gil-Monte y Peiró (1999), Fernández-Castro (1999), Rueda y *col.* (2003), Grau y *col.* (2004), Martínez y *col.* (2004), Salanova y *col.* (2005a y b), entre otros.

Gráfico 3. Modelo teórico propuesto sobre el efecto mediador de la competencia personal percibida.



## Hipótesis de trabajo

Partiendo de los objetivos propuestos, pretendemos poner a prueba las siguientes hipótesis de trabajo:

### Prevalencia del "core of burnout" y síntomas de estrés

1. Es previsible que entre el 5% y 10% del personal de la Universidad de Sevilla, presente puntuaciones elevadas en las dos dimensiones que componen el "core of burnout".
2. Del mismo modo, es de esperar que el porcentaje de puntuaciones elevadas ascienda al considerar ambas



dimensiones de forma independiente y que dicho porcentaje sea superior en el caso de la dimensión cansancio emocional.

3. Por otro lado, se espera encontrar que entre el 25% y 30% de los participantes presenten puntuaciones agudas en los indicadores sintomatología o reacciones de estrés.
4. También se espera que la prevalencia del "core of burnout" y los síntomas de estrés sea superior en el caso del PDI que del PAS.
5. Por último, es de esperar que ambos grupos profesionales presenten perfiles de indicadores sintomatológicos de estrés distintos.

### **Influencia de los factores sociodemográficos y laborales en el "core of burnout" y síntomas de estrés**

Es de esperar que:

1. Conforme se aumente en edad, se obtengan puntuaciones más bajas en el "core of burnout" y en los indicadores sintomatológicos de estrés.
2. Las mujeres presenten puntuaciones más elevadas en el "core of burnout" y en los síntomas o reacciones de estrés que los hombres.
3. Los solteros obtengan puntuaciones más elevadas en estas variables que los casados o los que viven en pareja.
4. Los que tienen hijos experimenten menos sentimientos de cansancio emocional y despersonalización y manifiesten menos reacciones de estrés que los que no tienen.

5. Los que viven con sus hijos también presenten puntuaciones más bajas en las dimensiones del "core of burnout" y en los síntomas de estrés, con respecto a los que no viven con ellos.
6. Los profesionales con más años de experiencia informen experimentar menos cansancio emocional, despersonalización y reacciones de estrés que los que tienen menos experiencia.
7. Los que tienen contrato eventual alcancen niveles más elevados en las dimensiones del "core of burnout" y presenten manifestaciones de estrés más intensas que los que son funcionarios.
8. Los niveles de "core of burnout" y la presencia de síntomas de estrés sean distintos en función del Campus Universitario.

**Modelo estructural sobre el efecto mediador de la competencia personal percibida en la aparición del síndrome de burnout y los síntomas de estrés**

Con respecto al modelo estructural propuesto se espera, que:

*Efectos directos de X sobre Y*

1. Los factores organizacionales percibidos como estresantes ejerzan un efecto directo y positivo sobre la dimensión cansancio emocional del "core of burnout", esto es, que a más estrés producido por las condiciones de trabajo más niveles de agotamiento emocional.
2. La sobrecarga laboral se presente como el antecedente más significativo de la dimensión cansancio emocional.
3. La ambigüedad de rol afecte de forma directa y negativa a la dimensión realización personal del síndrome de burnout.

4. Dichos factores influyen en los niveles de competencia personal percibida de forma directa y negativa.

*Efectos directos de Y sobre Y*

5. La competencia personal percibida afecte de forma directa y negativa a las dimensiones que componen el "core of burnout", de tal modo, que aquellos profesionales que experimenten mayores sentimientos de competencia presentarán niveles menores de cansancio emocional y despersonalización.
6. Exista una relación directa y positiva entre los sentimientos de competencia personal percibida y la dimensión realización personal en el trabajo, siendo previsible que a más sentimientos de competencia percibida más realización personal en el trabajo.
7. Exista un efecto directo y positivo de la dimensión cansancio emocional sobre la dimensión despersonalización. De tal modo que, a mayor cansancio emocional mayor despersonalización.
8. Se produzca un efecto directo y negativo de la dimensión realización personal sobre la dimensión despersonalización, de modo que, a más realización personal menos sentimientos de despersonalización.
9. La dimensión cansancio emocional, del "core of burnout", afecte de forma directa y positiva a la presencia de indicadores sintomatológicos de estrés. Esto es, a más cansancio emocional más indicadores sintomatológicos de estrés.

*Efectos indirectos de X sobre Y*

10. Los factores organizacionales percibidos como estresantes ejerzan un efecto indirecto, a través de la dimensión cansancio emocional, sobre la dimensión despersonalización del "core of burnout". De tal modo, que a más estrés provocado por las condiciones de trabajo, más sentimientos de agotamiento emocional y cuantos mayores sean éstos mayores serán los sentimientos de despersonalización.
11. Los factores organizacionales o condiciones de trabajo se relacionen con la variable síntomas de estrés de modo indirecto, estando mediada esta relación por la dimensión cansancio emocional.
12. La competencia personal percibida ejerza un papel mediador en la relación entre condiciones de trabajo estresantes y bienestar psicológico. Es decir, que dichas condiciones influyan en las dimensiones del "core of burnout" y síntomas de estrés de los trabajadores, de forma indirecta, a través de la competencia personal percibida.
13. La competencia personal percibida medie, también, la relación entre condiciones de trabajo estresantes y la realización personal en el trabajo.

*Efectos indirectos de Y sobre Y*

14. La competencia personal percibida influya de forma indirecta, a través de la dimensión cansancio emocional, en la dimensión despersonalización del "core of burnout", ocurriendo que a más

sentimientos de competencia personal percibida menos sentimientos de cansancio emocional, y a más sentimientos de cansancio emocional más despersonalización.

15. La competencia personal percibida ejerce un efecto indirecto sobre la dimensión despersonalización del "core of burnout", a través de los sentimientos de realización en el trabajo. De modo que, a más sentimientos de competencia personal percibida más niveles de realización personal y, a más sentimientos de realización personal menos sentimientos de despersonalización.
16. La competencia personal percibida afecta de forma indirecta, a través de la dimensión cansancio emocional, a la aparición de síntomas de estrés, de forma que a más sentimientos de competencia, menos sentimientos de cansancio emocional, y a más sentimientos de cansancio emocional más síntomas de estrés.

Además, se espera que dichos efectos aparezcan en ambos colectivos (PDI y PAS) aunque con distinto peso o valor (hipótesis 17).



## *Capítulo 4*

### METODOLOGÍA

#### **Población y muestra**

La población está constituida por todo el personal de la US, dividido en dos sectores o categorías profesionales: Personal Docente e Investigador (PDI) y Personal de Administración y Servicios (PAS).

La encuesta se realizó durante el Curso Académico 2002/2003. Se distribuyeron 720 encuestas y se recogieron 315, todas ellas válidas. La tasa de respuesta fue del 43,75%, muy superior a la obtenida en otras investigaciones similares realizadas en España y parecida a la informada en estudios de carácter internacional. Por ejemplo, Guerrero y Vicente (2001) obtuvieron en la Universidad de Extremadura una tasa de respuesta del 26,20%. En Alemania, Taxis y cols. (2001) alcanzaron una tasa del 52%, en Australia obtuvieron tasas que oscilan entre el 46% del estudio de Dua (1994) y el 57% del trabajo de Winefield y Jarret (2001), en EEUU Blix y cols. (1994) consiguieron una tasa del 40% y, por último, en el Reino Unido Daniels y Guppy (1992) lograron una tasa del 39%.

El error muestral fue del 4,93%, para un nivel de confianza del 95,5% (dos sigmas), y una probabilidad de que el encuestado presente el atributo (estrés o síndrome de burnout) igual al 0,28. Dicha probabilidad se estableció de acuerdo con los resultados obtenidos en la *III Encuesta sobre Condiciones de Trabajo y Salud*, realizada en el

año 2000 por la *Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y Trabajo*.

Las 315 encuestas recogidas y procesadas se distribuyeron respecto a los estratos del siguiente modo: 193 pertenecían al PDI y 122 al PAS; es decir, el 61,27% y el 38,73% respectivamente. Porcentajes que no suponen variaciones significativas respecto al tamaño de estos colectivos dentro de la población, el 63% para el PDI y el 37% para el PAS, según datos aportados en el Anuario Estadístico 2002/2003 de la Universidad de Sevilla.

De los 193 participantes que compusieron el grupo del PDI, 127 eran hombres (65,8%) y 66 mujeres (34,2%). En el caso del grupo del PAS, sin embargo, la presencia femenina fue mayor, estando conformado dicho grupo por 46 hombres (37,7%) y 75 mujeres (61,5%). Dichos porcentajes tampoco suponen variaciones significativas respecto a la población de origen, a saber, en el caso del PDI, el 68,6% eran hombres y el 31,4% mujeres, y en el del PAS, el 42% eran hombres y el 58% mujeres.

El rango de edad osciló entre un mínimo de 24 años y un máximo 69 años, con una media de edad de 40,96 años y una desviación tipo de 10,55, en el grupo del PDI, y entre un mínimo de 21 años y un máximo de 65 años, con una media de edad de 38,72 años y una desviación estándar de 6,99, en el caso del PAS. En la siguiente tabla se muestran las frecuencias y porcentajes de los participantes por intervalos de edad, creados a partir de los percentiles 25, 50 y 75 (véase Tabla 3).



Tabla 3. Distribución de los participantes por intervalos de edad.

			Intervalos de edad				Total
			33 años o menos	de 34 a 40 años	de 41 a 49 años	50 o más años	
Sector	PDI	Frecuencia de personal	54	46	47	45	192
		% de Personal	28,1%	24%	24,5%	23,4%	100%
	PAS	Frecuencia de personal	23	62	29	7	121
		% de Personal	19%	51,2%	24%	5,8%	100%
Total	Frecuencia de personal	77	108	76	52	313	
	% de Personal	24,6%	34,5%	24,3%	16,6%	100%	

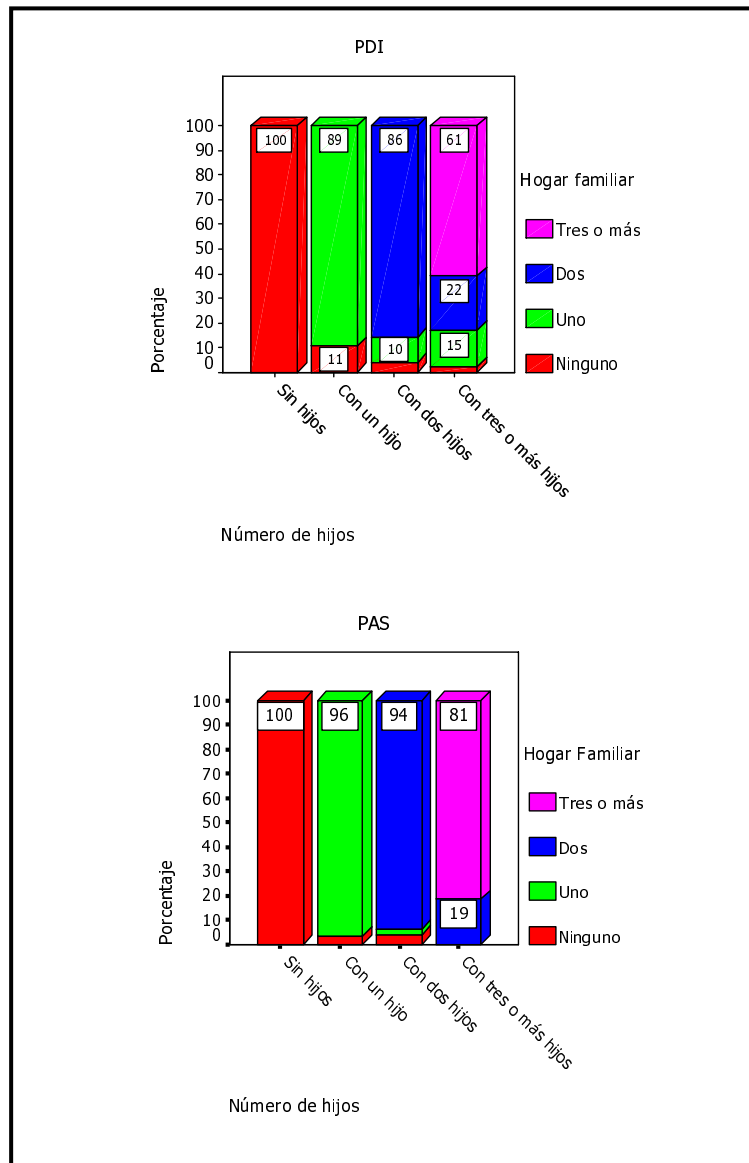
También vamos a considerar para la descripción de la muestra las variables sociodemográficas, estado civil, si se tiene o no hijos, el número de hijos que se tiene y el número de los que viven en el hogar familiar, ya que además de servirnos para caracterizarla, estas variables pueden influir en la experiencia de estrés y síndrome de burnout.

Con respecto al estado civil señalar que en el grupo del PDI, 50 de los participantes eran solteros (25,9%), 128 estaban casados o viviendo en pareja (66,3%), 4 eran viudos (2,1%) y 11 divorciados o separados (5,7%). En el grupo del PAS, también se encontró una mayor representación de participantes que estaban casados o viviendo en pareja (80 casos, 65,6%), seguido por el grupo de encuestados que eran solteros (33 casos, 27%) y siendo notablemente inferior el porcentaje de los que eran viudos (1 caso, 0,8%) y divorciados o separados (8 casos, 6,6%).

Frente al 38,9% (75 casos) de los encuestados, del grupo del PDI que respondieron no tener hijos, nos encontramos con que el 61,1% de los participantes sí los tenían. De éstos, el 14,5% (28 casos) afirmaron tener un hijo, el 25,4% (49 casos) tener dos y el 21,2% (41 casos) tener tres o más. En cuanto al número de hijos que viven en el hogar familiar, el 18,7% (36 casos) respondió que uno, el 26,4% (51 casos) que dos y el 13% (25 casos) que tres o más. Del mismo modo, en el caso del PAS, fue mayor el número de encuestados que respondieron sí tener hijos (90 casos, 73,8%); de estos, el 22,1% (27 casos) afirmó tener un hijo, el 38,5% (47 casos) tener dos y el 13,1% (16 casos) tener tres o más. Como podemos apreciar en ambos grupos, PDI y PAS, tener dos hijos es la opción más frecuente. Además, también podemos observar una relación directa entre la edad y el número de hijos, de tal modo, que a mayor edad mayor número de hijos.

En cuanto a la variable número de hijos que viven en el hogar familiar, en el caso del PAS, el 22,1% (27 casos) de los encuestados señaló uno, el 38,1% (47 casos) dos y el 10,7% (13 casos) tres o más. Por otro lado, tras cruzar las variables números de hijos y cuántos viven en el hogar familiar, mediante procedimiento de tablas de contingencia, encontramos que, en ambos grupos, era mayor la proporción de participantes que siguen teniendo a todos sus hijos viviendo en el hogar y que dicha proporción es menor en los grupos conforme se aumenta en el número de hijos, lo cual, como hemos comentado, se corresponde con mayores niveles de edad, es decir, a más edad más hijos pero menos viviendo en el hogar familiar (véase Gráfico 4).

Gráfico 4. Porcentaje de número de hijos que viven en el hogar en función del número de hijos que se tiene.



Por último, con respecto a las variables medidas de carácter laboral u ocupacional, cabe señalar que, en el caso del PDI, el rango de tiempo trabajado osciló entre un mínimo de 1 año trabajado y un máximo de 45 años trabajados, siendo la media de tiempo trabajado de 12,81

años, con una desviación estándar de 9,39; y en el grupo del PAS, entre un mínimo de 0 años trabajado a un máximo de 33 años trabajado, con una media de 11,89 años trabajados y una desviación tipo de 7,2. Al igual que ocurrió con la variable edad, esta variable fue categorizada mediante los percentiles 25, 50 y 75, quedando cada grupo subdivididos en cuatro categorías correspondientes a diferentes intervalos de tiempo trabajado (véase Tabla 4).

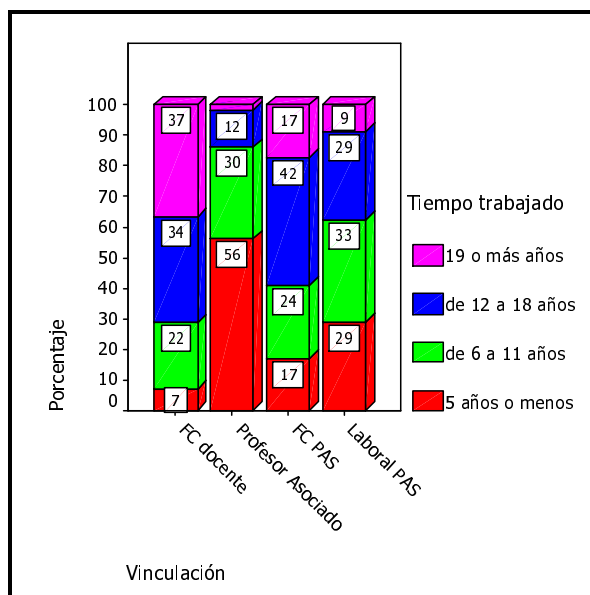
Tabla 4. Distribución de los participantes por intervalos de tiempo trabajado.

		Intervalos de tiempo trabajado				Total	
		5 años o menos	de 6 a 11 años	de 12 a 18 años	19 o más años		
Sector	PDI	Frecuencia de personal	38	36	37	33	144
		% de Personal	26,4%	25%	25,7%	22,9%	100%
	PAS	Frecuencia de personal	26	33	45	17	121
		% de Personal	21,5%	27,3%	37,2%	14%	100%
Total		Frecuencia de personal	64	69	82	50	265
		% de Personal	24,2%	26%	30,9%	18,9%	100%

Otra de las variables de carácter laboral que consideramos de interés para la descripción de la muestra es la vinculación laboral, es decir, si el personal evaluado realiza su actividad profesional como funcionario de carrera o como personal laboral. En relación con esta variable, de los 193 participantes que componía el grupo del PDI, el 59,6% (115 casos) eran funcionarios de carrera docente y el 40,4% (78 casos) profesores asociados. De igual modo, con respecto al grupo del PAS, encontramos que fue mayor el número de participantes funcionarios (77 casos, 63,1%) respecto al personal laboral (45 casos, 36,9%).

Por otro lado, si cruzamos esta variable con la de tiempo trabajado, mediante estimación de tablas de contingencia, podemos señalar que existe una correspondencia entre el número de años trabajados y la vinculación contractual en el caso del PDI, agrupándose el mayor porcentaje de los docentes funcionarios en los intervalos de más años trabajados, y el de los profesores asociados en los intervalos de menor número de años trabajado, lo que era de esperar, dado el elevado nivel de preparación que se exige a los docentes universitarios para poder optar a un puesto de funcionario y que supone trabajar durante mucho tiempo antes de conseguirlo. Sin embargo, en el caso del PAS, el mayor número de encuestados que son funcionarios se acumularon en intervalos intermedios de número de años trabajados (de 6 a 18 años), llamando la atención el 38% del PAS que con más de 12 años de experiencia laboral seguían manteniendo un contrato laboral frente al 13% del PDI. Es decir, el PAS que es funcionario lo consigue sin necesidad de tener muchos años de experiencia laboral, lo que no ocurre en el PDI; sin embargo, entre el PAS que no es funcionario la mayoría tienen más de 6 años de experiencia. Esto podría explicarse por el hecho de que entre los tipos de contrato laboral del PAS, se encuentran los laborales fijos, en otras palabras, el PAS puede gozar de cierta estabilidad laboral sin necesidad de ser funcionario, lo que no ocurre en el caso del PDI y esto les hace mantenerse con este tipo de vinculación. En el Gráfico 5 se muestra la distribución porcentual de los participantes en función del tipo de vinculación y del tiempo trabajado.

Gráfico 5. Distribución de los participantes en función de la vinculación y tiempo trabajado.

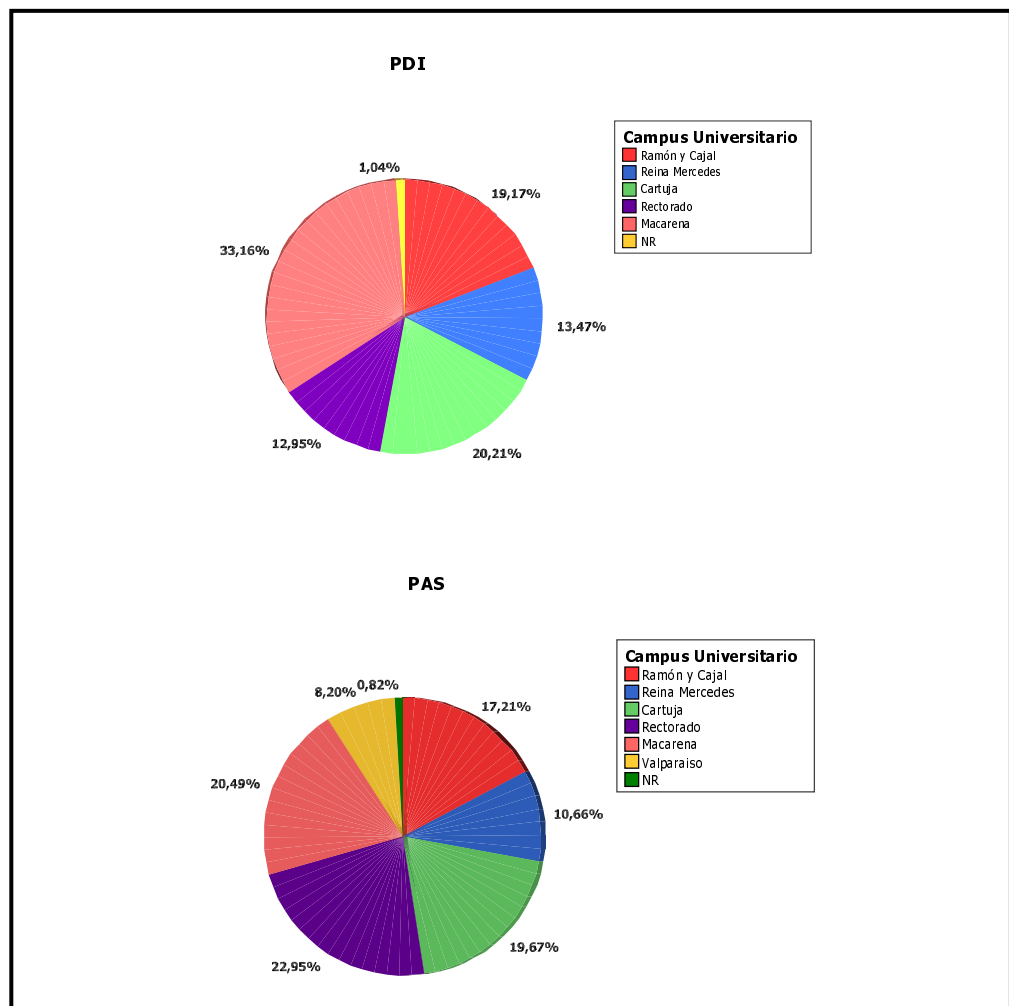


También consideramos de interés describir a los participantes en función del tipo de vinculación y el sexo. Para ello, hemos utilizado de nuevo una tabla de contingencia, en la que podemos observar que, tanto en el caso de ser funcionario de carrera docente como en el de profesor asociado, es mayor la presencia masculina que femenina. No obstante, sí puede observarse, en el caso de los hombres, un mayor porcentaje de funcionarios (68,7%) que de profesores asociados (61,5%) y, en el de las mujeres, ocurre lo contrario, es decir, es mayor el porcentaje de mujeres con contrato de asociado (38,5%) que el de las que son funcionarias de carrera docente (31,3%). No ocurre lo mismo en el PAS, donde el 71,4% (55 casos) de los participantes que son funcionarios son mujeres frente al 28,6% (22 casos) que son hombres, estando las cifras más igualadas en el caso de los contratos de tipo laboral. Aunque el mayor porcentaje de

participantes con este tipo de contrato son hombres (54,5%, 24 casos), la diferencia es mínima respecto al de las mujeres (45,5%, 20 casos).

Por último, se ha tenido en cuenta el Campus Universitario en el que los encuestados desempeñaban su actividad laboral. En el Gráfico 6, se muestra la distribución porcentual de los participantes por Campus Universitarios.

Gráfico 6. Distribución de los participantes por Campus Universitario.



## **Definición y medida de las variables**

### **Cuestionario de datos sociodemográficos y laborales**

Elaborado al efecto, consta de once preguntas. Seis de identificación de características de naturaleza sociodemográfica, dos de respuesta cerrada (sexo y estado civil) y cuatro que se responden de forma abierta (edad, ¿tiene hijos?, ¿cuántos? y ¿cuántos viven en el hogar familiar?), y cuatro de identificación de las características laborales, de las cuales dos son de respuesta abierta (número de años trabajados en la empresa y centro en el que trabaja) y dos son de respuesta cerrada (categoría de personal y relación contractual). Por último, una en la que se solicita una clave de ocho dígitos con el fin de asegurar el anonimato del encuestado (véase Anexo 1).

### **Escala Laboral de Estrés (ELE)**

Elaborada por Fernández Ríos (1995) para la evaluación de aspectos relacionados con la actividad laboral que son estresantes en potencia, consta de 49 preguntas categóricas preformadas con siete opciones de respuesta que van desde "Totalmente falso" hasta "Totalmente cierto". En concreto, mide cinco dimensiones o factores (véase Anexo 2):

1. Sobrecarga entendida como tener "mucho que hacer" (p. Ej., "*Tengo exceso de trabajo*") y como "falta de tiempo" para realizar el trabajo encomendado (p. Ej., "*Necesitaría disponer de más tiempo para poder realizar todas las tareas asignadas*"). Los ítems que conforman este factor son el 3, 8, 13, 18, 19, 23, 33, 42, 46 y 49.



2. Conflicto de rol entendido como demandas conflictivas o contradictorias (p. Ej., *"A menudo me encuentro en situaciones en las que me exigen comportamientos contradictorios"*) o como realizar tareas de manera contraria a los deseos y criterios propios (p. Ej., *"A veces se me exige un comportamiento en el desempeño de mi trabajo que va en contra de mis criterios personales"*). Este conformado por los *ítems* 12, 17, 22, 27, 29, 32, 35, 36, 37 y 41.

3. Superespecialización o creer que se posee una capacitación superior a la exigida por las tareas a realizar en el trabajo (p. Ej., *"Mis habilidades y conocimientos son mucho más elevados de los que se requieren para el puesto que desempeño"*; *"El trabajo que realizo lo considero demasiado sencillo y monótono"*). Lo conforman los *ítems* 5, 10, 15, 20, 25, 30 y 44.

4. Incompetencia o sentimiento de no estar capacitado para desarrollar con éxito las actividades propias del puesto (p. Ej., *"En algunas circunstancias creo no estar capacitado para el puesto que desempeño"*). Esta subescala fue sometida a revisión con el fin de determinar si podría utilizarse como una buena medida de la *competencia personal percibida*. Para ello, se realizó un análisis exhaustivo de dicho constructo, así como de los *ítems* que componen esta subescala y se consultó a profesionales con una amplia experiencia investigadora en esta temática y en la adaptación de instrumentos para su evaluación. De todo ello, se concluyó que dicha subescala podría utilizarse como una medida general de la *competencia personal percibida*, lo cual nos permitiría, además, establecer comparaciones entre las puntuaciones obtenidas por los

docentes y las obtenidas por el resto de personal que trabaja en la universidad. Es por ello, que se han invertido las puntuaciones obtenidas en dicha subescala y se han tomado como medidas del constructo *competencia personal percibida*.

Los *ítems* que conforman este factor son el 4, 9, 14, 34, 39, 40,47 y 48.

5. Por último, Ambigüedad de rol o información inadecuada sobre el mismo, si falta claridad acerca de los objetivos asociados con un rol (p. Ej., "*No están claros los objetivos y las metas asignadas a mi trabajo*"), sobre las expectativas de los otros respecto de ese rol (p. Ej., "*Desconozco los criterios a través de los cuales se me evaluará para un ascenso o incremento laboral*"), y acerca de su alcance y responsabilidades (p. Ej., "*Desconozco cuáles son las posibilidades y las oportunidades para progresar o ascender*"). Este factor está conformado por los *ítems* 1, 6, 11, 16, 21,26 y 45.

Además de estos factores hemos incluido uno más denominado Falta de recursos o escasez de recursos para realizar con eficacia las tareas propias del puesto de trabajo que se desempeña, resultante del análisis factorial efectuado por León y Avargues (2004), con el fin de comprobar la validez de este instrumento para medir las condiciones de trabajo potencialmente estresantes, en el personal de la Universidad de Sevilla.

El método de extracción aplicado fue el de componentes principales y el de rotación el ortogonal Varimax, según el cual los factores no correlacionan entre sí. Los criterios utilizados para seleccionar los

*ítems* que componen cada subescala fueron, por un lado, que presentasen saturaciones iguales o superiores a 0,3 y, por el otro, que hicieran referencia al mismo contenido teórico.

Con dicho análisis pudo confirmarse la estructura factorial propuesta por Fernández Ríos, aunque, como se ha comentado, apareció un sexto factor y, además, se vio conveniente introducir algunas modificaciones con respecto a la exclusión o inclusión de los *ítems* que inicialmente componían las distintas subescalas, atendiendo a los criterios que se habían considerado. De este modo, los seis factores resultantes quedaron conformados por los siguientes *ítems*:

Sobrecarga: *ítems* 3, 8, 13, 19, 23, 33, 34, 42,43 y 49.

Conflicto de rol: *ítems* 2,7,12,17,21,27,31,32,35,36,37,38 y 45.

Superespecialización: *ítems* 5, 15, 16,25 y 44.

Incompetencia: *ítems* 4, 9, 14, 20, 24, 39,47 y 48.

Ambigüedad de rol: *ítems* 1, 6, 11, 26,29 y 41.

Falta de recursos: *ítems* 22 y 28.

La clasificación de los participantes en niveles bajos, medios y altos de estrés producido por estos factores laborales, se realizó mediante la opción "categorización automática de variables" del paquete estadístico SPSS, en la que se han tomado como puntos de corte los percentiles 33 y 66.

### **Inventario de Burnout de Maslach (MBI)**

Se trata de la adaptación española del conocido Inventario de Maslach y Jackson (1986), realizada por Seisdedos, en 1997, para TEA Ediciones. Lo conforman 22 elementos de respuesta cerrada que estiman la frecuencia, desde "Nunca" hasta "Todos los días", con que se experimenta en el trabajo determinados sentimientos y actitudes que sirven para evaluar las tres dimensiones del síndrome del estrés laboral asistencial (véase Anexo 3):

1. Cansancio emocional o sentimientos de estar emocionalmente exhausto por el trabajo (p. Ej., "*Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo*"). Está conformada por los *ítems* o elementos 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14,16 y 20.

2. Despersonalización o respuesta impersonal y fría hacia los receptores de los servicios o cuidados del profesional (p. Ej., "*Creo que trato a algunas personas como si fuesen objetos impersonales*"). La conforman los *ítems* 5, 10, 11,15 y 22.

3. Por último, Realización personal o sentimientos de competencia y éxito en el trabajo propio con personas (p. Ej., "*Trato muy eficazmente los problemas de las personas*"). En contraste con las escalas de las otras dos dimensiones, las puntuaciones bajas son indicativas del síndrome. Los elementos que la conforman son el 4, 7, 9, 12, 17, 18,19 y 21.

A la hora de clasificar a los participantes en puntuaciones bajas, medias y altas en cada una de estas tres dimensiones, se han utilizado

los criterios indicados en el manual del inventario para una muestra española de 1.138 trabajadores. Dichos criterios se presentan en la Tabla 5.

En relación con el "core of burnout", se definieron dos variables: La primera, denominada "core of burnout elevado", con dos categorías (1=sí y 0=no), clasificando de este modo a los participantes en dos grupos. Esto es, los que sí habían puntuado alto en las dimensiones cansancio emocional y despersonalización, según los criterios presentados señalados en el párrafo anterior, y los que, o bien sólo habían puntuado alto en una dimensión, o no lo habían hecho en ninguna.

Por otro lado, la segunda variable se denominó "core of burnout" y se halló a partir del sumatorio de las puntuaciones obtenidas por los participantes en las dos dimensiones que lo componen.

Tabla 5. Clasificación tripartita.

DIMENSIÓN	CLASIFICACIÓN		
	BAJA	MEDIA	ALTA
<b>Cansancio emocional (CE)</b>	<15	15-24	>24
<b>Despersonalización (DP)</b>	<4	4-9	>9
<b>Falta de realización personal (RP)</b>	>39	33-39	<33

### **Escala Magallanes de Estrés (EMEST)**

Elaborada por el Grupo ALBOR-COHS (1998), bajo la dirección y coordinación de García Pérez y Magaz Lago. Consta de 15 elementos, cada uno de los cuales hace referencia a una alteración funcional "menor" sobre la cual la persona en evaluación debe indicar su frecuencia durante los dos últimos años, desde 0="Nunca" hasta 3="Muchas veces" (véase Anexo 4). Por separado, ninguna de ellas es indicadora de estrés, pero su acumulación y una alta frecuencia pueden interpretarse como un signo de que la persona se encuentra bajo estrés. Por tanto, esta prueba evalúa, en concreto, alteraciones fisiológicas comúnmente aceptadas como "reacciones al estrés" o síntomas de estrés.

La clasificación de los participantes en función de las manifestaciones de síntomas o reacciones de estrés leves, moderadas y agudas, se realizó mediante la opción "categorización automática de variables" del paquete estadístico SPSS, en la que se han tomado como puntos de corte los percentiles 33 y 66.

### **Instrumentos informáticos**

Los análisis estadísticos se realizaron mediante el paquete informático SPSS 12.0S para Windows, en su versión 12.0.5 y el programa de estimación y diagnóstico de modelos de ecuaciones estructurales LISREL 8.71.

## **Procedimiento**

### **Diseño**

Se utilizó un diseño transversal mediante encuesta. Dado que la experiencia de estrés y desgaste profesional puede estar influida, en gran medida, por variables de carácter sociodemográfico y laboral fue necesario controlarlas para que sus efectos no se solapen con los de las variables predictoras.

### **Aplicación de los instrumentos y obtención de los datos**

El procedimiento de muestreo empleado fue por conglomerados y etapas, con selección aleatoria de las unidades primarias de muestreo (Facultades, Escuelas Universitarias y Centros de Gestión) y por rutas aleatorias y cuotas de personal (afijación proporcional) las unidades últimas o personas encuestadas.

Se seleccionaron seis encuestadores; cuatro fueron becarios de investigación de la Universidad de Sevilla, y dos becarios de investigación del Centro Nacional de Medios de Protección, sito en Sevilla y perteneciente al Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Los criterios de selección fueron: haber expresado su deseo de participar de forma voluntaria en el estudio y acreditar preparación en la aplicación de pruebas psicotécnicas y conducción de entrevistas.

Dichas personas fueron instruidas en los siguientes temas: objetivo de la encuesta, población objeto de la misma, tamaño y composición de la muestra, técnica de muestreo empleada, condiciones de aplicación

de los instrumentos que formaban parte de la encuesta y cómo tratar las posibles dificultades e incidencias que se presentasen durante su aplicación y recogida de la información.

Una vez estaban instruidas, fueron acreditadas por el Rectorado de la Universidad de Sevilla, con la aprobación del Comité de Seguridad y Salud, incluido en el organigrama de la citada institución dentro del Servicio de Prevención de Riesgos Laborales, y se asignaron, a cada una de ellas, los centros donde debían administrar la encuesta, la ruta aleatoria que debían seguir dentro de ellos y el número de encuestas que debían aplicar conforme a la cuota de personal que se había establecido de forma previa.

Cuando los encuestadores llegaban a un centro asignado, se presentaban a la persona que ostentaba, en ese momento, la máxima autoridad, le informaban del objeto de la encuesta y del procedimiento de recogida de datos y le solicitaban información sobre la composición de los distintos departamentos y servicios que estaban comprendidos dentro de la ruta aleatoria que debían seguir. A continuación, iniciaban el proceso de aplicación de la encuesta, según el cual, a los encuestados se les informaba, de forma individual, acerca de los fines de la misma y de su carácter anónimo, al tiempo que se les solicitaba su participación voluntaria. Si la persona en cuestión accedía, se le suministraban los instrumentos que formaban parte de la misma y se le concedía entre 15 y 20 minutos para que los cumplimentase, dejando claro que, en caso de que le surgieran dudas o dificultades, podía consultar al encuestador, así como formular las sugerencias y comentarios que considerase oportunos. Por último, en el acto de



recepción de la encuesta, los encuestadores comprobaban su correcta cumplimentación.

Una vez obtenidos los datos, se procedió a su grabación mediante una plantilla elaborada al efecto según un sistema de codificación establecido de forma previa, para después pasar a su tratamiento estadístico.

### **Métodos de análisis estadístico**

Atendiendo a los objetivos específicos planteados y considerando la naturaleza y distribución de las variables estudiadas, se seleccionaron las siguientes pruebas estadísticas (véase Tabla 6):

Tabla 6. Análisis estadístico.

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Tipo de análisis</b>	<b>Pruebas estadísticas</b>
<b>Nº 1</b>	Univariantes	Análisis descriptivo.
<b>Nº 2</b>	Multivariante	Análisis de regresión múltiple.
<b>Nº 3</b>	Multivariante	Estimación de modelos de ecuaciones estructurales.



## *Capítulo 5*

### ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

#### **Prevalencia del "core of burnout" y síntomas de estrés**

**Objetivo específico nº 1: Estudiar la prevalencia del "core of burnout" (cansancio emocional y despersonalización) y de los síntomas de estrés en el personal de la Universidad de Sevilla, en general, y en función del colectivo profesional al que pertenecen (PDI y PAS). Así como conocer el perfil de indicadores de sintomatología de estrés que presenta cada grupo profesional.**

Para conocer qué porcentaje de participantes obtuvieron puntuaciones elevadas en las dos dimensiones que componen el "core of burnout" (cansancio emocional y despersonalización), definimos una nueva variable denominada "core of burnout elevado", con dos categorías (1=sí y 0=no), quedando la muestra dividida en dos grupos: los que sí habían puntuado alto en las dos dimensiones, atendiendo a los criterios indicados en el manual del Inventario de Burnout de Maslach para una muestra española ( $CE > 24$  y  $DP > 9$ ), y los que, o bien sólo habían puntuado alto en una dimensión, o no lo habían hecho en ninguna.

Considerando la totalidad de la muestra, observamos que el 10,7% del personal de la Universidad de Sevilla presenta puntuaciones altas en el "core of burnout" ("core of burnout elevado" = 1). Por otro lado, al cruzar la variable "core of burnout elevado" con el sector de pertenencia se obtiene que el 8,4% del PDI presenta puntuaciones altas en dicha variable, porcentaje éste que es mucho mayor en el grupo del PAS (14,4%).

Los resultados obtenidos se encuentran dentro de lo esperable, según la **primera hipótesis** planteada para este subobjetivo (*"Es previsible que entre el 5% y 10%, del personal de la Universidad de Sevilla, presente puntuaciones elevadas en las dos dimensiones que componen el "core of burnout"*), incluso en el caso del PAS llega a superar notablemente estas cifras. No obstante, dichos resultados son algo inferiores a los informados en otros estudios. Recordemos, por ejemplo, los datos aportados por los estudios epidemiológicos sobre el síndrome de burnout en el sector sanitario y educativo que sitúan su prevalencia en torno al 17-20% (Gil-Monte y col., 1996; Carretero, Oliver, Toledo y col., 1998; García y col., 2000; Zaldúa y Lodieu, 2000; Sánchez y col., 2001), o el 20% informado en el estudio de la *Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y Trabajo* (2000). De igual modo, en el caso de estudios realizados sobre burnout en docentes universitarios, los porcentajes oscilaban entre aproximadamente el 16%, de los participantes que puntuaban alto en al menos dos dimensiones del síndrome, del estudio de Durán y col. (2001b) y el de Sobrino (2004), el 18,4% obtenido por Paredes (2000) y el 22,95% informado en el estudio de Guerrero (1998).

Ahora bien, tampoco es de extrañar esta diferencia de porcentajes, ya que el criterio que hemos utilizado es bastante más restrictivo que el utilizado en la mayoría de estos estudios, en los que la clasificación de los participantes se realiza mediante la división de la muestra en grupos de igual tamaño (33,3 por 100 de los participantes) para cada dimensión, o se hace utilizando puntuaciones promediadas. En ocasiones, incluso sucede que se hace referencia tan sólo a la

dimensión cansancio emocional, considerada como la más representativa del síndrome o los que se considera es el porcentaje de personas que puntúan alto, al menos, en dos dimensiones de las que conforman el síndrome, sean cuales sean.

Por tanto, podría decirse que aunque los porcentajes obtenidos en nuestro estudio son inferiores a los obtenidos en otras investigaciones, existe un número bastante considerable de trabajadores de la Universidad de Sevilla que se encuentra afectado por niveles elevados del "core of burnout".

En este sentido, si atendemos a las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones que componen el "core of burnout", de forma independiente, encontramos que el porcentaje de participantes con puntuaciones elevadas aumenta de forma considerable, siendo mayor el porcentaje de participantes que presentan niveles elevados de cansancio emocional con respecto a los que manifiestan niveles elevados de despersonalización. Así, si consideramos los porcentajes obtenidos respecto al total de la muestra, observamos que el 29,3% del personal de la Universidad de Sevilla presenta niveles altos de cansancio emocional frente al 17,2% de los que presentan puntuaciones elevadas en la dimensión despersonalización. Al igual que en el caso anterior, al considerar las puntuaciones obtenidas respecto al grupo de pertenencia, hallamos que dichos niveles de cansancio emocional y despersonalización se dan en mayor proporción en el grupo del PAS. De este modo, tal y como puede observarse en las Tablas 7 y 8, mientras que en el grupo de profesores el porcentaje de participantes con altos niveles de cansancio emocional y

despersonalización es del 27,9% y del 15,3% respectivamente, en el grupo del Personal de Administración y Servicios es del 31,6% y del 20,3%.

Tabla 7. Prevalencia de los niveles de cansancio emocional.

			Niveles de cansancio emocional			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Sector	PDI	Frecuencia de personal	74	63	53	190
		% de Personal	38,9%	33,2%	27,9%	100%
	PAS	Frecuencia de personal	45	35	37	117
		% de Personal	38,5%	29,9%	31,6%	100%
Total	Frecuencia de personal		119	98	90	307
	% de Personal		38,8%	31,9%	29,3%	100%

Tabla 8. Prevalencia de los niveles de despersonalización.

			Niveles de despersonalización			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Sector	PDI	Frecuencia de personal	87	74	29	190
		% de Personal	45,8%	38,9%	15,3%	100%
	PAS	Frecuencia de personal	60	34	24	118
		% de Personal	50,8%	28,8%	20,3%	100%
Total	Frecuencia de personal		147	108	53	308
	% de Personal		47,7%	35,1%	17,2%	100%

Estos porcentajes se asemejan más a los informados en las distintas investigaciones e incluso llegan a superarlos. Además, al igual que en nuestro estudio, en los trabajos realizados los participantes obtienen puntuaciones más elevadas en la dimensión cansancio emocional. Puede decirse, por tanto, que dichos resultados permiten confirmar la **segunda hipótesis** que habíamos planteado para este subobjetivo (*“Es de esperar que el porcentaje de puntuaciones elevadas ascienda*

*al considerar ambas dimensiones de forma independiente y que dicho porcentaje sea superior en el caso de la dimensión cansancio emocional").*

Por último, en relación con las reacciones de estrés o sintomatología de estrés, encontramos que el 32,7% del personal de la Universidad de Sevilla presenta sintomatología aguda de estrés. Por otro lado, al considerar el grupo de pertenencia, hallamos que el porcentaje de participantes pertenecientes al grupo del PAS, que presenta niveles agudos, es superior al que presenta dichos niveles en el grupo del PDI. De este modo, tal y como puede apreciarse en la Tabla 9, mientras que la mayoría de los participantes pertenecientes al colectivo del PDI presentan niveles de sintomatología leve o moderada (37,8% y 32,4% de los participantes, respectivamente), manifestando el 29,8% de los mismos sintomatología de estrés aguda, en el grupo del PAS, el porcentaje de participantes es mayor en los niveles moderado y agudo de sintomatología de estrés, presentando este último el 37,2% de los participantes pertenecientes a este sector.

Tabla 9. Prevalencia de los niveles de sintomatología de estrés.

		Sintomatología de estrés			Total	
		Leve	Moderada	Aguda		
<b>Sector</b>	<b>PDI</b>	Frecuencia de personal	71	61	56	188
		% de Personal	37,8%	32,4%	29,8%	100%
	<b>PAS</b>	Frecuencia de personal	35	41	45	121
		% de Personal	28,9%	33,9%	37,2%	100%
<b>Total</b>	Frecuencia de personal	106	102	101	309	
	% de Personal	34,3%	33%	32,7%	100%	

Estas cifras superan, de forma notable, tanto el 4,6% informado en la *IV Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo* (2001) para la población trabajadora española, en general, como el 25,2% señalado por Gil-Monte (2006) para los profesionales del sector servicios; siendo más parecidas, aunque ligeramente superiores, al 31% de los trabajadores que manifiestan percibir siempre o con mucha frecuencia la actividad laboral estresante, informado por la *Encuesta de Calidad de Vida en el trabajo* (2002) y al 28% de los trabajadores que presentan problemas de salud laboral relacionados con el estrés, del estudio realizado por la *Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y Trabajo* (2000).

Por otro lado, aunque los porcentajes obtenidos en nuestro estudio son ligeramente inferiores a los informados por la mayoría de las encuestas realizadas en el ámbito universitario, que sitúan la prevalencia de indicadores sintomatológicos de estrés en torno al 40-50% (véase, p. Ej., AUT, 1990; Blix y *col.*, 1994; Boyd y Wylie, 1994; Winefield y Jarrett, 2001; Winefield y *col.*, 2003), siguen resultando superiores a los datos aportados por algunos autores como, por ejemplo, Dua (1994) y Sharpley y *col.* (1996), quienes señalan que la prevalencia del estrés en el personal de universidad se encuentra en torno al 25%. Además, están en la línea de los resultados obtenidos en el estudio realizado por Guerrero (1998), en nuestro país, sobre bajas laborales en docentes universitarios, en el que, si recordamos, se obtuvo que el 37% de estas bajas estaban relacionadas con problemas de salud asociados al estrés, tales como hipertensión, insomnio, depresión y trastornos gastrointestinales.



Como en el caso del "core of burnout", y tal como comentamos en la introducción teórica, debemos tener presente que la variabilidad de las cifras obtenidas en los distintos estudios podría deberse al tipo de metodología empleada en los mismos. Recordemos que, en el caso de la evaluación de sintomatología de estrés, un número importante de investigaciones utilizan, por ejemplo, instrumentos de evaluación elaborados al efecto con distintos criterios diagnósticos.

En definitiva, los datos obtenidos permiten contrastar nuestra **tercera hipótesis** (*"Se espera encontrar que entre el 25% y 30% de los participantes presenten puntuaciones agudas en los indicadores sintomatología o reacciones de estrés"*), así como afirmar que la prevalencia de sintomatología de estrés aguda en el personal de la Universidad de Sevilla es elevada y muy superior a la registrada en la población trabajadora en general.

Atendiendo a todo lo comentado, y en relación con la **cuarta hipótesis** planteada para este subobjetivo (*"Se espera que la prevalencia del "core of burnout" y los síntomas de estrés sea superior en el caso del PDI que del PAS"*), los resultados obtenidos en nuestro estudio son contrarios a los encontrados en la mayoría de las investigaciones realizadas sobre estrés laboral en el personal de universidad, en los que se ha puesto de manifiesto que la prevalencia de éste es superior en el caso del personal docente (Blackburn y *col.*, 1986; Dua, 1994; Sharpley y *col.*, 1996; Winefield, 2000; Winefield y Jarrett, 2001; Winefield y *col.*, 2003), al tiempo que no nos permiten confirmar nuestra hipótesis de trabajo.

La explicación a esta discrepancia podría estar en el hecho de que los escasos datos con los que contamos se refieren a universidades estadounidenses y australianas, ya que las investigaciones que hemos encontrado, realizadas en universidades europeas, o bien se centran sólo en el personal docente o no establecen comparaciones entre estos grupos. Si bien es cierto que en los estudios tomados como referencia también se señala la existencia de reformas en el sistema universitario y coinciden con nosotros en muchos de los estresores a los que están expuestos sus trabajadores, el contexto en el que éstas se producen es distinto. Del mismo modo, pese a que en nuestro estudio la prevalencia de niveles elevados de "core of burnout" y síntomas de estrés es mayor en el Personal de Administración y Servicios, se ha podido comprobar mediante el estadístico Ji-Cuadrado que dichas diferencias no alcanzan niveles significativos. Además, como veremos en el próximo apartado, la variable sector de pertenencia no aparece en los modelos de regresión estimados para el "core of burnout" y los síntomas de estrés. Esto no es de extrañar ya que, como hemos comentado en la introducción teórica, los cambios que se están produciendo como consecuencia de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior no sólo afectan a la figura del docente sino a la de todo el personal que trabaja en la Universidad.

Se hace necesario, por tanto, el desarrollo, a nivel europeo, de más investigaciones que estudien la prevalencia del estrés y el burnout en ambos colectivos, con el fin de que podamos contrastar los resultados que se vayan obteniendo y determinar si, efectivamente, podemos o

no hablar de grupos de riesgo en función del grupo profesional o sector de pertenencia.

Si analizamos, ahora, los perfiles sintomatológicos elaborados a partir de las medianas, de cada uno de los grupos, en cada uno de los tres niveles de sintomatología o reacciones de estrés (leve, moderada y aguda), observamos que: en el caso del PDI (véase Gráfico 7), el nivel agudo se caracteriza, de forma principal, por síntomas relacionados con la dificultad para dormir y descansar, agotamiento físico y mental, así como por la presencia de manifestaciones de ansiedad, destacando las puntuaciones obtenidas en síntomas como "*me cansaba con facilidad*", "*me costaba empezar a dormir*", "*me desperté una o varias veces en la noche*", "*me desperté con la sensación de no haber descansado*", "*se me olvidaban las cosas*", "*me costaba mucho estar tranquilo y/o relajado*", que aparecen con una frecuencia de aparición igual o cercana a dos ("bastantes veces"); además, cabe destacar que los participantes que presentan este perfil puntúan en determinados síntomas en los que los participantes con perfiles de sintomatología moderada o leve no lo hacen (puntuación 0= frecuencia de aparición "nunca"); estos son: "*tuve sueños que me irritaban*", "*me he mordido las uñas*".

Gráfico 7. Perfil de síntomas PDI.

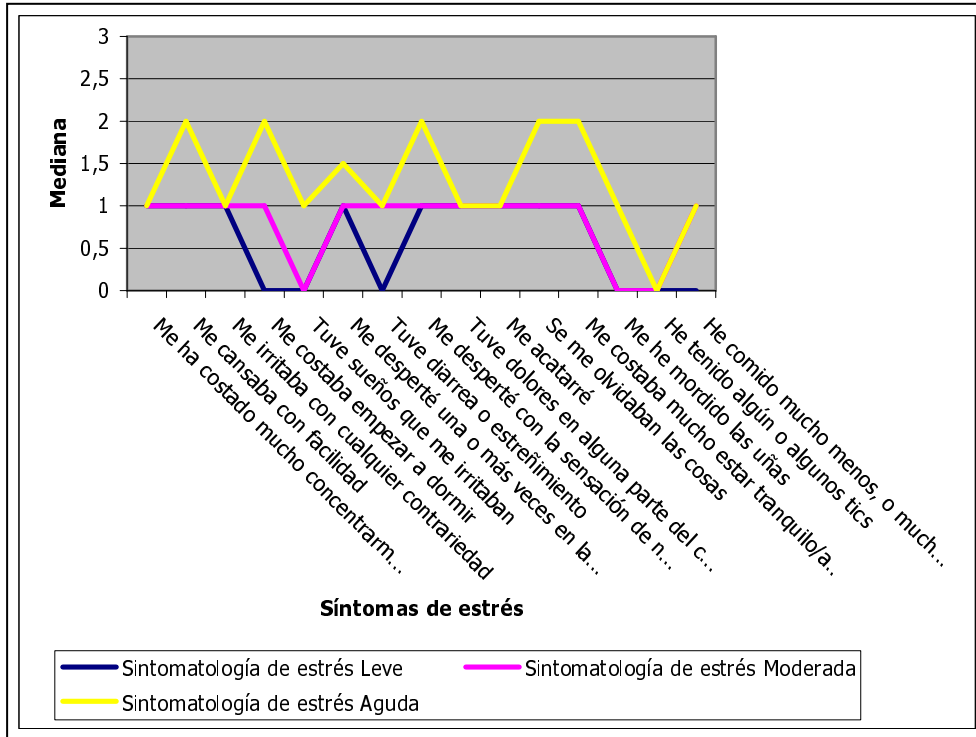
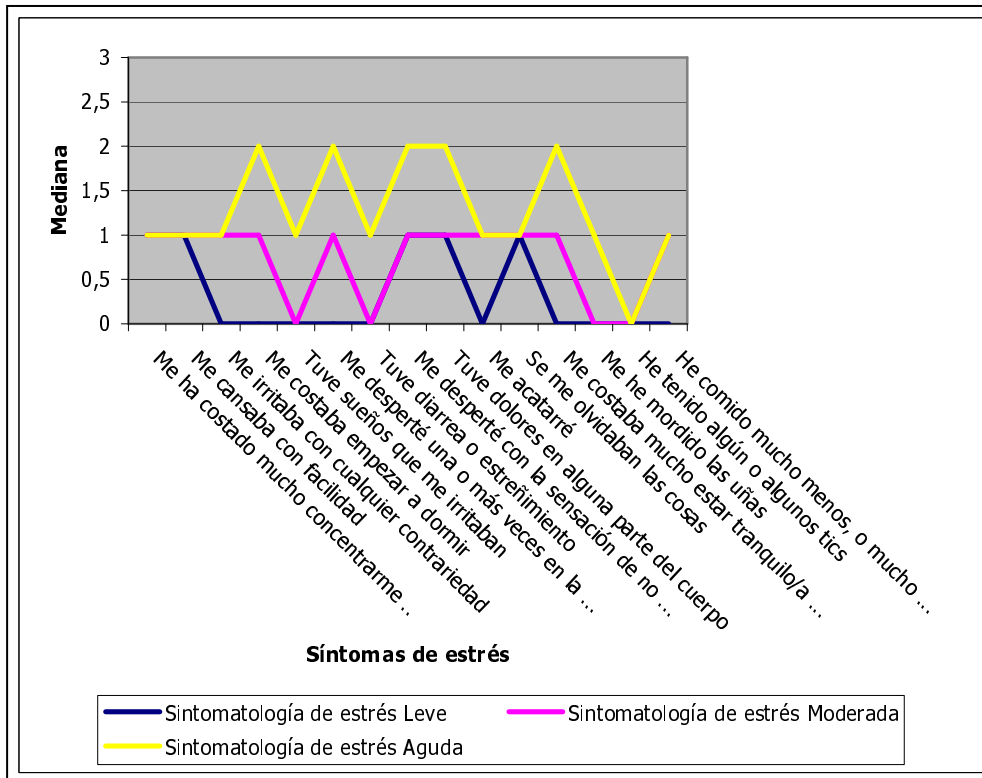


Gráfico 8. Perfil de síntomas PAS.



Del mismo modo, si atendemos al perfil de los participantes que obtienen puntuaciones moderadas en sintomatología o reacciones de estrés, podemos destacar que dicho perfil se solapa, casi en su totalidad, con el perfil de aquellos que presentan sintomatología de estrés leve. De este modo, los participantes con este perfil presentan los síntomas que aparecían con mayor puntuación en el perfil agudo, y que no eran exclusivos del mismo, con puntuaciones medias y diferenciándose, tan sólo, del perfil leve en los síntomas *"me costaba empezar a dormir"*, *"tuve diarrea o estreñimiento"* y *"he comido mucho menos o mucho más, de lo que comía antes"*, más asociados a las manifestaciones de ansiedad y en los que aquellos que presentan un perfil de sintomatología de estrés leve puntúan con una frecuencia de aparición igual a "nunca".

Por otro lado, llama la atención el hecho de que aparezcan determinados síntomas con puntuaciones iguales o muy semejantes en los tres perfiles analizados y que, por tanto, no discriminan entre los tres niveles de reacciones o sintomatología de estrés que presentan los individuos objeto de estudio. Dichos síntomas son: *"me costaba concentrarme en lo que hacía"*, *"me irritaba con cualquier contrariedad"*, *"tuve dolores en alguna parte del cuerpo"*, *"me acatarré"*, en los que todos los participantes señalan como respuesta haberlos experimentado "alguna vez" (puntuación igual a 1) y el síntoma *"he tenido algún o algunos tics"*, que aparece en todos los casos con una puntuación igual o cercana a cero.

Resumiendo, podría decirse que: a) en todos los perfiles están presentes, con la misma intensidad, síntomas relacionados con la

presencia de tensión y agotamiento, b) los sujetos pertenecientes al perfil leve y moderado comparten la manifestación de muchos síntomas en el mismo grado o frecuencia, sin embargo, en los participantes que presentan un perfil moderado serían más frecuentes algunas somatizaciones de la tensión o ansiedad experimentada y aparecerían problemas relacionados con el sueño, y c) todo ello, unido a una mayor frecuencia de estas alteraciones del sueño, de los problemas asociados a la dificultad para descansar y al agotamiento mental, caracterizaría a los participantes con un perfil agudo de reacciones o síntomas de estrés.

En cuanto a los perfiles sintomatológicos presentado por el PAS (véase Gráfico 8), observamos que, en el nivel agudo, los síntomas en los que se alcanzan puntuaciones más elevadas también se asocian a problemas para dormir y descansar, agotamiento y manifestaciones de tensión y ansiedad (*"me costaba empezar a dormir"*, *"me desperté con la sensación de no haber descansado"*, *"me desperté una o más veces en la noche"*, *"tuve dolores en alguna parte del cuerpo"*, *"me costaba estar tranquilo o relajado"*). Además, puede apreciarse que la única diferencia respecto a los síntomas presentados por el PDI, en este nivel, se encuentra en la presencia del síntoma *"tuve dolores en alguna parte del cuerpo"*, que en este grupo no diferenciaba entre los tres perfiles, ya que aparecía con puntuaciones muy similares en todos ellos, y en la ausencia del síntoma *"se me olvidaban las cosas"*, que en el PDI diferenciaba al perfil agudo respecto a los demás, mientras que en el caso del PAS aparece con puntuaciones solapadas en los tres niveles.

Por otro lado, al igual que ocurría en el PDI, encontramos síntomas que son exclusivos del perfil agudo, es decir, en los que sólo puntúan los participantes que presentan dicho perfil, y que pueden considerarse indicadores de la presencia de ansiedad y tensión; estos son: *"tuve sueños que me irritaban"*, *"me he mordido las uñas"* y *"tuve diarrea o estreñimiento"*. Con respecto a estos síntomas, señalar, que los dos primeros aparecían también como síntomas exclusivos del perfil agudo en el caso del PDI, mientras que el tercero sólo aparece en el perfil del PAS.

Con relación al perfil de reacciones o síntomas de estrés moderado, comentar, que si bien es cierto, que los que lo presentan comparten con los que presentan un perfil leve la misma frecuencia en algunos síntomas, como *"me desperté con la sensación de no haber descansado"* y *"tuve dolores en alguna parte del cuerpo"*, dichos perfiles aparecen más diferenciados. De este modo, los participantes pertenecientes al perfil moderado puntúan con una frecuencia igual o próxima a uno ("alguna vez") en determinados síntomas en los que los sujetos que presentan un perfil de sintomatología de estrés leve señalan una frecuencia de cero o con valores cercanos al mismo ("nunca"); estos son: *"me costaba empezar a dormir"*, *"me desperté una o más veces en la noche"*, *"me costaba estar tranquilo o relajado"*, que, si recordamos, aparecían en el perfil agudo con mayor frecuencia, *"me irritaba con cualquier contrariedad"*, *"me acatarré"*, que en el caso del profesorado aparecían entre los síntomas que no discriminaban y, por último, *"he comido mucho menos o mucho más,*

*de lo que comía antes*", que en el PDI aparecía también como síntoma característico del perfil moderado.

Por otro lado, conviene tener en consideración que, al igual que ocurría en el grupo de docentes, al analizar los perfiles nos encontramos con síntomas que aparecen con la misma frecuencia en todos los participantes, con independencia del nivel de sintomatología de estrés que manifiesten, y que, por tanto, no discriminan entre uno u otro nivel. Además, debemos tener en cuenta que, aunque alguno de estos síntomas coinciden con los que aparecían en el colectivo del PDI, otros, por el contrario, aparecían en este colectivo como característicos del perfil sintomatológico agudo y que todos, en su conjunto, pueden considerarse más como indicadores de cansancio físico y mental que de la tensión o ansiedad experimentada. Dichos síntomas son: *"me cansaba con facilidad"*, *"me ha costado mucho concentrarme en lo que hacía"*, *"se me olvidaban las cosas"*, que aparecen con una puntuación igual o cercana a uno, y *"he tenido algún o algunos tics"*, en el que todos los sujetos puntúan con un valor igual o próximo a cero.

Atendiendo a todo lo expuesto, puede decirse que: a) con independencia del nivel de reacción o sintomatología de estrés, todos los participantes pertenecientes al colectivo del PAS, experimentan, con una frecuencia moderada, algunos síntomas relacionados con la falta de concentración y cansancio físico, b) estos síntomas unidos a otros relacionados con dolores en el cuerpo y dificultades para descansar, caracterizarían a aquellos que presentan un perfil leve de reacciones de estrés, c) los que presentan un perfil moderado



manifiestan, además, problemas con el sueño, irritabilidad, problemas de salud y síntomas de ansiedad, y d) las dificultades para dormir, el cansancio físico, la ansiedad y somatización de la misma llevados a su grado extremo, caracterizarían a los participantes que presentan un perfil de síntomas o reacciones de estrés agudo.

En resumen, puede decirse que los perfiles obtenidos en cada grupo profesional son distintos, permitiéndonos contrastar nuestra última hipótesis (**hipótesis 5**), *"Es de esperar que ambos grupos profesionales presenten perfiles de indicadores sintomatológicos de estrés distintos"*. A groso modo, las principales diferencias serían las siguientes:

- En el PDI, la diferencia entre perfiles se encuentra más en la frecuencia de aparición de los síntomas que en el número de síntomas que lo caracterizan, presentando los perfiles leve y moderado la misma frecuencia en muchos de estos síntomas y diferenciándose, tan sólo, en que en este último son más frecuentes las somatizaciones de ansiedad.
- Los participantes de este grupo, que presentan el perfil agudo, muestran una mayor frecuencia de aparición de síntomas que aparecían en los perfiles leves y moderados y que tienen que ver, sobre todo, con alteraciones del sueño y dificultad para descansar, así como con el agotamiento mental y las manifestaciones de ansiedad.

- En el PAS, los perfiles se encuentran más diferenciados, los síntomas aparecen de forma escalonada, es decir, no sólo se diferencian por la frecuencia de aparición de síntomas sino también por el número de síntomas que caracterizan a cada perfil. Resulta característico del perfil leve, la dificultad para descansar y el cansancio físico, y del moderado, los problemas de salud asociados al cansancio físico y la aparición de manifestaciones de ansiedad, así como de alteraciones del sueño.
- El perfil agudo se caracteriza, en este grupo, por una mayor frecuencia de aparición de algunos síntomas asociados a alteraciones del sueño, manifestaciones de ansiedad y, sobre todo, alteraciones fisiológicas producidas por el cansancio físico.

Si nos centramos en el perfil agudo característico de cada grupo, podemos observar que los síntomas que conforman el perfil agudo presentado por el PDI son, en su mayoría, de carácter emocional y cognitivo, mientras que los que caracterizan a este perfil, en el grupo del PAS, son de tipo emocional y fisiológico. Es decir, ambos grupos manifiestan tensión y ansiedad, pero en el caso del PDI iría acompañada de un agotamiento más cognitivo o mental y, en el del PAS, de un agotamiento físico.

Sin duda, el por qué de estas diferencias podría encontrarse en el tipo de demandas laborales a las que han de hacer frente los participantes pertenecientes a cada uno de estos colectivos y las condiciones laborales en las que han de hacerlo.

En el caso del PDI, su jornada laboral no termina cuando termina de dar sus clases, sino que ha de dedicar el tiempo que le queda a desarrollar su currículum investigador, bien sea dentro del horario correspondiente a su jornada laboral o incluso fuera de ella (fines de semana, vacaciones, *etc.*). Es él quien ha de organizar qué hacer, cómo y en qué tiempo, es decir, su trabajo es, en gran parte, un trabajo por objetivos, en el que ha de compaginar el tiempo dedicado a la preparación e impartición de las clases con su desarrollo como investigador. A lo que hay que añadir, el tiempo que, en muchas ocasiones, a de restar a estas tareas para la realización de gestiones burocráticas en las que no ha sido formado. Todo lo cual, además de requerir un importante esfuerzo mental, a su vez, supone un obstáculo para que el docente pueda desconectar mentalmente de las tareas que ha de realizar y descansar una vez sale del lugar de trabajo.

En el caso del PAS, su jornada laboral suele terminar una vez que sale del trabajo, es decir, es raro que el PAS se lleve trabajo a casa, lo que les permite desconectar mentalmente de sus obligaciones, aún cuando supongan exigencias de tipo cognitivo, como en el caso de los administrativos. Sin embargo, durante la jornada laboral, la presión que puedan experimentar por la sobrecarga laboral u otro tipo de estresores va acompañada de un desgaste físico. En el caso del Personal de Administración que realiza tareas de oficina, por tener que soportar durante ocho o más horas posturas totalmente anti-ergonómicas y, en el caso de los de servicios, porque su propia actividad laboral requiere de la realización de esfuerzos físicos que,

además, no siempre se realizan bajo las condiciones más adecuadas. Además, en muchos casos, y sobre todo en el Personal de Servicios, cuentan con menos recursos de tipo económico que les permitan descargarse de determinadas tareas del hogar como, por ejemplo, las tareas domésticas, el cuidar de los hijos, *etc.*, por lo que cuando termina una jornada de trabajo empieza otra, en la que las exigencias vuelven a ser de tipo físico, lo cual podría repercutir de forma negativa en su estado de salud si se une al estado de ansiedad y cansancio físico ocasionado por la actividad laboral.

Por último, al hacer estas consideraciones debemos tener presente que nos estamos refiriendo a personas que presentan un nivel agudo de sintomatología de estrés, es decir, esto no quiere indicar que el PDI no pueda experimentar cansancio físico o que el PAS no experimente cansancio mental, sino que aparecerían en los mismos con un nivel leve o moderado.

### **Influencia de los factores sociodemográficos y laborales en el "core of burnout" y los síntomas de estrés**

**Objetivo específico nº 2: Analizar los factores sociodemográficos y laborales que influyen en el "core of burnout" y los síntomas de estrés.**

Con objeto de analizar cuáles son los factores sociodemográficos y laborales que influyen en el "core of burnout" y los síntomas de estrés se realizaron dos análisis de regresión múltiple siguiendo el método de los pasos sucesivos.

En el primer análisis, tomamos como variable dependiente el "core of burnout" (creada a partir del sumatorio de las puntuaciones obtenidos

por los participantes en las dimensiones cansancio emocional y despersonalización) y como variables independientes las siguientes: sexo, edad, estado civil, si se tiene o no hijos, cuántos viven en el hogar familiar, categoría de personal o sector de pertenencia, vinculación contractual, años de experiencia y Campus Universitario en el que se trabaja. Para el segundo análisis, consideramos como variable dependiente los síntomas de estrés y como variables independientes las mismas que en el primer análisis.

El resultado obtenido, en el primer análisis efectuado, fue un modelo en el que sólo se incluyó la variable edad, que explicó tan sólo un 9,1% ( $R^2 = 0,091$ ) de la varianza ( $F = 18,56$ ;  $gl = 1$ ;  $p < 0,001$ ).

En la Tabla 10 se muestran los coeficientes de regresión parcial para dicho modelo. Como puede observarse en la misma, los valores de los coeficientes estimados para la variable independiente edad son negativos, lo cual indica que existe una relación inversa entre edad y "core of burnout", de tal modo que a más edad menos sentimientos de quemado. Dicho de otro modo, por cada incremento en una unidad en la variable edad las puntuaciones de "core of burnout" disminuyen en 0,365.

Tabla 10. Modelo de regresión "core of burnout".

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
<b>1 (Constante)</b>	38,481	3,590		10,718	,000
<b>Edad</b>	-,365	,085	-,301	-4,309	,000

En cuanto al segundo análisis, el modelo obtenido incluyó las variables edad y sexo. Al igual que en el caso anterior, la varianza explicada por las variables seleccionadas fue muy baja explicando tan sólo un 7,6% ( $R^2= 0,076$ ) de la variabilidad observada en sintomatología de estrés ( $F= 11,96$ ;  $gl= 2$ ;  $p<0,001$ ). Por otro lado, si atendemos a los coeficientes estandarizados (véase Tabla 11), podemos apreciar que la variable edad presenta un mayor peso o importancia dentro del modelo ( $\beta= -0,188$ ), aunque la diferencia respecto al valor obtenido para la variable sexo es mínima. Del mismo modo, observamos que la edad vuelve a aparecer asociada de forma negativa con la variable dependiente, esto es, conforme se aumenta en edad disminuye la presencia de sintomatología de estrés. En cuanto al sexo, los datos aportados indican que ser mujer supone un incremento de 2,630 en la presencia de sintomatología de estrés respecto a ser hombre.

Tabla 11. Modelo de regresión síntomas de estrés.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Correlaciones			Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.	Beta			Orden cero	Parcial	Semiparcial	Tolerancia	FIV
<b>1(Constante)</b>	12,030	,532		22,623	,000					
<b>Sexo</b>	2,630	,811	,184	3,244	,001	,203	,187	,183	,990	1,010
<b>Edad</b>	-,143	,043	-,188	-3,320	,001	-,207	-,191	-,187	,990	1,010

En definitiva, conforme aumentamos en edad, disminuye la presencia de síntomas de estrés y éstos son mayores en las mujeres que los hombres.

Resumiendo, respecto a la influencia de los factores sociodemográficos y laborales puede decirse que, en el personal de la

Universidad de Sevilla, la presencia de "core of burnout" y síntomas de estrés va a estar determinada por la edad, de tal modo que el personal que tenga más años experimentará menos sentimientos de agotamiento emocional y despersonalización, así como menor sintomatología de estrés. Además, respecto a esta última variable, parece que el sexo también es determinante, en el sentido de que ser mujer va a implicar alcanzar puntuaciones más elevadas en la misma. Todo ello, con independencia de su estado civil, si tiene o no hijos, el nº de hijos que tiene, cuántos de éstos viven en el hogar, el sector de pertenencia, la vinculación contractual, los años de experiencia y el Campus en el que trabaja.

Si nos remitimos, ahora, a la revisión que hemos realizado sobre la literatura existente al respecto, no es de sorprender que hayamos obtenido estos resultados, ya que en la mayoría de las investigaciones realizadas se destaca, precisamente, la influencia de la edad y del sexo, variables éstas sobre las que parece haberse obtenido efectos más significativos y de las que los resultados sobre tendencias parecen ser algo más concluyentes. Para el resto de las variables, si bien en algunos estudios se señalan efectos significativos, los resultados obtenidos son muy dispares y es difícil concluir sobre la existencia de tendencias (Gil-Monte, 2006).

En relación con las tendencias, y en el caso de la edad, nuestros datos parecen coincidir con los aportados en un número importante de las investigaciones realizadas sobre estrés y síndrome de burnout en el sector servicios, en general, y en el educativo, en particular. Al igual que en nuestro estudio, en dichas investigaciones se informa sobre la

existencia de una relación de carácter negativo entre la edad y la presencia de estrés y síndrome de burnout, siendo los trabajadores más jóvenes los que presentan mayor grado de tensión y agotamiento (Cobb, 1976; House, 1981; Cherniss, 1982; Maslach, 1982; Gmelch, Wilke y Lovrich, 1986; Byrne, 1991; Doménech, 1995; Abouserie, 1996; Gil-Monte, Peiró y Valcárcel, 1996; Montalbán y *col.*, 1996; Oshagbemi, 1998; Ramos, 1999; Durán y *col.*, 2001a y b; Vecina y *col.*, 2001; León y Avargues, 2004; Sobrino, 2004).

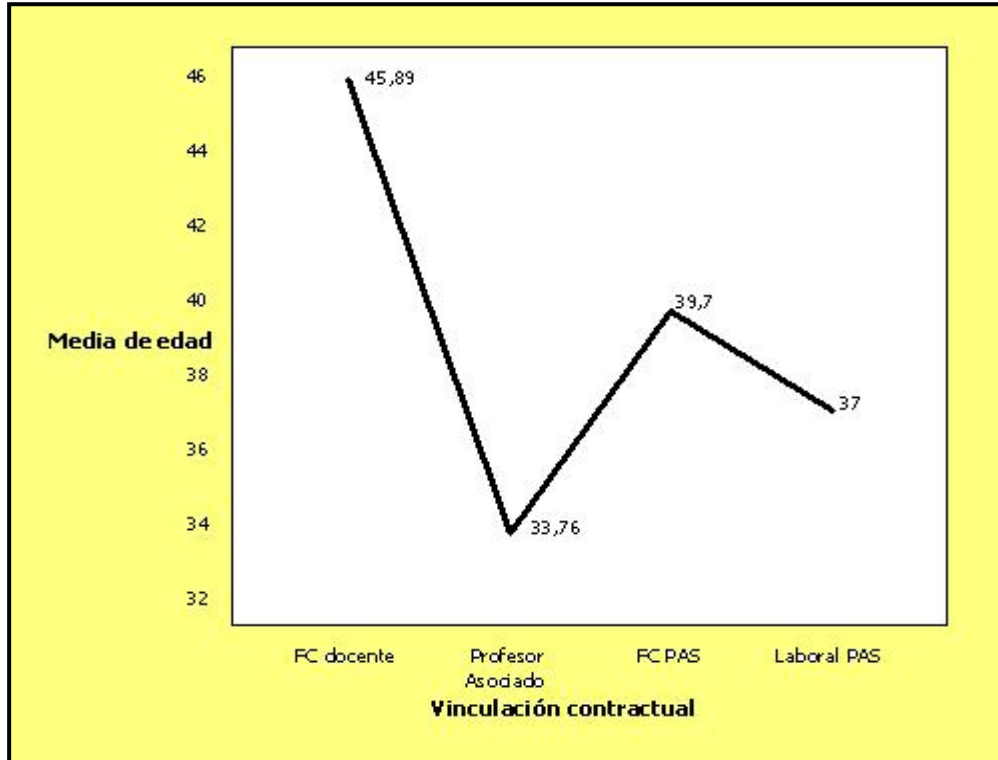
La explicación más plausible a este fenómeno se encuentra en la relación existente entre edad y experiencia profesional. Esto es, las personas más jóvenes experimentan más estrés y desgaste psíquico en el trabajo porque al ser escasa su experiencia tienen menos confianza en sí mismos para desempeñar, de forma eficaz, su labor profesional y adaptarse a las exigencias del puesto. En este sentido, en nuestro estudio hemos podido confirmar que la edad correlaciona de forma positiva a un nivel de significación bilateral de 0,01, tanto con la variable años de experiencia (0,752), como con la variable competencia personal percibida (0,295).

Del mismo modo, hay que considerar el hecho de que las personas más jóvenes suelen presentar mayor inestabilidad laboral, manteniendo con la administración universitaria una relación contractual de tipo eventual. De hecho, hemos efectuado un análisis de la varianza utilizando como variable independiente el tipo de vinculación contractual y como dependiente la edad, en el que se pone de manifiesto que existen diferencias significativas entre los grupos ( $F= 37,833$ ;  $p<0,01$ ), siendo los participantes de menor edad



los que aparecen con contratos de tipo eventual. En concreto, atendiendo a la información aportada por las pruebas de contraste a posteriori HSD de Tukey y Scheffé, las diferencias son significativas entre todos los grupos excepto entre el grupo laboral PAS y funcionario de carrera PAS, así como entre el laboral PAS y el de profesor asociado. En el primer caso, aunque el grupo del PAS con contrato laboral es de menor edad que el grupo de Personal de Administración funcionario, las medias de edad de ambos grupos son muy similares (de 39,7 para los funcionarios y de 37 para los laborales), lo que podría explicarse por el hecho de que dentro de los tipos de contratos laborales del PAS, existe la figura de laboral fijo. Esto también explicaría por qué en el segundo caso, encontramos que el PAS laboral presenta una media de edad mayor que la de los profesores asociados, aunque como se ha comentado no llega a ser significativa. En el Grafico 9 se representa la media de edad de los participantes en función del tipo de contrato.

Gráfico 9. Media de edad del personal de la US en función del tipo de vinculación contractual.



Por otro lado, también se ha de tener en consideración el hecho de que estas personas, que tienen menos edad, experiencia, confianza en sí mismas y contratos más inestables son, a su vez, las que han de hacer frente a un mayor volumen de trabajo y están sometidas a una mayor incertidumbre sobre su futuro profesional y las funciones que han de desempeñar. Por ejemplo, en el caso del Personal Docente e Investigador, los más jóvenes han de invertir más tiempo en el desarrollo del currículum investigador que les permita obtener la valoración positiva de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y obtener así una plaza más estable y mejor remunerada, y todo ello, en el contexto de una reforma educativa

que, como vimos en la introducción teórica, lleva consigo múltiples cambios que afectan al propio rol profesional. En el caso del PAS, el rol profesional también se está viendo afectado como consecuencia de los cambios que se avecinan con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior lo que, como también comentamos, supone no sólo un aumento del volumen de trabajo sino que requiere un esfuerzo de adaptación a nuevas funciones y tareas que no siempre están claras.

De hecho, hemos podido comprobar mediante tabulación cruzada y el estadístico Ji-cuadrado que los participantes de menor edad presentan mayor estrés por sobrecarga laboral y ambigüedad de rol (véanse Tablas 12 y 13).

Tabla 12. Nivel de estrés por sobrecarga en función de la edad.

		Edad				Total
		33 años o menos	de 34 a 40	de 41 a 49	de 50 en adelante	
Sobrecarga	baja	10	11	21	21	63
	media	2	12	16	12	60
	alta	24	21	8	11	64
Total		54	44	45	44	187

(Ji-Cuadrado 19,358; gl: 6; sig.: 0,004)

Tabla 13. Nivel de estrés por ambigüedad de rol en función de la edad.

		Edad				Total
		33 años o menos	de 34 a 40	de 41 a 49	de 50 en adelante	
Ambigüedad de rol	baja	12	9	15	22	58
	media	13	15	14	13	55
	alta	25	17	13	5	60
Total		50	41	42	40	173

(Ji-Cuadrado 19,185; gl: 6; sig.: 0,004)

Al igual que en el caso de la edad, los resultados que hemos obtenido respecto a la influencia del sexo en la presencia de síntomas de estrés coinciden con los aportados en distintas investigaciones realizadas sobre estrés y síndrome de burnout. Los datos publicados parecen indicar que los niveles de sintomatología de estrés son más elevados en las mujeres que en los hombres (Gmelch y *col.*, 1986; Byrne, 1991; Vergara y Páez-Rovira, 1993; Blix y *col.*, 1994; Boyd y Wylie, 1994; Dey, 1994; Sharpley, 1994; Smith y *col.*, 1995; Thorsen, 1996; Gold, 1998; Thompson y Dey, 1998; Caramés, 2001; Durán y *col.*, 2001a y b). De hecho, existen estudios que ponen en evidencia una mayor morbilidad general en las mujeres con predominio de trastornos psicosomáticos (Buitron, Aranda y Castillo, 2002; Cruz, Noriega y Garduño, 2003).

Ahora bien, tal y como pudo comprobarse en el primer análisis de regresión, no existen diferencias significativas en cuanto al sexo respecto a la experiencia de "core of burnout", es decir, el ser hombre o mujer no influye en la experiencia de cansancio emocional y despersonalización. También hemos comprobado si existían diferencias entre estos dos grupos respecto al estrés producido por las

condiciones de trabajo, no encontrando diferencias significativas. Incluso, hemos comprobado si estas diferencias podían encontrarse respecto a los niveles de competencia personal percibida y los de realización personal en el trabajo, no encontrándose diferencias significativas, en el caso de la primera variable, y hallando, en el caso de la realización personal, que son los hombres los que se sienten menos realizados (Ji-Cuadrado 10,073; gl: 2; sig.: 0,006). De igual modo, hemos podido comprobar que la presencia de síntomas de estrés correlaciona, de forma directa y significativa, con el "core of burnout" y la experiencia de estrés producida por factores laborales estresantes y, de forma inversa y significativa, con los sentimientos de competencia personal percibida y la realización personal en el trabajo (véase Tablas 14).

Tabla 14. Matriz de correlaciones de síntomas de estrés con los factores organizacionales y personales.

		Core of burnout	Falta de recursos	Sobrecarga	Conflicto de rol	Superespecialización	Ambigüedad de rol	Competencia	Realización personal
Síntomas	Correlación de Pearson	,591(**)	,239(**)	,393(**)	,434(**)	,207(**)	,304(**)	-,309(**)	-,318(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000
	N	297	307	293	271	276	276	301	293

\*\*Significativa a un nivel bilateral de 0,01.

Llegados a este punto nos planteamos por qué manifiestan entonces las mujeres más sintomatología de estrés que los hombres. Tras revisar la literatura encontramos que la explicación a este fenómeno

podría encontrarse en el concurso de otras variables de carácter personal y social no incluidas en nuestro estudio y que podrían estar influyendo en la forma en que ambos grupos vivencian las situaciones de carácter estresante.

En este sentido, distintos estudios informan sobre una mayor influencia de las emociones, los afectos y los sentimientos en la vida de las mujeres (Grossi y Perski, 2003). Las razones que se esgrimen sobre el por qué de esta mayor susceptibilidad en las mujeres se basan en los procesos de socialización de los roles masculino y femenino, las estrategias de afrontamiento utilizadas para adaptarse a las situaciones estresantes, las características de personalidad y la propia fisiología femenina. A continuación, pasamos a desarrollar a groso modo cada una de ellas.

- *Los roles masculinos y femeninos.* Nuestra cultura enfatiza para el rol femenino rasgos como la interdependencia, la debilidad o fragilidad y la inseguridad, mientras que en el hombre se resaltan aspectos totalmente opuestos, la independencia, la fuerza, la seguridad, entre otros. Esto da lugar en la mujer a una mayor aceptación de sus dificultades emocionales y afectivas frente a la mayor negación de los afectos por parte de los hombres, a los que no se les está permitido expresar sus emociones y en el que se prioriza la consecución de logros (esto último podría explicar también el que sean ellos los que se sienten menos realizados en el trabajo). Por otro lado, las mujeres han venido siendo educadas para cuidar, educar, encargarse de los niños, de las tareas del hogar, *etc.* todos ellos, factores potencialmente estresantes que

aún no formando parte de la actividad laboral pueden influir de forma negativa en ella. Por ejemplo, a través de la doble carga resultante de compaginar las tareas laborales y domésticas que suele soportar más la mujer que el hombre (véase, p. Ej., Vergara y Páez-Rovira, 1993; Doménech, 1995; Gil-Monte y Peiró, 1997, Matud, Bethencourt, Rodríguez y *col.*, 2001).

- *Modos de afrontamiento.* Distintos estudios han puesto de manifiesto que, ante situaciones de estrés, las mujeres utilizan con mayor frecuencia estrategias de afrontamiento centradas en la emoción y los hombres estrategias de afrontamiento centradas en la solución del problema (Endler y Parker, cit. en Vergara y Páez-Rovira, 1993). Las mujeres suelen centrar su atención en los síntomas, sus causas y consecuencias, interfiriendo esto en la solución del problema que los está generando (Guerrero y Vicente, 2001; Matud y *col.*, 2001; Bauer y *col.*, 2006). Así, por ejemplo, en el estudio realizado por Guerrero y Vicente (2001) sobre estilos de afrontamiento y burnout en docentes de la Universidad de Extremadura, se hallaron diferencias altamente significativas entre los modos de afrontamiento empleados por hombres y mujeres. Mientras que las mujeres utilizaban estrategias como la búsqueda de apoyo y desahogarse, los hombres utilizaban con mayor frecuencia estrategias tales como la supresión de actividades distractoras y la planificación.
- *Características de personalidad:* Existen estudios que ponen de manifiesto que las mujeres tienen más riesgo de sufrir depresión que los hombres, en ellas son más frecuentes las rumiaciones y

suelen tener de una autoestima más baja que la que poseen los hombres (Nolen, 1991; Cruz y *col.*, 2003).

- *La fisiología femenina*: El ciclo menstrual, con todos sus cambios hormonales, tiene una fuerte influencia en el estado emocional de la mujer. Se ha podido observar que la sensibilidad de las mujeres ante los distintos estresores varía a lo largo del ciclo menstrual. En las mujeres impactan mucho más los estresores internos (síndrome premenstrual: molestias, dolores, cambios anímicos, *etc.*) que las situaciones externas, que sí afectan más a los hombres, como pueden ser, por ejemplo, los problemas laborales (Ariovich, Beilis y Schmunis, 2001; Matud y *col.*, 2001; Cruz y *col.*, 2003).

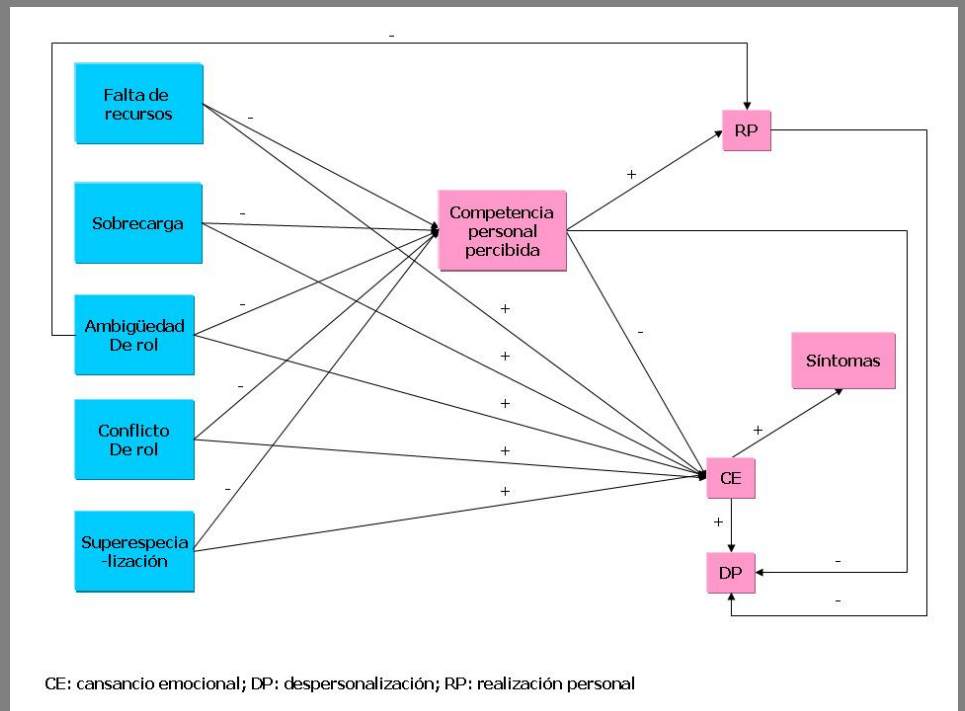
Atendiendo a todo lo expuesto, y considerando las hipótesis que nos habíamos planteado para este subobjetivo, puede decirse que los resultados obtenidos tan sólo nos permiten confirmar la **hipótesis primera** (*Se espera que conforme se aumente en edad, se obtengan puntuaciones más bajas en el "core of burnout" y en los indicadores sintomatológicos de estrés*) y, de forma parcial, la **segunda hipótesis** (*Se espera que las mujeres presenten puntuaciones más elevadas en el "core of burnout" y en los síntomas o reacciones de estrés que los hombres*). Respecto a las **hipótesis 3, 4, 5, 6, 7, y 8**, sólo cabe decir que no se han encontrado efectos significativos que puedan avalarlas, lo que, a nuestro parecer, debería tomarse con cierta cautela, ya que no podemos asegurar que dichos efectos no existan sino que, en el caso de este estudio, pueden no haberse detectado debido al procedimiento de muestreo empleado, la



sensibilidad de los instrumentos utilizados para evaluar el "core of burnout" y los síntomas de estrés en esta población, o la influencia de otras variables no tomadas en consideración en el mismo.

### Modelo estructural sobre el efecto mediador de la competencia personal percibida en la aparición del síndrome de burnout y los síntomas de estrés

Objetivo específico nº 3: Poner a prueba un modelo estructural sobre el efecto mediador de la competencia personal percibida en la aparición del síndrome de burnout y las reacciones o síntomas de estrés.



La estrategia de análisis que hemos seguido es la "Estrategia de desarrollo del modelo", consistente en plantear un modelo hipotético inicial, a partir de las distintas aportaciones teóricas derivadas de las investigaciones realizadas sobre el tema, e ir modificándolo, de forma

sucesiva, apoyándonos en los índices de modificación y en la significación de los coeficientes estimados, eliminando aquellos efectos directos no significativos. No obstante, en las modificaciones realizadas, siempre se han teniendo en cuenta los presupuestos teóricos de partida, es decir, sólo se han realizado cambios que fuesen coherentes con dichos presupuestos con el fin de asegurar, no sólo la validez empírica del modelo, sino también su validez teórica.

La utilización de dicha estrategia quedaría justificada por el hecho de que las aportaciones teóricas realizadas hasta el momento, sólo pueden considerarse como un punto inicial para el desarrollo del modelo, dado la escasez de las mismas en general y, en particular, en el colectivo objeto de nuestro estudio.

De acuerdo con la estrategia utilizada, los modelos ajustados para los colectivos del PDI y el PAS, tomando como nivel de significación teórico  $p < 0,05$ , se presentan en el Gráfico 10. Ambos modelos se ajustan de forma bastante satisfactoria, sin embargo, el modelo obtenido para el PAS presenta mejores medidas de ajuste en relación con los valores recomendados, tal y como puede observarse en la Tabla 15.

Tabla 15. Medidas de bondad de ajuste. Modelos estructurales de mediación para el PDI y el PAS.

Medidas de bondad de ajuste	Medidas absolutas de ajuste			Medidas incrementales de ajuste			
	MFF Ji-cuadrado	Ji-cuadrado	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	IFI
<b>Valores obtenidos</b> <b>PDI</b>	35,26 (p=0,41; G.L=34)	34,48 (p=0,45; G.L=34)	0,0086 (p=0,92; G.L=34)	0,96	1	1	1
<b>Valores obtenidos</b> <b>PAS</b>	25,89 (p=0,84; G.L=34)	25,12 (p=0,87; G.L=34)	0,0 (p=0,98; G.L=34)	0,97	1,01	1	1,01
<b>Valores recomendados</b>			<0,08	>0,90	>0,90	Próximo a 1	Próximo a 1

MFF Ji-cuadrado: Minimum Fit Fuction Chi.-square; Ji-cuadrado: Chi-square; RMSEA: Root Mean Square Residual; NFI: Normed Fit Index; NNFI: Non-Normed Fit Index; CFI: Comparative Fit Index; IFI: Incremental Fix Index.

Del igual modo, podemos afirmar que dichos modelos resultan bastante explicativos, siendo el total de la varianza explicada por el modelo obtenido para el PDI igual al 30,8% y del 33,2% para el modelo del PAS. Además, la proporción de variabilidad explicada para cada una de las variables dependientes estudiadas supera o es cercana, en la mayoría de los casos, al 25% (véase Tabla 16), hallándose, en ambos modelos, que la dimensión cansancio emocional es la más explicada y la dimensión realización personal la que menos. Este resultado es consistente con los obtenidos en otros estudios realizados sobre burnout, en los que la variable más explicada es el cansancio emocional y la que menos la realización personal en el

trabajo (véase, p. Ej., Kottkamp y Mansfield, 1983; Anderson e Iwanicki, 1984; Gil-Monte y *col.*, 1995).

Tabla 16. Proporción de variabilidad explicada de las variables dependientes. Modelos estructurales de mediación para el PDI y el PAS.

Variablen	Competencia	Cansancio emocional	Despersonalización	Realización personal	Síntomas
<b>Variabilidad explicada PDI</b>	38%	42%	23%	16%	35%
<b>Variabilidad explicada PAS</b>	30%	49%	27%	13%	47%

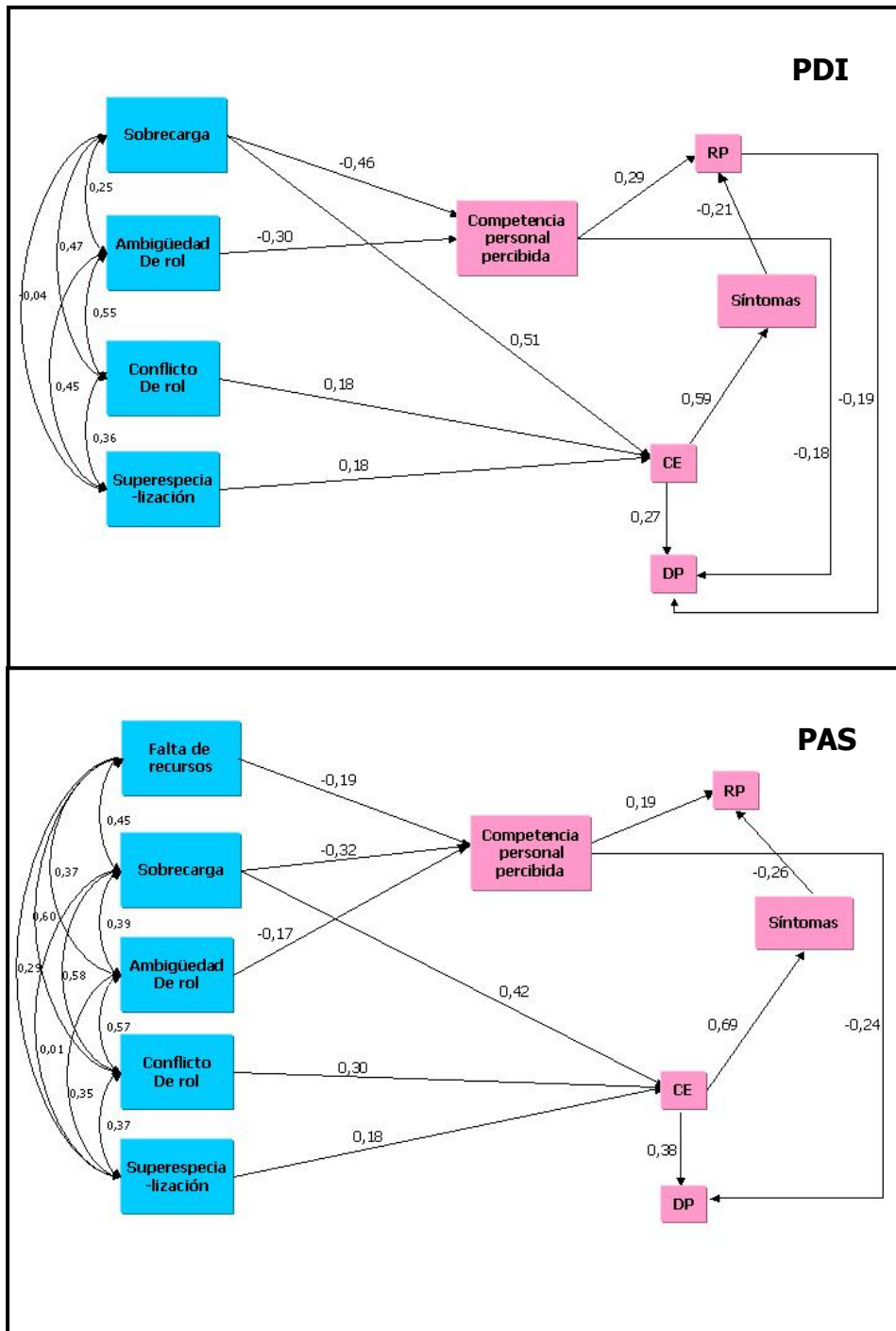
En líneas generales, podemos señalar que la mayoría de las relaciones propuestas en el modelo hipotetizado se cumplen en los modelos obtenidos para el PDI y el PAS (véase Gráfico 10). No obstante, tal y como hemos comentado, se han eliminado algunas relaciones directas que no eran significativas ( $p \geq 0,05$ ;  $-2 \leq t \leq +2$ ), como es el caso de la relaciones entre ambigüedad de rol y realización personal, entre falta de recursos, ambigüedad de rol y competencia personal percibida con cansancio emocional, así como entre conflicto de rol y superespecialización con la competencia personal percibida.

Como particularidades de estos modelos, señalar que, en el modelo obtenido para el PDI, se ha eliminado, además, el factor falta de recursos y, en el caso del PAS, la relación directa entre la dimensión realización personal en el trabajo y la dimensión despersonalización.

Del mismo modo, en ambos colectivos, aparece una nueva relación no propuesta en el modelo inicial, que se establece entre la variable síntomas de estrés y la dimensión realización personal.

A continuación, pasamos a describir las relaciones que se establecen, en los modelos estructurales ajustados, entre las distintas variables estudiadas. Con el fin de sistematizar la descripción de los resultados obtenidos y facilitar su lectura, analizamos, por un lado, las relaciones directas (efectos directos de unas variables sobre otras) y, por el otro, las relaciones indirectas o mediadas por una o más variables (efectos indirectos de unas variables sobre otras). A su vez, cada tipo de relación (directa o indirecta) es analizada en función de si se establece entre variables independientes (exógenas) y dependientes (endógenas) o entre estas últimas.

Gráfico 10. Modelos estructurales de mediación para el PDI y el PAS.



### **Análisis de los efectos directos**

Si observamos el Gráfico 10, podemos comprobar que, tanto en el modelo del PDI como en el del PAS, muchas de las variables estudiadas influyen de forma directa sobre otras. Por ello, nos detenemos aquí en analizar y comparar, los distintos efectos directos obtenidos para ambos colectivos. Como se ha comentado, se han considerado como significativos aquellos efectos directos con valor de  $t < -2$  ó  $> +2$  ( $p < 0,05$ ). A continuación, se presentan las matrices de efectos directos *Gamma* (Tablas 17 y 18) y *Beta* (Tablas 19 y 20) correspondientes a cada uno de los modelos estimados. Para cada una de las relaciones entre variables se muestra, en primer lugar, el efecto directo obtenido (\*1), en segundo lugar, y entre paréntesis, el error típico (\*2) y, en negrita, el valor de  $t$ (\*3).

En dichas tablas podemos observar que, en el caso de los efectos directos de X sobre Y (*Matriz Gamma*), los efectos que alcanzan mayor significación, en el modelo del PDI, son los ejercidos por el factor sobrecarga sobre la variable competencia personal percibida y la dimensión cansancio emocional, así como el efecto ejercido por el factor ambigüedad de rol sobre la variable competencia personal percibida (véase Tabla 17). De igual modo, hallamos que, en el caso del Personal de Administración y Servicios, los efectos que presentan mayor significación vuelven a ser los ejercidos por el factor sobrecarga sobre la variable competencia personal percibida y la dimensión cansancio emocional, destacando también en este modelo el efecto del factor conflicto de rol sobre la dimensión cansancio emocional (véase Tabla 18).

Tabla 17. Matriz de efectos directos de X sobre Y ( $\delta$ ). Modelo estructural de mediación para el PDI.

	SOBRECARGA	CONFLICTO ROL	SUPERESPECIALIZACIÓN	AMBIGÜEDAD ROL
COMPETENCIA	-0,21 * <sup>1</sup> (0,03) * <sup>2</sup> <b>-7,77</b> * <sup>3</sup>	--	--	-0,28 (0,05) <b>-5,06</b>
CANSANCIO EMOCIONAL	0,38 (0,05) <b>7,82</b>	0,12 (0,05) <b>2,54</b>	0,32 (0,11) <b>2,86</b>	--

\*1: Efecto directo; \*2: Error típico; \*3: Valor  $t$

Tabla 18. Matriz de efectos directos de X sobre Y ( $\delta$ ). Modelo estructural de mediación para el PAS.

	FALTA DE RECURSOS	SOBRECARGA	CONFLICTO ROL	SUPERESPECIALIZACIÓN	AMBIGÜEDAD ROL
COMPETENCIA	-0,08 * <sup>1</sup> (0,04) * <sup>2</sup> <b>-2,13</b> * <sup>3</sup>	-0,16 (0,04) <b>-3,59</b>	--	--	-0,11 (0,05) <b>-1,99</b>
CANSANCIO EMOCIONAL	--	3,43 (0,68) <b>5,05</b>	2,71 (0,82) <b>3,29</b>	1,72 (0,69) <b>2,49</b>	--

\*1: Efecto directo; \*2: Error típico; \*3: Valor  $t$

Por otro lado, en relación con los efectos directos de Y sobre Y (*Matriz Beta*) comentar que, en ambos modelos, el efecto de la dimensión cansancio emocional sobre la variable síntomas de estrés es el que presenta una mayor significación (véanse Tablas 19 y 20). Señalar, además, en el modelo del PDI, la alta significación que presenta el efecto de la variable competencia sobre la dimensión realización personal y, en el del PAS, la significación del efecto de la dimensión cansancio emocional sobre la dimensión despersonalización.



Tabla 19. Matriz de efectos directos de Y sobre Y ( $\beta$ ). Modelo estructural de mediación para el PDI.

	COMPETENCIA	CANSANCIO EMOCIONAL	REALIZACIÓN PERSONAL	SÍNTOMAS
DESPERSONALIZACIÓN	-0,14 * <sup>1</sup> (0,05) * <sup>2</sup> <b>-2,56</b> * <sup>3</sup>	0,12 (0,03) <b>3,81</b>	-0,12 (0,04) <b>-2,81</b>	-. -. -.
REALIZACIÓN PERSONAL	0,35 (0,08) <b>4,28</b>	-. -. -.	-. -. -.	-0,22 (0,07) <b>-3,04</b>
SÍNTOMAS	-. -. -.	0,41 (0,04) <b>9,99</b>	-. -. -.	-. -. -.

\*1: Efecto directo; \*2: Error típico; \*3: Valor  $t$

Tabla 20. Matriz de efectos directos de Y sobre Y ( $\beta$ ). Modelo estructural de mediación para el PAS.

	COMPETENCIA	CANSANCIO EMOCIONAL	SÍNTOMAS
DESPERSONALIZACIÓN	-1,72 * <sup>1</sup> (0,61) * <sup>2</sup> <b>-2,80</b> * <sup>3</sup>	0,17 (0,04) <b>4,52</b>	-. -. -.
REALIZACIÓN PERSONAL	2,14 (0,99) <b>2,16</b>	-. -. -.	-0,26 (0,09) <b>-2,89</b>
SÍNTOMAS	-. -. -.	0,45 (0,04) <b>10,18</b>	-. -. -.

\*1: Efecto directo; \*2: Error típico; \*3: Valor  $t$

#### *Efectos directos de X sobre Y*

En relación con la influencia del estrés producido por las condiciones de trabajo estresantes sobre el bienestar psicológico, en el caso del PDI, encontramos que existe un efecto directo y positivo del estrés por sobrecarga (0,51), conflicto de rol (0,18) y superespecialización (0,18) sobre la dimensión cansancio emocional del "core of burnout" (véase Gráfico 10, página 228), de tal modo que a más estrés por sobrecarga, conflicto de rol y superespecialización, mayores niveles de cansancio emocional, siendo la relación entre sobrecarga y cansancio

emocional la que mayor peso presenta. Por otro lado, las relaciones que dichas condiciones laborales establecen con la dimensión despersonalización y con la variable síntomas de estrés son de carácter indirecto, estando mediadas por la dimensión cansancio emocional, por lo que pasamos a analizarlas con mayor profundidad en el próximo apartado *Análisis de los efectos indirectos o de mediación*.

Del mismo modo, en el caso del PAS, y como puede observarse en el Gráfico 10, el estrés por sobrecarga, conflicto de rol y superespecialización ejercen un efecto directo y positivo sobre la dimensión cansancio emocional del "core of burnout" siendo, una vez más, la relación que establece esta dimensión con el factor sobrecarga la que presenta un mayor peso. No obstante, conviene señalar que los coeficientes de los factores sobrecarga y conflicto de rol sí varían con respecto al PDI, presentando un peso inferior en el caso del primero (0,42 frente al 0,51 del PDI) y superior en el segundo (0,30 frente al 0,18 del PDI), y que el factor superespecialización se mantiene con el mismo valor (0,18). Es decir, en el PAS, aunque la influencia del factor sobrecarga sigue siendo la de mayor peso, destaca también la influencia del factor conflicto de rol. Por otro lado, también en este modelo las relaciones establecidas entre los distintos factores laborales estresantes y la dimensión despersonalización, así como con la variable síntomas de estrés, son de carácter indirecto, mediadas también por la dimensión cansancio emocional, y se analizan en el siguiente apartado.

Lo mismo ocurre con las relaciones que se establecen entre las distintas condiciones de trabajo y la dimensión realización personal, que en ambos modelos son de carácter indirecto, estando mediadas por la competencia personal percibida.

Los resultados obtenidos se encuentran en la línea de los aportados en muchas de las investigaciones realizadas sobre burnout, en las que se ha podido constatar la influencia directa de la sobrecarga laboral sobre los niveles de agotamiento emocional (véase, p. Ej., Maslach, 1982; Cooper y Kelly, 1993; Gil-Monte y Peiró, 1999; Cifre y *col.*, 2003; Dorman, 2003; Salanova y *col.*, 2005), así como del conflicto de rol en dichos sentimientos (Schwab e Iwanicki, 1982a y b; Schwab y *col.*, 1986; Byrne, 1994; Lee y Ashforth, 1996; Gil-Monte y *col.*, 1995; Gil-Monte y Peiró, 1996; 1997; 1999; Salanova y *col.* 2005b). Esto es, sobrecarga laboral y conflicto de rol desencadenan preferentemente una respuesta de carácter emocional. Ahora bien, en nuestro estudio hemos podido comprobar que tanto la sobrecarga como el conflicto de rol influyen también en las otras dos dimensiones del burnout, pero lo hacen de forma indirecta y, como veremos en el próximo apartado, el efecto que ejercen sobre las mismas es menor que el ejercido, de forma directa, sobre la dimensión cansancio emocional.

Respecto a la influencia de la variable superespecialización (que, recordemos, indicaba la creencia de poseer más capacidades de las exigidas por el puesto y, por tanto, encontrar las tareas a realizar aburridas y monótonas, no poder poner en práctica las habilidades que se poseen), los datos obtenidos también coinciden con los aportados en distintas investigaciones en las que se han considerado

como estresores contenidos del puesto de trabajo, tales como la variedad de destrezas utilizadas, identidad de la tarea, significado percibido del puesto, entre otras (véase, p. Ej., Elloy, Everett y Flynn, 1991 cit. en Gil-Monte y Peiró, 1997; González y *col.*, 1998; Zurriaga y *col.*, 1998; González-Camino, Sáinz, Osca y *col.*, 2003; Boada y *col.*, 2004).

Ahora bien, conviene señalar que ninguna de las investigaciones apuntadas se refiere a profesionales de la educación, tan sólo el estudio de Boada y *col.* (2004) se lleva a cabo con educadores sociales. Sin embargo, creemos que el estudio de la influencia del factor superespecialización en la aparición del síndrome de burnout en el personal de universidad estaría justificada, en el caso del PDI, porque como hemos visto cada vez es mayor el tiempo que ha de dedicar a la realización de tareas burocráticas y, en el del PAS, porque en la mayoría de los casos el nivel de estudios y cualificación no se corresponde con el puesto que ocupan. De hecho, en el estudio realizado por León y Avargues (2004), en el personal de la Universidad de Sevilla, se puso de manifiesto que el PAS presentaba altos niveles de estrés por superespecialización. Por último, a nuestro parecer, el estrés producido por la superespecialización puede ser entendido como estrés por infracarga por lo que no es de extrañar que, al igual que la sobrecarga, genere en el individuo una respuesta preferentemente de carácter emocional e influya en los sentimientos de despersonalización y realización personal pero de forma indirecta, tal y como analizaremos en el apartado de análisis de los efectos indirectos o de mediación.

Por otro lado, señalar que tanto en uno como otro modelo, la sobrecarga laboral es la que presenta un mayor efecto, lo cual se corresponde también con lo informado en las distintas investigaciones realizadas al respecto (Gil-Monte y Peiró, 1999). Del mismo modo, el hecho de que el conflicto de rol adquiera importancia en el modelo del PAS, presentando un efecto mayor al que se obtenía para el modelo del PDI, tiene bastante sentido ya que, a diferencia del PDI y por lo general, el PAS sí ha de desarrollar su trabajo bajo supervisión directa.

Por último, el que no hayamos encontrado efectos directos de los factores ambigüedad de rol y falta de recursos sobre la dimensión cansancio emocional podría explicarse: en el primer caso, a partir de los datos aportados por otros autores, los cuales permiten concluir que la ambigüedad de rol genera, sobre todo, respuestas de carácter cognitivo-aptitudinal (Schwab e Iwanicki, 1982a y b; Gil-Monte y *col.* 1995; Gil-Monte y *col.*, 1998); en el segundo, porque dicho efecto podría haber quedado mermado por el de las variables que sí lo presentan. De hecho, en el modelo del PDI, dicha variable tuvo que ser eliminada por no presentar ningún efecto significativo. Es más, podemos observar como, en el caso del modelo del PAS, el factor con el que la falta de recursos presenta una mayor correlación es el de conflicto de rol que, a su vez, presenta en este modelo un efecto sobre agotamiento mayor que el presentado en el modelo del PDI. Sin embargo, en el modelo del PDI, del que este factor tuvo que eliminarse, es la sobrecarga laboral la que ejerce un efecto mayor.

Atendiendo a todo lo expuesto hasta el momento, podemos decir que los datos obtenidos sólo permiten confirmar, de forma parcial, la

**primera hipótesis** que nos habíamos planteado para este subobjetivo, ésta es: *"Es de esperar que los factores organizacionales percibidos como estresantes ejerzan un efecto directo y positivo sobre la dimensión cansancio emocional del "core of burnout", esto es, que a más estrés producido por las condiciones de trabajo más niveles de agotamiento emocional".* Del mismo modo, también nos permiten contrastar, esta vez de forma total, nuestra **segunda hipótesis** de trabajo según la cual era de esperar que *"la sobrecarga laboral se presente como el antecedente más significativo de la dimensión cansancio emocional".*

Respecto a la **tercera hipótesis** planteada (*"Es de esperar que la ambigüedad de rol afecte de forma directa y negativa a la dimensión realización personal del síndrome de burnout"*), los datos hallados no nos permiten confirmarla ya que, si bien es cierto que distintos estudios han encontrado esta relación (véase, p. Ej., Schwab e Iwanicki, 1982a y b; Pierce y Molloy, 1990; Gil-Monte, 1994; Gil-Monte y col., 1995; Byrne, 1999), nuestros datos apuntan a que la relación entre estas dos variables sólo se establece de forma indirecta, estando mediada por la competencia personal percibida. Dichos resultados serán comentados con mayor detenimiento en el siguiente apartado *Análisis de los efectos indirectos o de mediación.*

Si nos centramos, ahora, en las relaciones que se establecen entre las distintas condiciones de trabajo generadoras de estrés y la variable competencia personal percibida, comprobamos que, en el grupo del PDI, de los factores organizacionales de carácter estresante estudiados, tan sólo el estrés por sobrecarga (-0,46) y por

ambigüedad de rol (-0,30) se relacionan con la competencia personal percibida, y que la relación que establecen con dicha variable es de carácter directo y negativo; esto es, a más estrés por sobrecarga y ambigüedad de rol menos sentimientos de competencia personal percibida. Del mismo modo, encontramos que, en el caso del PAS, la relación que establecen los factores organizacionales con esta variable personal es también de carácter directo y negativo, siendo de nuevo la sobrecarga (-0,32) y la ambigüedad de rol (-0,17) los factores que, aunque en menor grado que en el grupo de profesores, influyen de manera negativa en los sentimientos de competencia, además del factor falta de recursos, que no aparecía en el modelo del PDI y que en este modelo aparece con un efecto directo igual a -0,19. Por último, señalar que, tanto en un grupo como en otro, de nuevo es el factor sobrecarga el que presenta un mayor efecto, aunque en el modelo del PDI, también es de destacar el efecto del factor ambigüedad de rol (véase Gráfico 10, pág. 228).

Tal y como vimos en la introducción teórica, existen determinados factores denominados "factores barrera", entre los que se encuentran las condiciones laborales consideradas en este estudio, que pueden debilitar los sentimientos de competencia personal percibida. Este hecho, que ya Harrison (1983) atisbaba en su modelo de competencia social, ha sido constatado en investigaciones recientes (Salanova y Schaufeli, 2000; Salanova y *col.*, 2000; Grau y *col.*, 2001; Grau y *col.*, 2004; Llorens y *col.*, 2005; Salanova y *col.*, 2005a y b) y está en concordancia con los hallazgos que acabamos de presentar.

Del mismo modo, no es de extrañar que sólo hayamos encontrado un efecto negativo sobre la variable competencia de los factores falta de recursos, sobrecarga y ambigüedad de rol, ya que como vimos en párrafos anteriores, los factores conflicto de rol y superespecialización se asocian, tanto en nuestro estudio como en otros realizados, de forma principal, al desarrollo de respuestas de carácter emocional.

En el caso de la sobrecarga laboral, que también aparecía como un antecedente claro de respuestas emocionales y que ahora encontramos también como principal antecedente de los sentimientos de competencia, debemos considerar que, además de ser un obstáculo o barrera para la realización adecuada del trabajo, el contexto universitario en el que realizamos este estudio, caracterizado por múltiples cambios como consecuencia del proceso de convergencia europea y los cambios legislativos acontecidos en los últimos años, hace que también sea una condición de trabajo difícilmente modificable. Si recordamos, distintos estudios han puesto de manifiesto que las creencias de competencia personal son útiles para afrontar la situación de estrés cuando ésta es potencialmente controlable, de lo contrario, el efecto positivo que éstas pueden tener sobre el bienestar puede verse debilitado e incluso llegar a ser perjudicial (Helgeson, 1992; Fernández-Castro y *col.*, 1999). Lo mismo puede decirse para los factores falta de recursos y ambigüedad de rol, añadiendo, respecto a este último que la evidencia empírica si ha permitido constatar, además, el papel que desempeña como factor desencadenante de respuestas cognitivo-aptitudinales (véase, p. Ej., Gil-Monte y Peiró, 1999).



Por otro lado, el hecho de que en el grupo del PDI el efecto de este último factor aparezca con un peso bastante elevado y con mayor significación que en el grupo del PAS, puede explicarse en la misma línea que lo argumentado en el párrafo anterior. Tanto las transformaciones que se están produciendo como consecuencia de la entrada en el Espacio Europeo de la Educación Superior, como los cambios legislativos producidos en los últimos años, han afectado y están afectando de lleno al rol docente, hasta el punto, por ejemplo, de haberse creado nuevas figuras contractuales, con diferentes funciones y sistemas de promoción que, en ocasiones, no quedan claramente definidos.

En definitiva, los datos obtenidos sólo nos permiten confirmar, de forma parcial, nuestra **cuarta hipótesis** de trabajo: *"Es de esperar que dichos factores influyan en los niveles de competencia personal percibida de forma directa y negativa"*.

#### *Efectos directos de Y sobre Y*

La competencia personal percibida no sólo actúa en ambos modelos como variable endógena o dependiente sino también como variable exógena o predictora. Tal y como se muestra en el Gráfico 10 (pág. 228), tanto en el PDI como en el PAS, la competencia personal percibida no ejerce ningún efecto sobre la dimensión cansancio emocional, ni sobre la variable síntomas de estrés, aunque sí se relaciona de forma directa y negativa con la dimensión despersonalización, siendo mayor su efecto directo sobre dicha dimensión en el caso del PAS (-0,24 frente al -0,18 del PDI). No

obstante, conviene tener en consideración que, en el caso del PDI, la competencia personal percibida también influye en los niveles de despersonalización de forma indirecta, a través de la dimensión realización personal, siendo el efecto total (suma del efecto directo más el efecto indirecto) de esta variable sobre la dimensión despersonalización igual a -0,24 (100%), y que dicho efecto coincide con el efecto directo presentado en el modelo del PAS, por lo que podría decirse que, en términos de efectos totales, en ambos casos influye de igual forma. Es decir, mientras que en el profesorado, el efecto total de la competencia personal percibida sobre la dimensión despersonalización se debería en el 75% al efecto directo de esta variable (a más sentimientos de competencia percibida menos despersonalización), y en el 25% al efecto mediado por la dimensión realización personal (a más sentimientos de competencia, más realización personal, y a más realización personal menos nivel de despersonalización), en el Personal de Administración y Servicios, dicho efecto total vendría dado tan sólo por el efecto directo que la competencia personal percibida ejerce sobre los niveles de despersonalización.

Con respecto a la relación que se establece entre competencia personal percibida y la dimensión realización personal en el trabajo, podemos apreciar que, en ambos grupos, es de carácter directo y positivo, de tal modo que a más sentimientos de competencia más realización personal. Sin embargo, el efecto que ejerce la variable competencia personal percibida es mayor en el caso del profesorado (0,29 frente al 0,19 del PAS).

Los resultados apuntados hasta el momento coinciden, de forma parcial, con los hallados por los distintos autores que han estudiado el tema. Al igual que nosotros, en muchas de las investigaciones realizadas no se han encontrado efectos significativos de la competencia personal percibida sobre la dimensión cansancio emocional (véase, p. Ej., Gil-Monte y *col.*, 1995; Gil-Monte y Peiró, 1996; Gil-Monte y Peiró, 1997; Dorman, 2003); por el contrario, también existen otros estudios en los que dicho efecto se ha mostrado significativo, aunque con valores muy bajos (Thompson y *col.*, 1993; Lee y Ashfoth, 1990; 1996; Gil-Monte, 1994; Salanova y Schaufeli, 2000; Salanova y *col.*, 2000; Grau y *col.*, 2001; Grau y *col.*, 2004; Llorens y *col.*, 2005; Salanova y *col.*, 2005a y b).

En relación con la dimensión despersonalización, los datos aportados se encuentran en la misma línea, es decir, existen estudios en los que, a diferencia de nosotros, no se han encontrado efectos directos significativos (Gil-Monte y *col.*, 1995; Gil-Monte y Peiró, 1996; 1997) y otros en las que sí (Cherniss, 1993; Thompson y *col.*, 1993; Lee y Ashfoth, 1990; 1996; Gil-Monte, 1994; Salanova y Schaufeli, 2000; Salanova y *col.*, 2000; Grau y *col.*, 2001; Grau y *col.*, 2004; Llorens y *col.*, 2005; Salanova y *col.*, 2005a y b).

En definitiva, podemos señalar que los datos aportados en relación con estas dos dimensiones no llegan a ser concluyentes. No obstante, a nuestro parecer, el hecho de que en nuestro estudio la competencia personal percibida influya en los niveles de despersonalización y no en el agotamiento emocional tiene sentido si consideramos la despersonalización como una estrategia de afrontamiento

desadaptativa centrada en la emoción (retiro emocional), y atendemos a los datos informados en distintas investigaciones en las que se pone de manifiesto la relación existente entre competencia personal percibida y estilos de afrontamiento. En este sentido, se ha podido comprobar mediante evidencia empírica que la competencia personal percibida se asocia de manera positiva con el uso de un estilo de afrontamiento centrado en la resolución de la tarea y de forma inversa o negativa con un estilo de afrontamiento dirigido al manejo inadecuado de la emoción (Brown y Nicasio, 1987; Rueda y *col.*, 2003; Rovira, Fernández-Castro y Edo, 2005). Es decir, el hecho de que nos sintamos competentes no va a evitar el que experimentemos estrés e incluso agotamiento, pero sí va a facilitar que lo afrontemos de forma más adaptativa sin que lleguemos a quemarnos.

En lo que sí parecen coincidir la mayoría de los autores es en que la competencia personal percibida influye, de forma positiva, en el desarrollo de sentimientos de realización personal en el trabajo, corroborando el carácter cognitivo-aptitudinal de esta dimensión (Lee y Ashfoth, 1990; 1996; Gil-Monte, 1994; Gil-Monte y *col.*, 1995; Gil-Monte y Peiró, 1996; Gil-Monte y Peiró, 1997; Dorman, 2003; Gil-Monte, 2006). Resultado que, por otro lado, también coincide con lo informado en nuestro estudio.

Sea de un modo u otro, lo que sí es cierto es que el poseer altos sentimientos de competencia personal percibida va a influir de forma positiva en nuestro bienestar y ajuste emocional, tal y como ha quedado demostrado en la investigación científica (véase, p. Ej., Smith y Wallston, 1992; Sanz y Villamarín, 1996; Blasco y *col.*, 1999; Rueda

y *col.*, 2003). De aquí, la importancia de fomentar medidas preventivas que garanticen el desarrollo de este tipo de creencias.

Prestando ahora atención a las hipótesis planteadas, podemos afirmar que los resultados obtenidos nos permiten confirmar sólo de forma parcial la **quinta hipótesis** planteada (*"Es de esperar que la competencia personal percibida afecte de forma directa y negativa a las dimensiones que componen el "core of burnout", de tal modo, que aquellos profesionales que experimenten mayores sentimientos de competencia presentarán niveles más bajos de cansancio emocional y despersonalización"*). Por el contrario, la **hipótesis 6** (*"Es de esperar que exista una relación directa y positiva entre los sentimientos de competencia personal percibida y la dimensión realización personal en el trabajo, siendo previsible que a más sentimientos de competencia percibida más realización personal en el trabajo"*) sí queda contrastada.

Por otro lado, al analizar las relaciones que se establecen entre las dos dimensiones que componen el "core of burnout", observamos que, en ambos modelos (véase Gráfico 10), la dimensión cansancio emocional aparece como variable exógena o causal y la despersonalización como variable endógena o dependiente, estableciéndose entre ellas una relación directa y de carácter positivo, de manera que a más cansancio emocional niveles más elevados de despersonalización, siendo mayor este efecto directo en el caso del PAS (0,38 frente al 0,27 del PDI). Ahora bien, al igual que ocurría en el caso de la relación entre competencia personal percibida y despersonalización, conviene tener presente que, en el grupo del PDI, la dimensión cansancio

emocional también influye sobre los niveles de despersonalización de modo indirecto, a través de la variable síntomas de estrés y de la dimensión realización personal, siendo el peso de este efecto indirecto igual a 0,02, por lo que, aunque el valor predictivo sigue siendo mayor en el caso del PAS, en términos de efectos totales habría que hablar de un 0,38 del PAS frente a un 0,29 del PDI. No obstante, dichos efectos serán analizados, con mayor profundidad, en el siguiente apartado.

Respecto a las relaciones establecidas entre la dimensión realización personal y las dimensiones del "core of burnout", encontramos que los sentimientos de realización tan sólo se relacionan de forma directa y negativa con la dimensión despersonalización, y que esto sólo ocurre en el caso del Personal Docente e Investigador (a más sentimientos de realización personal menos sentimientos de despersonalización), presentando un valor igual a 0,19 (véase Gráfico 10, pág. 228). La relación que estos sentimientos de realización establecen con la dimensión cansancio emocional es, en ambos colectivos, de carácter indirecto, estando mediada por la variable síntomas de estrés, por lo que la analizaremos, con mayor profundidad, en el apartado de análisis de efectos indirectos. No obstante, comentar que en dicha relación la variable síntomas ejerce un efecto directo y negativo sobre los niveles de realización personal y que éste es mayor en el caso del PAS (-0,26 frente al -0,21 del PDI).

Al abordar los resultados que acabamos de exponer, nos sumergimos de lleno en el debate, aún abierto, acerca del orden secuencial en que aparecen y se desarrollan las distintas dimensiones del síndrome de

burnout. En el modelo estructural propuesto del que partíamos en este subobjetivo (véase pág. 223), las tres dimensiones del síndrome aparecen relacionadas siguiendo el orden establecido en el modelo propuesto por Gil-Monte y *col.* (2005), esto es, el cansancio emocional y la falta de realización personal aparecen al mismo tiempo y ambas influyen de forma positiva en la despersonalización. Aclarar que, en nuestro modelo, se ha considerado la realización personal en lugar de la falta de realización, por eso la relación que establece con la dimensión despersonalización es de signo negativo. Sin embargo, las relaciones que se muestran en los modelos que hemos ajustado para el PDI y el PAS no llegan a corresponderse, en su totalidad, con las establecidas bajo los supuestos teóricos de estos autores.

En el caso del PDI, si sólo consideramos los efectos directos hallados, podríamos decir que el modelo obtenido se ajusta, de forma total, al planteado por Gil-Monte y *col.* (1995). No obstante, no podemos ignorar el hecho de que el cansancio emocional influye, aunque de forma indirecta y a través de los síntomas de estrés, sobre la dimensión realización personal. Este dato coincide, en parte, con los resultados obtenidos por Blanch y *col.* (2003) en un estudio realizado con educadores sociales en el que, al igual que nosotros, corroboraron el modelo propuesto por Gil-Monte y *col.* (2005), aunque encontrando también un efecto directo y negativo de la dimensión cansancio emocional sobre la dimensión realización personal. Aún más, dichos autores hallaron también que la realización personal ejercía, a su vez, un efecto directo y negativo sobre el cansancio emocional, que además tenía un peso mayor. De aquí, concluyen que el modelo de

Gil-Monte y sus colaboradores se cumple en su muestra, pero que es la realización personal en el trabajo la que tiene un mayor impacto en el bienestar, por lo que las medidas preventivas deberían centrarse sobre todo en propiciar condiciones de trabajo que favorezcan el desarrollo de este tipo de sentimientos.

En nuestro caso, sólo encontramos el efecto producido por el cansancio emocional sobre la realización personal que, como hemos comentado, es de carácter indirecto, estando mediado por los síntomas de estrés (a más agotamiento emocional, más síntomas y a más síntomas menos realización personal). Además, tal y como hemos visto, el efecto que ejerce el cansancio emocional sobre los niveles de despersonalización es mayor que el ejercido por la realización personal en el trabajo (0,29 frente al 0,19 de los sentimientos de realización). Por tanto, la conclusión que extraemos es que, aunque tanto el agotamiento emocional como la realización personal son determinantes para el inicio del síndrome en el Personal Docente e Investigador de la Universidad de Sevilla, el primero ejerce un mayor impacto.

De ahí, que nos planteemos la necesidad de priorizar, en este colectivo, medidas de intervención que se centren, de forma fundamental, en la prevención del desarrollo de sentimientos de agotamiento emocional (ya que son quienes parecen estar contribuyendo, en mayor medida, al inicio del síndrome), pero prestando también especial atención al fomento de los sentimientos de realización personal en el trabajo (por el papel que parecen estar desempeñando como amortiguadores o inhibidores del efecto que



ejerce el cansancio emocional sobre el desarrollo de sentimientos de despersonalización, ya que se relacionan con estos últimos de forma directa y negativa, disminuyéndolos).

Con relación al modelo hallado para el PAS, las relaciones establecidas entre las distintas dimensiones del síndrome se ajustan más al modelo de secuencialidad planteado por Lee y Ashforth (1993b). Según este modelo, el cansancio emocional ocupa el papel central en el desarrollo del síndrome, apareciendo en primer lugar e influyendo tanto en los sentimientos de realización personal como en los de despersonalización. Nuestro modelo tan sólo se diferencia del planteado por dicho autor en que el efecto del cansancio emocional sobre la realización personal es, una vez más, de carácter indirecto, estando mediado por la variable síntomas de estrés. Por tanto, podemos decir que en el caso del PAS de la Universidad de Sevilla está aún más claro que es el cansancio emocional quien da lugar al desarrollo del síndrome, por lo que, al igual que en el caso del PDI, habrá que prestarle especial atención de cara a futuras propuestas de intervención.

Una vez hemos reflexionado sobre los resultados obtenidos, podemos decir que los mismos nos permiten avalar, en ambos colectivos, la **séptima hipótesis** de trabajo (*"Es de esperar que exista un efecto directo y positivo de la dimensión cansancio emocional sobre la dimensión despersonalización. De tal modo que, a mayor cansancio emocional mayor despersonalización"*). Sin embargo, sólo nos permiten contrastar la **octava hipótesis** en el colectivo de Personal Docente e Investigador (*"Es de esperar que se produzca un efecto*

*directo y negativo de la dimensión realización personal sobre la dimensión despersonalización, de modo que, a más realización personal menos sentimientos de despersonalización”).*

Por último, en cuanto a la relación que estas dimensiones establecen con la variable síntomas de estrés, en ambos modelos, hallamos que el cansancio emocional aparece como variable predictora de los niveles de síntomas de estrés, estableciendo con esta variable una relación directa y de carácter positivo (a más cansancio emocional mayor nivel de sintomatología de estrés), relación que, una vez más, presenta un coeficiente superior en el colectivo del PAS (0,69 frente al 0,59 del PDI).

Dichos resultados son congruentes con los obtenidos por distintos autores (véase, p. Ej., Maslach y Jackson, 1982; Shirom, 1989, Cit. en Moreno y *col.*, 2005; Gil-Monte y *col.*, 1995; Gil-Monte y Peiró, 1997; Boada y *col.*, 2004; Moreno y *col.*, 2005) y nos permiten confirmar nuestra **novena hipótesis** de trabajo (*“La dimensión cansancio emocional, del “core of burnout”, afecta de forma directa y positiva a la presencia de indicadores sintomatológicos de estrés. Esto es, a más cansancio emocional más indicadores sintomatológicos de estrés”).*

Resumiendo, podría decirse que:

- El estrés generado por condiciones de trabajo que implican sobrecarga laboral, conflicto de rol y superespecialización influye, de forma directa y positiva, en el cansancio emocional experimentado por el personal de la Universidad de Sevilla, de

modo que a más estrés producido por estas condiciones laborales más cansancio emocional.

- En ambos modelos, es el factor sobrecarga el que ejerce un efecto directo de mayor peso sobre la dimensión cansancio emocional. No obstante, hay que resaltar también la influencia que, sobre dicha dimensión, ejerce el factor conflicto de rol en el modelo del PAS.
- El estrés por sobrecarga laboral y ambigüedad de rol afecta, también de forma directa, a los sentimientos de competencia personal percibida por el personal de la US, disminuyendo dichos sentimientos.
- En el caso del PAS, los sentimientos de competencia personal se ven disminuidos también como consecuencia directa del estrés experimentado por la falta de recursos.
- Además, los efectos producidos por estos factores sobre las creencias de competencia personal percibida son inferiores en el caso del PAS.
- Tanto en un grupo como en otro, el estrés por sobrecarga se presenta como mejor predictor de las creencias de competencia personal percibida, aunque en el grupo del PDI, también habría que destacar el efecto del factor ambigüedad de rol.
- Los sentimientos de competencia personal percibida influyen, de forma directa y negativa, en los niveles de despersonalización experimentados por el PDI y el PAS y, de forma directa y positiva, en los sentimientos de realización personal en el trabajo.

- No obstante, mientras que el efecto que la competencia personal percibida ejerce sobre los niveles de despersonalización es igual en ambos colectivos, el producido sobre los sentimientos de realización personal es mayor en el grupo de profesores.
- Del mismo modo, el cansancio emocional afecta, de manera directa y positiva, a los niveles de despersonalización experimentados por estos trabajadores y a la aparición de sintomatología de estrés.
- En ambos casos, dichos efectos alcanzan valores superiores en el grupo del PAS.
- La presencia de síntomas de estrés se relaciona de forma directa y negativa con los sentimientos de realización personal, de manera que a más síntomas de estrés menos sentimientos de realización personal en el trabajo.
- Dicho efecto también presenta un mayor peso en el colectivo del PAS.
- Sólo en el grupo del PDI, los niveles de despersonalización van a depender, además, del concurso de las variables síntomas de estrés y realización personal en el trabajo. En este sentido, sólo en este grupo, los sentimientos de realización personal en el trabajo (que como hemos visto dependen de la presencia de sintomatología de estrés) influyen sobre los niveles de despersonalización y lo hace de forma directa y negativa, esto es, a más realización personal menos despersonalización.

- En líneas generales, en el modelo del PDI cobran mayor fuerza los efectos producidos por variables de tipo cognitivo-aptitudinal (ambigüedad de rol, competencia personal percibida y realización personal) mientras que en el modelo del PAS, adquieren mayor significación los efectos producidos por variables de carácter emocional (conflicto de rol, cansancio emocional y síntomas de estrés).

### **Análisis de los efectos indirectos o de mediación**

En este apartado, pasamos a analizar las relaciones, de carácter indirecto, que se establecen entre las variables estudiadas o, dicho de otro modo, aquellas relaciones que están mediadas por otra u otras variables. También en este caso, hemos considerado como significativos aquellos efectos en los que  $p < 0,05$ . En las siguientes tablas se presentan las matrices de los efectos indirectos correspondientes a cada uno de los modelos estimados. Al igual que en el caso de los efectos directos, para cada una de las relaciones se muestra, en primer lugar, el efecto indirecto obtenido (\*1), en segundo lugar y entre paréntesis, el error típico (\*2), y en negrita el valor de  $t$  (\*3) que, en caso de no ser significativa, aparece en cursiva.

Como puede apreciarse en la Tabla 21, los efectos indirectos de las variables exógenas o independientes sobre las endógenas o dependientes, en el grupo del PDI, son bastante significativos, presentando valores de  $t < -2$  ó  $> +2$  ( $p < 0,05$ ), excepto el efecto indirecto del factor conflicto de rol sobre la dimensión realización

personal cuyo valor  $t$  es de -1,91. Por el contrario, el efecto indirecto del factor sobrecarga sobre dicha dimensión y el que presenta sobre la dimensión despersonalización y sobre la variable síntomas de estrés, llama la atención por presentar una significación muy superior a la de los efectos que ejercen el resto de variables independientes.

Del mismo modo, en el caso del PAS (véase Tabla 22), la mayoría de estos efectos son significativos, excepto los efectos ejercidos por los factores falta de recursos y ambigüedad de rol sobre las dimensiones de despersonalización y realización personal, así como el efecto del factor conflicto de rol sobre esta última dimensión y, al igual que ocurría en el modelo del PDI, los efectos de mayor significación son los ejercidos por factor sobrecarga sobre dichas variables y sobre la variable síntomas de estrés.

Tabla 21. Matriz de efectos indirectos de X sobre Y. Modelo estructural de mediación para el PDI.

	SOBRECARGA	CONFLICTO ROL	SUPERESPECIALIZACIÓN	AMBIGÜEDAD ROL
DESPERSONALIZACIÓN	0,09 * <sup>1</sup> (0,02)* <sup>2</sup> <b>5,72</b> * <sup>3</sup>	0,02 (0,01) <b>2,17</b>	0,04 (0,02) <b>2,35</b>	0,05 (0,02) <b>2,84</b>
REALIZACIÓN PERSONAL	-0,11 (0,02) <b>-5,02</b>	-0,01 (0,01) <b>-1,91</b>	-0,03 (0,01) <b>-2,04</b>	-0,10 (0,03) <b>-3,27</b>
SÍNTOMAS	0,16 (0,03) <b>6,16</b>	0,05 (0,02) <b>2,47</b>	0,13 (0,05) <b>2,75</b>	--

\*1: Efecto indirecto; \*2: Error típico; \*3: Valor  $t$

Tabla 22. Matriz de efectos indirectos de X sobre Y. Modelo estructural de mediación para el PAS.

	FALTA DE RECURSOS	SOBRECARGA	CONFLICTO ROL	SUPERESPECIALIZACIÓN	AMBIGÜEDAD ROL
DESPERSONALIZACIÓN	0,13 *1 (0,08) *2 <b>1,69</b> *3	0,83 (0,19) <b>4,47</b>	0,28 (0,13) <b>2,18</b>	0,45 (0,17) <b>2,66</b>	0,19 (0,12) <b>1,62</b>
REALIZACIÓN PERSONAL	-0,16 (0,11) <b>-1,52</b>	-0,73 (0,22) <b>-3,30</b>	-0,20 (0,11) <b>-1,85</b>	-0,32 (0,15) <b>-2,12</b>	-0,23 (0,16) <b>-1,46</b>
SÍNTOMAS	--	1,54 (0,34) <b>4,52</b>	0,77 (0,32) <b>2,41</b>	1,21 (0,39) <b>3,13</b>	--

\*1: Efecto indirecto; \*2: Error típico; \*3: Valor  $t$

Respecto a los efectos indirectos hallados entre las distintas variables dependientes (véanse las Tablas 23 y 24), señalar que, en el caso del PDI, todos los efectos encontrados son significativos, siendo el valor de  $t$  ligeramente superior en el caso del efecto indirecto de la dimensión cansancio emocional sobre la dimensión realización personal. Además, dicho efecto indirecto es el único que hallamos en el modelo del PAS, presentando también un valor de  $t$  bastante significativo.

Tabla 23. Matriz de efectos indirectos de Y sobre Y. Modelo estructural de mediación para el PDI.

	COMPETENCIA	CANSANCIO EMOCIONAL	SÍNTOMAS
DESPERSONALIZACIÓN	-0,04 *1 (0,02) *2 <b>-2,35</b> *3	0,01 (0,01) <b>2,02</b>	0,03 (0,01) <b>2,06</b>
REALIZACIÓN PERSONAL	--	-0,09 (0,03) <b>-2,91</b>	--

\*1: Efecto indirecto; \*2: Error típico; \*3: Valor  $t$

Tabla 24. Matriz de efectos indirectos de Y sobre Y. Modelo estructural de mediación para el PAS.

	CANSANCIO EMOCIONAL
REALIZACIÓN PERSONAL	-0,12 *1 (0,04) *2 <b>-2,78</b> *3

\*1: Efecto indirecto; \*2: Error típico; \*3: Valor  $t$

Llegados a este punto, creemos de interés describir, con mayor profundidad, cada uno de estos efectos indirectos.

*Efectos indirectos de X sobre y*

En relación con la influencia del estrés producido por las condiciones de trabajo estresantes sobre el bienestar psicológico (“core of burnout” y síntomas de estrés) encontramos que, en el caso del PDI, se producen efectos indirectos en las relaciones que dichas condiciones establecen con la dimensión despersonalización y la variable síntomas de estrés.

De este modo, observamos cuatro efectos indirectos del factor sobrecarga sobre la dimensión despersonalización. Un primer efecto (EI1), en el que la variable competencia personal percibida estaría mediando la relación existente entre sobrecarga y despersonalización; un segundo efecto (EI2), en el que, además, dicha relación estaría mediada por la dimensión realización personal del síndrome de estar quemado; un tercero (EI3), en el que las variables mediadoras serían la dimensión cansancio emocional, la variable síntomas de estrés y la dimensión realización personal, en este orden; y por último, un cuarto



efecto (EI4), en el que la relación entre ambas variables estaría mediada tan sólo por la dimensión cansancio emocional.

En el Gráfico 11 se muestran dichas relaciones y los efectos hallados para cada una de ellas. Además, si atendemos al peso que cada uno de estos efectos tiene con respecto al efecto indirecto total (0,26; el 100%) de la variable sobrecarga sobre la dimensión despersonalización, encontramos que el EI4 es el que más explica (0,14; el 54%), seguido del EI1 (0,08; el 31%). Es decir, la relación entre sobrecarga y despersonalización está mediada por distintas variables y, parece ser que, la influencia que dicha variable ejerce sobre los niveles de despersonalización es mayor cuando dicha relación está mediada, o bien por la dimensión cansancio emocional, o por la variable competencia personal percibida, siendo en el primer caso las relaciones que se establecen entre las variables de carácter positivo (a más sobrecarga más nivel de cansancio emocional, y a más cansancio emocional más nivel de despersonalización) y, en el segundo caso, de carácter negativo (a más sobrecarga menos nivel de competencia personal percibida, y a más sentimientos de competencia personal percibida menos nivel de despersonalización).

En relación con el factor conflicto de rol, encontramos que se relaciona de forma indirecta con la dimensión despersonalización a través de dos efectos, uno en el que dicha dimensión está mediada por la dimensión cansancio emocional, los síntomas de estrés y la dimensión realización personal (EI1), y otro en el que dicha relación está mediada únicamente por la dimensión cansancio emocional (EI2) (véase Gráfico 12), siendo este último el que tiene un mayor poder

explicativo ya que el peso que presenta representa el 100% del efecto indirecto total (0,05). Sin embargo, el peso de dicho efecto es menor que el efecto indirecto total de la relación que se establece entre sobrecarga y despersonalización (0,05 frente al 0,26 antes mencionado), e incluso sigue siendo inferior respecto al EI4 de dicha relación, en el que el cansancio emocional mediaba, como en este caso, la relación entre el factor organizacional y los niveles de despersonalización.

Por último, señalar que el factor superespecialización ejerce un efecto indirecto total sobre los niveles de despersonalización similar al que ejerce el factor conflicto de rol (0,05), descomponiéndose al igual que éste en dos efectos indirectos en los que aparecen como variables mediadoras las mismas que en el caso anterior, y siendo de nuevo el que se establece a través de la dimensión cansancio emocional el que realmente explica la influencia de dicho factor organizacional sobre los niveles de despersonalización (véase Gráfico 13).

Gráfico 11. Efectos indirectos significativos del factor sobrecarga sobre la dimensión despersonalización del "core of burnout" en el modelo del PDI y del PAS.

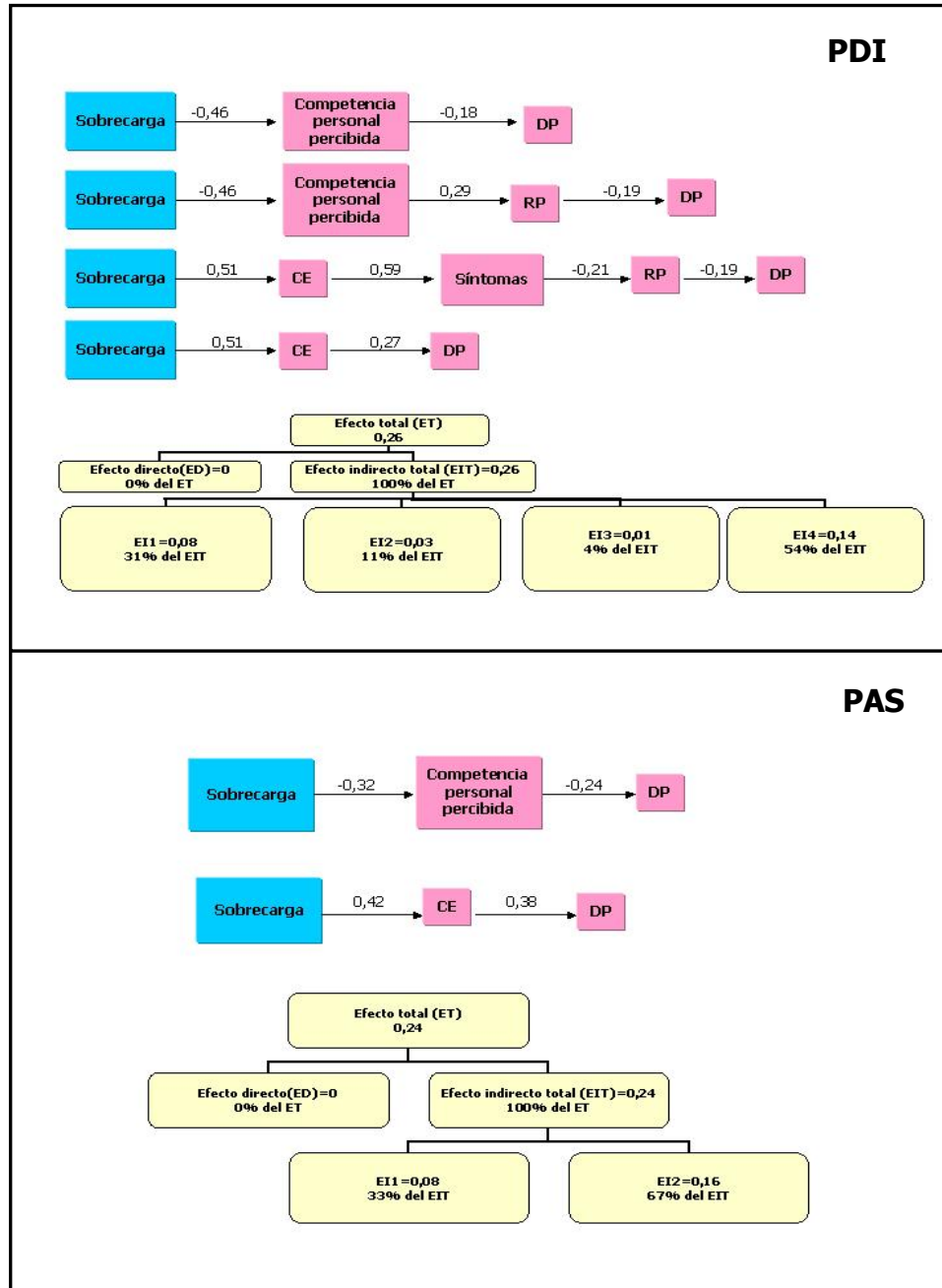


Gráfico 12. Efectos indirectos significativos del factor conflicto de rol sobre la dimensión despersonalización del "core of burnout" en el modelo del PDI y del PAS.

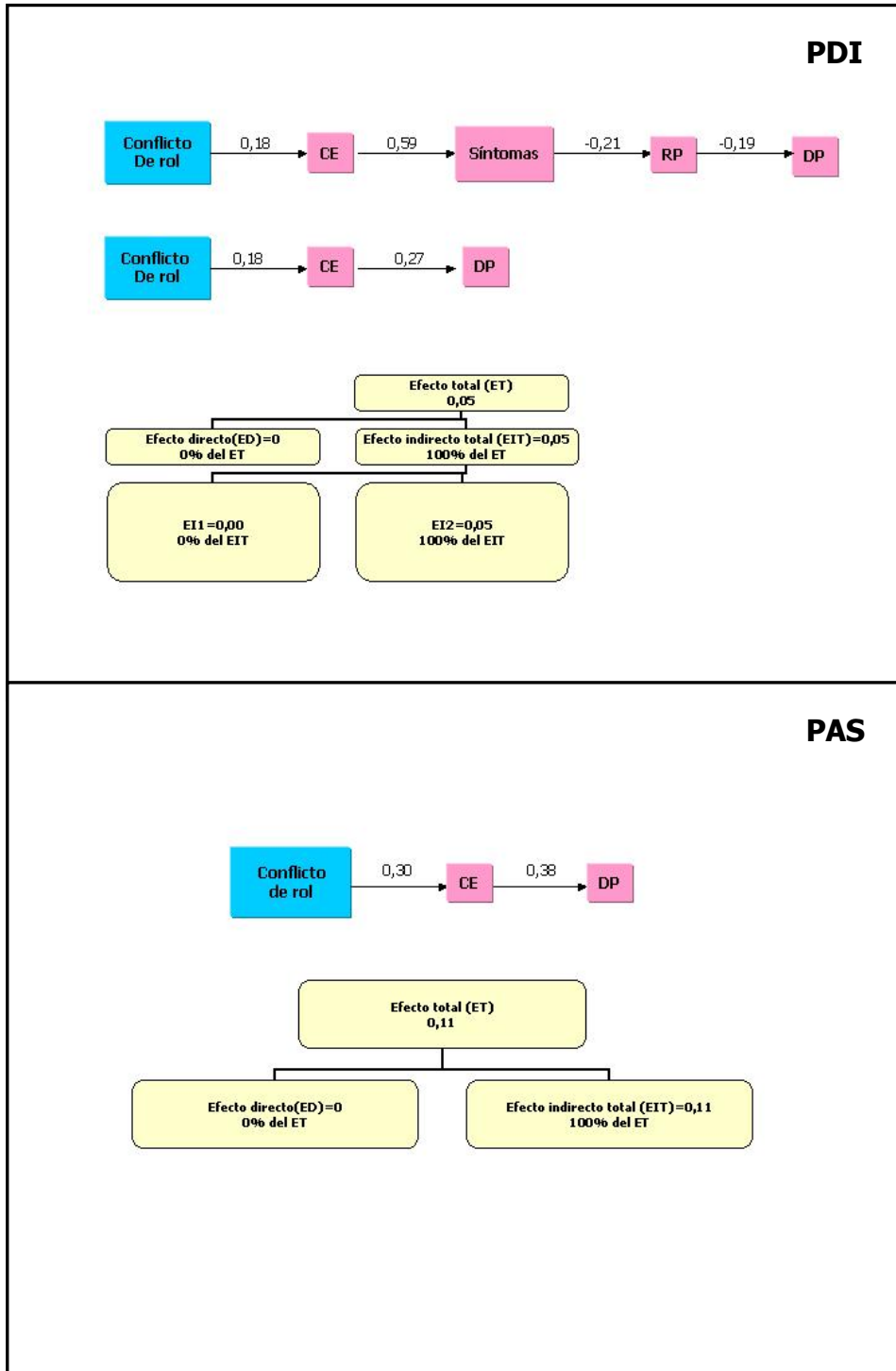
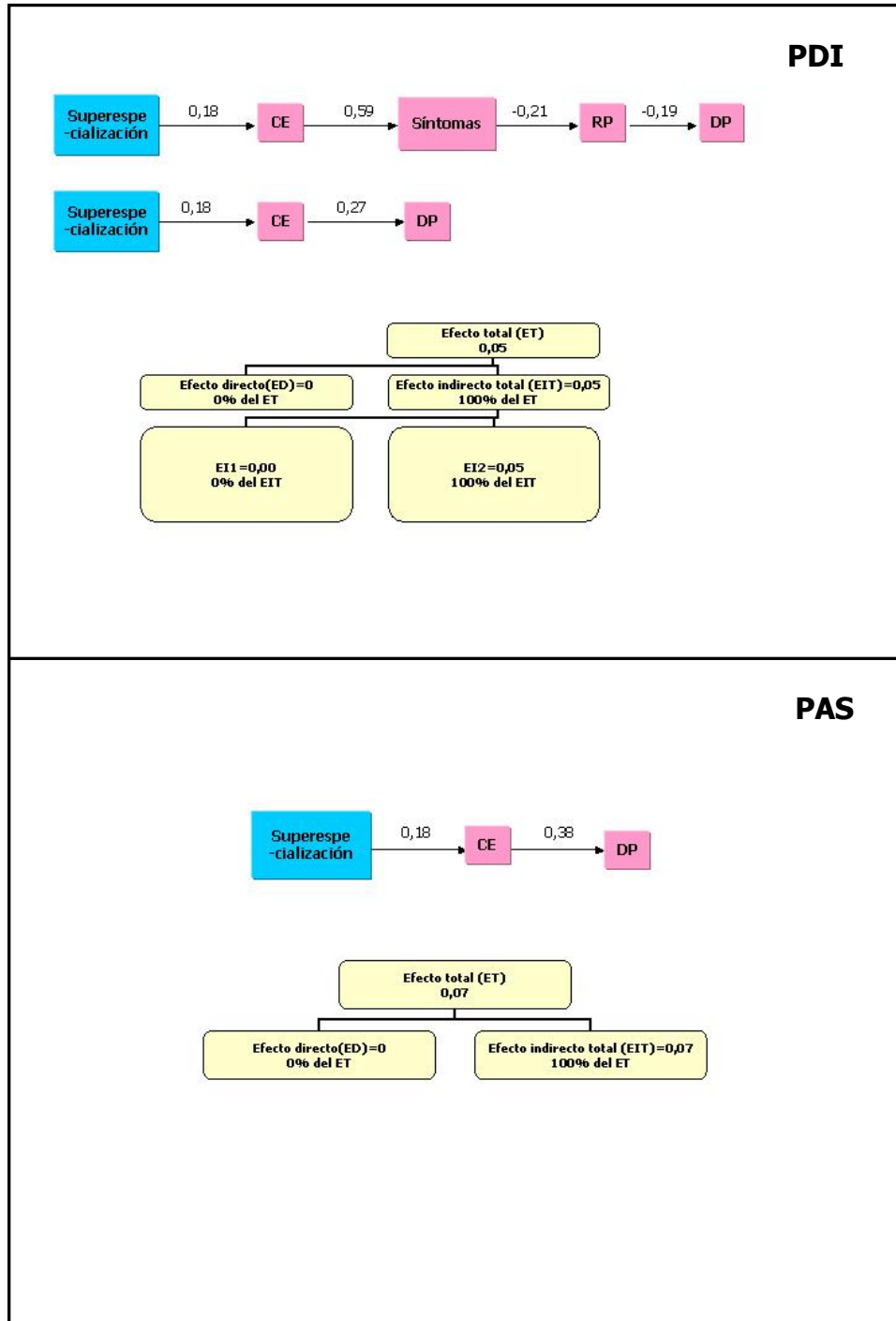


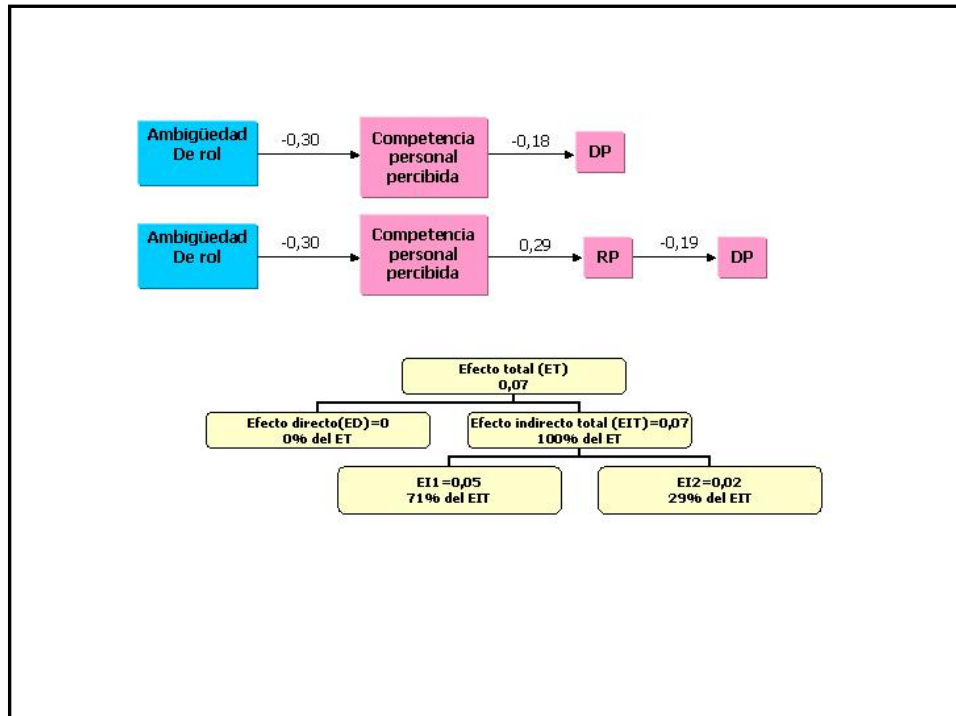
Gráfico 13. Efectos indirectos significativos del factor superespecialización sobre la dimensión despersonalización del "core of burnout" en el modelo del PDI y del PAS.



A modo de conclusión, puede decirse que el nivel de despersonalización presentado por los docentes de la Universidad de Sevilla depende, en gran medida, de la influencia que ejercen los factores de sobrecarga, conflicto de rol y superespecialización sobre dicha dimensión, pero a través de la dimensión cansancio emocional, es decir, a mayor nivel de estrés por sobrecarga, conflicto de rol y superespecialización, mayor nivel de cansancio emocional, lo que va a redundar en un mayor nivel de despersonalización. Además, conviene recordar que dicha relación tiene un mayor peso en el caso de la sobrecarga laboral, de la que, además, hay que destacar la relación que establece con la dimensión despersonalización a través de la variable competencia personal percibida.

Por otro lado, no podemos terminar sin prestar atención al hecho de que los niveles de despersonalización también dependen, en parte, de la influencia del factor ambigüedad de rol, factor que, como se comentó con anterioridad, no ejercía ningún efecto directo significativo sobre la dimensión cansancio emocional pero que, sin embargo, sí se relaciona de forma indirecta con la dimensión despersonalización presentando un efecto indirecto total de 0,07 (véase Gráfico 14) y siendo la relación que establece sólo a través de la variable competencia personal percibida la que presenta un mayor poder explicativo.

Gráfico 14. Efectos indirectos significativos del factor ambigüedad de rol sobre la dimensión despersonalización del "core of burnout" en el modelo del PDI.



Si comparamos los resultados obtenidos en el PDI con los obtenidos en el PAS observamos que, al igual que ocurría con el PDI, encontramos que las relaciones que establecen los factores sobrecarga, conflicto de rol y superespecialización con la dimensión despersonalización del "core of burnout" son también de carácter indirecto. Así, en el caso del factor sobrecarga, el efecto indirecto total es de  $0,24$  (el 100%), algo menor que el obtenido en el PDI ( $0,26$ ), y se descompone tan sólo en dos efectos indirectos, uno en el que la relación que establece con la dimensión despersonalización está mediada por la variable competencia personal percibida (EI1), y otro en el que dicha relación está mediada por la dimensión cansancio

emocional (EI2) (véase Gráfico 11), efectos éstos que, como recordaremos, se corresponden con los dos efectos indirectos que presentaban mayores pesos de entre los cuatro que aparecían en el grupo de docentes. Además, al igual que ocurría en este grupo, la influencia que ejerce la sobrecarga sobre los niveles de despersonalización parece ser mayor cuando dicha relación está mediada por la dimensión cansancio emocional.

Ahora bien, cabe señalar que el efecto producido a través del cansancio emocional alcanza un valor superior al obtenido en el modelo del PDI (0,16 frente a 0,14) y que el efecto que se produce a través de la competencia personal percibida, pese a presentar un coeficiente similar (0,08), en términos de efectos totales alcanza un valor inferior, ya que, si recordamos, en el grupo del PDI, este efecto se realizaba por dos vías, una a través a través de los sentimientos de competencia (0,08), y la otra a través de dichos sentimientos y de la dimensión realización personal (0,03).

Algo similar ocurre con el factor conflicto de rol, que se relaciona de forma indirecta y positiva con los niveles de despersonalización, apareciendo esta vez la dimensión cansancio emocional como única variable mediadora (véase Gráfico 12). Como puede observarse, de nuevo, en este caso, el efecto indirecto total es inferior al obtenido en la relación que se establece entre sobrecarga y despersonalización (0,11 frente al 0,24 de sobrecarga), siendo, sin embargo, superior al obtenido en el grupo de profesores (0,11 frente al 0,05 obtenido por el PDI).



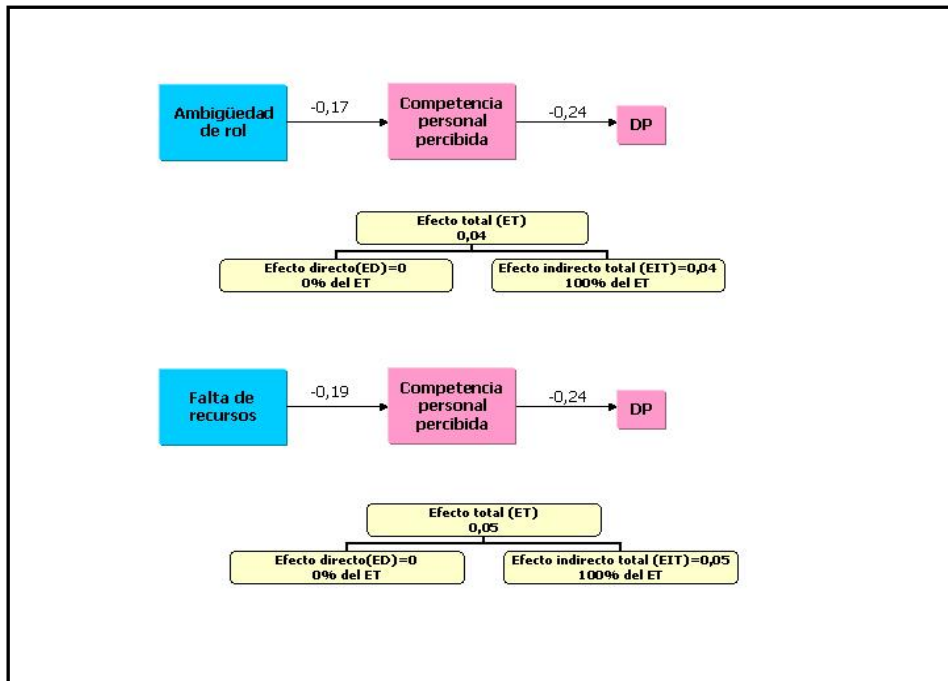
En el caso del factor superespecialización, también ocurre que el efecto indirecto total es inferior al obtenido en el caso de la sobrecarga pero superior al que se ha obtenido en el colectivo del PDI (0,07 frente al 0,05 del PDI). La relación que dicho factor establece con la dimensión despersonalización se representa en el Gráfico 13; en él podemos observar que el efecto indirecto total está conformado por un único efecto indirecto, a diferencia de lo que ocurría en el PDI, que estaba conformado por dos. Del mismo modo, puede observarse que la relación que se mantiene es la que establece el factor superespecialización con los niveles de despersonalización a través de la dimensión cansancio emocional, relación ésta que, si recordamos, aparecía con mayor peso en los profesores.

Resumiendo, al igual que en el PDI, en el PAS ocurre que a más estrés por sobrecarga, conflicto de rol y superespecialización más cansancio emocional y, a mayor nivel de cansancio emocional mayores niveles de despersonalización, siendo el factor sobrecarga el que ejerce un efecto indirecto con mayor peso y el que, además, influye en dichos niveles de despersonalización a través del sentimiento de competencia personal percibida.

Del mismo modo, encontramos que, en este grupo profesional, el factor ambigüedad de rol se relaciona tan sólo con los niveles de despersonalización, y que esta relación está mediada también por la variable competencia personal percibida, presentando un efecto indirecto inferior al que presentaba en el colectivo de profesores (0,04 frente al 0,07 del PDI). Además, también ha de señalarse el efecto indirecto que el factor falta de recursos ejerce sobre la dimensión

despersonalización siendo, de nuevo, la competencia personal percibida la variable mediadora de dicho efecto, cuyo valor es ligeramente superior al de la ambigüedad de rol (véase Gráfico 15).

Gráfico 15. Efectos indirectos significativos de los factores ambigüedad de rol y falta de recursos sobre la dimensión despersonalización del "core of burnout" en el modelo del PAS.



Ahora bien, debemos tener presente, tal y como comentamos al inicio de este apartado, que dichos efectos no son significativos (véase Tabla 22, pág. 253). Por tanto, puede decirse que, en este grupo profesional, la competencia personal percibida tan sólo va a mediar, de forma significativa, la relación establecida entre el factor sobrecarga y los niveles de despersonalización. Aún más, dado que los factores ambigüedad de rol y falta de recursos tan sólo se relacionan

con los niveles de despersonalización a través de la variable competencia, al no ser significativos estos efectos indirectos, no podemos afirmar que los niveles de despersonalización del PAS de la US dependan de la influencia de dichos factores.

En resumen, los niveles de despersonalización del personal de la Universidad de Sevilla van a depender, de forma principal, de la influencia del estrés producida por la sobrecarga laboral y, en el caso del PAS, aunque en menor grado, además, del estrés generado por el conflicto de rol. Las variables que pueden considerarse como principales mediadoras de los efectos que los factores estresantes ejercen sobre los sentimientos de despersonalización, son el cansancio emocional y la competencia personal percibida.

El cansancio emocional aparece como variable mediadora de los efectos producidos por los factores sobrecarga, conflicto de rol y superespecialización. Además, dicho efecto de mediación se realiza, por dos vías, en el caso del PDI: una, en la que sólo aparece el cansancio emocional como variable mediadora (en la que coincide con el PAS) y, la otra, en la que esta dimensión media junto a la variable síntomas de estrés y realización personal (exclusiva del PDI).

Por otro lado, la competencia personal percibida va a mediar, en ambos modelos, la influencia del factor sobrecarga y, en el caso del PDI, además, el efecto del factor ambigüedad de rol. Ahora bien, al igual que en el caso anterior, dicho efecto de mediación va a adoptar dos formas en este último grupo: una, en la que la competencia personal percibida aparece como única variable mediadora (en la que

coincide con el PAS) y, la otra, en la que esta variable media junto a la variable realización personal en el trabajo (exclusiva del PDI).

El hecho de que en el modelo del PDI, la dimensión realización personal aparezca también como variable mediadora nos permite constatar la importancia que, junto a la dimensión cansancio emocional, tienen los sentimientos de realización en el inicio del desarrollo del síndrome en este colectivo y que como argumentamos, en el apartado *Efectos directos de Y sobre Y*, coincide con los datos aportados por autores como Gil-Monte y *col.* 1995 y Blanch y *col.* (2003).

No obstante, como hemos visto, los efectos que presentan mayor peso son aquellos en los que, o bien el cansancio emocional aparece como única variable mediadora, o los que están mediados tan sólo por la competencia personal percibida. En el primer caso, se produciría un efecto facilitador de la aparición de sentimientos de despersonalización (a más cansancio más despersonalización) y, en el segundo, un efecto inhibitor o amortiguador (a más competencia menos sentimientos de despersonalización).

Estos resultados, son congruentes con los hallados en las distintas investigaciones que han centrado su interés en el estudio de la influencia de los factores organizacionales estresantes en la aparición del síndrome y en el efecto mediador de la competencia personal percibida o constructos similares (Gil-Monte y *col.*, 1995; Gil-Monte y Peiró, 1996; Cifre y *col.*, 2003; Dorman, 2003; Grau y *col.*, 2000; Grau y *col.*, 2004; Llorens y *col.*, 2005; Salanova y *col.*, 2005a y b).

Así, en estos estudios se pone de manifiesto la influencia directa de determinados factores organizacionales como el conflicto de rol y la realización de tareas rutinarias en el desarrollo de los sentimientos de despersonalización, y el papel mediador de la competencia percibida en la relación entre las características organizacionales y el desarrollo del síndrome. Por ejemplo, Salanova y *col.* (2005a) hallaron, en profesores y estudiantes universitarios, que los factores organizacionales de carácter estresante no sólo influían directamente en el desarrollo del "core of burnout", sino que lo hacían, además, a través de la competencia percibida, la cual ejercía un efecto, de carácter negativo o inhibitorio, sobre el mismo.

De igual modo, hemos podido comprobar que, aquellos efectos que están mediados por la variable competencia personal percibida presentan, en términos generales, valores inferiores a los de los efectos mediados por la dimensión cansancio emocional. Sin embargo, al comparar los modelos estimados, observamos que mientras que los pesos de los efectos mediados por la dimensión cansancio emocional son inferiores en el PDI, respecto a los presentados por el PAS, los efectos mediados por la competencia personal percibida presentan valores superiores a los presentados por este grupo profesional. Además, mientras que en el grupo del PDI la competencia personal percibida media el efecto de los factores sobrecarga y ambigüedad de rol sobre los sentimientos de despersonalización, en el PAS, dicho efecto de mediación sólo es significativo en el caso del factor sobrecarga.

Estos hallazgos ponen de relieve la importancia, que en el colectivo de profesores, parecen tener los componentes cognitivo-aptitudinales, adquiriendo, sin embargo, en el grupo de administración y servicios, mayor protagonismo las respuestas de carácter emocional.

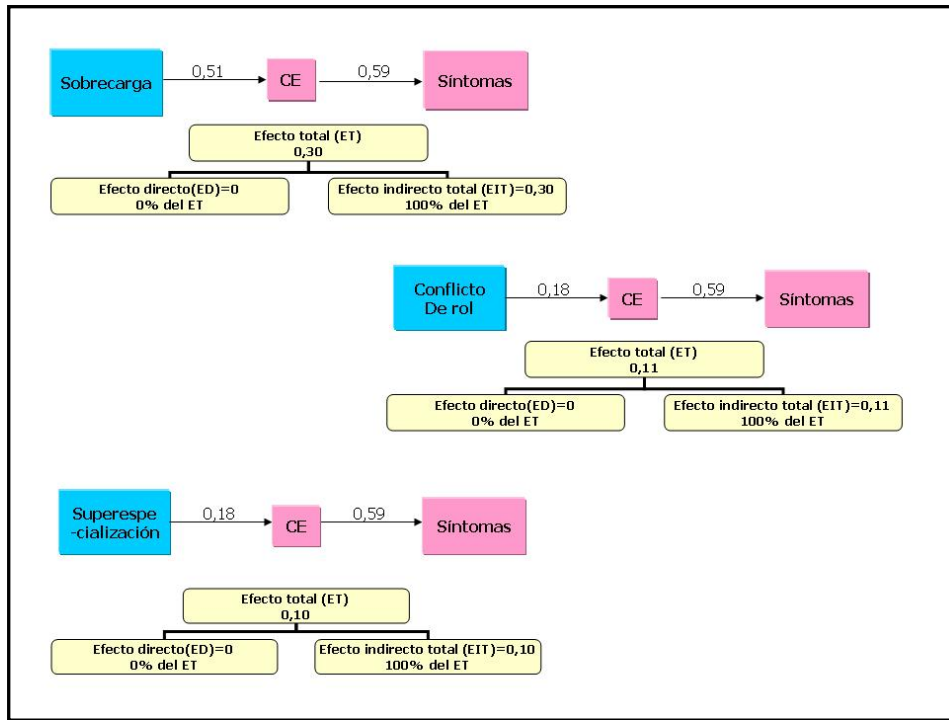
Si nos centramos en las hipótesis de trabajo propuestas, con la información de que disponemos hasta el momento puede decirse que los datos obtenidos confirman, de forma parcial, nuestra **décima hipótesis** (*“Es de esperar que los factores organizacionales percibidos como estresantes ejerzan un efecto indirecto, a través de la dimensión cansancio emocional, sobre la dimensión despersonalización del “core of burnout”. De tal modo, que a más estrés provocado por las condiciones de trabajo, más sentimientos de agotamiento emocional y cuanto mayores sean éstos mayores serán los sentimientos de despersonalización”*), ya que el efecto de mediación propuesto en la misma tan sólo se cumple para los factores sobrecarga, conflicto de rol y superespecialización. Respecto a los factores falta de recursos y ambigüedad de rol, comentar que, como vimos en el apartado anterior, parecen influir más en el desarrollo de respuestas cognitivo-aptitudinales, por lo que no es de extrañar se relacionen con el desarrollo de los sentimientos de despersonalización a través de las creencias de competencia personal percibida.

En relación con la aparición de sintomatología de estrés, hemos podido comprobar que las condiciones de trabajo que parecen estar influyendo en la aparición de dicha sintomatología, en el PDI de la Universidad de Sevilla, son aquellas que, en el apartado anterior, vimos que se relacionaban de forma directa con la dimensión

cansancio emocional, éstas son la sobrecarga, el conflicto de rol y la superespecialización. Es decir, dichas condiciones estarían influyendo sobre las reacciones de estrés pero de forma indirecta, de modo que a mayor sobrecarga, conflicto de rol y superespecialización, mayor nivel de cansancio emocional y a más cansancio emocional más intensidad en la manifestación sintomática de estrés, siendo la sobrecarga el factor que presenta un mayor poder predictivo (véase Gráfico 16).

Del mismo modo, el modelo de ecuaciones estructurales estimado para el PAS muestra a los factores sobrecarga, conflicto de rol y superespecialización como predictores del nivel de síntomas de estrés, encontrándose la relación que establecen con esta variable mediada por la dimensión cansancio emocional y siendo, una vez más, el factor sobrecarga el que presenta un efecto indirecto de mayor peso (0,29), seguido por los factores conflicto de rol (0,20) y superespecialización (0,13). Por otro lado, si comparamos estos efectos con los obtenidos en el modelo del PDI, puede observarse que, en el PDI, el coeficiente de sobrecarga presenta un valor ligeramente superior al del PAS y, sin embargo, no ocurre lo mismo con el conflicto de rol y la superespecialización, cuyos pesos son más elevados en el grupo de Personal de Administración y Servicios (véase Gráfico 16).

Gráfico 16. Efectos indirectos significativos de los factores sobrecarga, conflicto de rol y superespecialización sobre la variable síntomas de estrés en el modelo del PDI.



Podemos concluir, por tanto, que la manifestación de síntomas de estrés en el personal de la Universidad de Sevilla, va a estar determinada, de forma principal, por la experiencia de estrés debida a la sobrecarga laboral y, aunque en menor medida, también, por el estrés producido por el conflicto de rol y la superespecialización. Estos resultados, se encuentran en la línea de las aportaciones realizadas por Gil-Monte y *col.* (1995) y Gil-Monte y Peiró (1999), permitiéndonos contrastar, de forma parcial, nuestra **hipótesis 11** de trabajo (*"Es de esperar que los factores organizacionales o condiciones de trabajo se relacionen con la variable síntomas de estrés de modo indirecto,*



*estando mediada esta relación por la dimensión cansancio emocional*”), ya que, al igual que ocurría en el caso de la despersonalización, no encontramos efectos indirectos en este sentido de los factores falta de recursos y ambigüedad de rol.

Aún más, con los datos obtenidos hasta el momento, también podemos decir que la **hipótesis duodécima** se confirma sólo de forma parcial (*"Es de esperar que la competencia personal percibida ejerza un papel mediador en la relación entre condiciones de trabajo estresantes y bienestar psicológico. Es decir, que dichas condiciones influyan en las dimensiones del "core of burnout" y síntomas de estrés de los trabajadores, de forma indirecta, a través de la competencia personal percibida*”). Si bien, hemos podido contrastar el papel mediador de la competencia personal percibida, éste tan sólo aparece en la relación establecida entre los factores sobrecarga laboral y ambigüedad de rol (éste último sólo en el caso del PDI) y la dimensión despersonalización del "core of burnout", no hallándose efectos de mediación significativos para el resto de factores, ni para la relación que éstos establecen con la dimensión cansancio emocional y aparición de sintomatología de estrés.

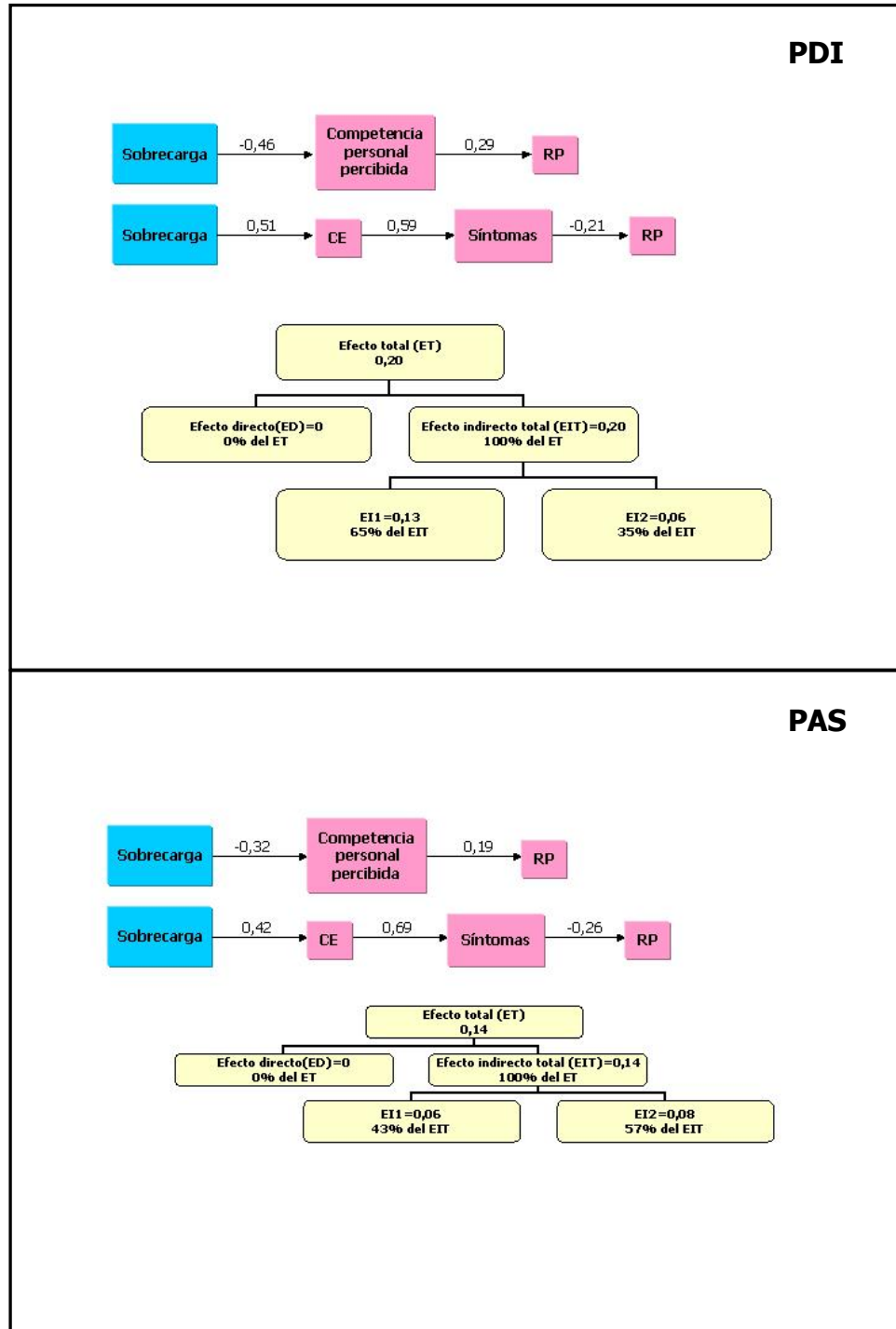
Atendiendo, ahora, a la influencia que ejercen las distintas condiciones de trabajo de carácter estresante sobre la dimensión realización personal, encontramos que, si bien es cierto que todos los factores organizacionales que aparecen en el modelo estructural del PDI influyen, en cierta medida, sobre dicha dimensión, como vimos en el apartado anterior no se ha hallado ningún efecto directo, siendo todas las relaciones que se establecen de carácter indirecto o mediadas. Así,

observamos que el factor sobrecarga presenta un efecto indirecto total igual a 0,20, influyendo en los niveles de realización personal a través de dos efectos indirectos, de los cuales presenta un mayor peso el EI1 (véase Gráfico 17), en el que la variable competencia personal percibida actúa como mediadora en dicha relación, de tal modo que a mayor estrés por sobrecarga menores sentimientos de competencia personal percibida y, a mayor sentimiento de competencia mayor realización personal.

Del mismo modo, encontramos que el factor ambigüedad de rol se relaciona de forma indirecta con los niveles de realización personal y que dicho efecto se produce, sin embargo, sólo a través de la variable competencia personal percibida, aunque su efecto indirecto total es menor al EI1 obtenido para la relación que establece sobrecarga con la dimensión realización personal a través de esta misma variable (0,09 frente al 0,13 de sobrecarga).

Con relación al conflicto de rol y a la superespecialización, señalar que la relación que establecen con los niveles de realización personal está mediada por la dimensión cansancio emocional y los síntomas de estrés y que, además, presentan un efecto indirecto total similar igual a 0,02. Indicar que, en este caso, dicho efecto también es inferior al que se obtiene en la relación que establece el factor sobrecarga con la dimensión realización personal a través de estas dos variables (véase Gráfico 17). Además, como comentamos al inicio de este apartado, en el caso del conflicto de rol, dicho efecto no es significativo, de ahí que no podemos considerarlo como válido de cara a establecer conclusiones (véase Tabla 21, pág. 252).

Gráfico 17. Efectos indirectos significativos del factor sobrecarga sobre la dimensión realización personal en el Modelo del PDI y del PAS.



Por tanto, puede decirse que los sentimientos de realización personal experimentados por el PDI dependen, por un lado, de la influencia que ejercen los factores sobrecarga y ambigüedad de rol a través de la variable competencia personal percibida, de tal modo que a más estrés por sobrecarga y ambigüedad de rol menos sentimientos de competencia personal percibida, y a más sentimientos de competencia personal percibida más nivel de realización personal. Por el otro, de la relación que establece con los factores sobrecarga y superespecialización, estando mediada dicha relación por la dimensión cansancio emocional y la variable síntomas de estrés, y ocurriendo que a más estrés por sobrecarga y superespecialización, más nivel de cansancio emocional, lo que lleva a experimentar más síntomas de estrés, y a mayor sintomatología de estrés menores sentimientos de realización personal (siendo éstos efectos de menor peso que los mediados por la competencia personal percibida).

Por último, señalar que, ya sea por una u otra vía, el factor sobrecarga es el que ejerce, de nuevo, una mayor influencia, y que el poseer sentimientos de realización personal va a depender más de los efectos ejercidos a través de los sentimientos de competencia personal percibida que de los ejercidos a través de la dimensión cansancio emocional.

Si atendemos, ahora, al modelo estructural del PAS observamos que, también en este caso, las relaciones que se establecen entre los factores organizacionales y los niveles de realización personal están mediadas por las variables competencia personal percibida, cansancio emocional y síntomas de estrés. De este modo, encontramos que, al

igual que ocurría en el grupo de profesores, la sobrecarga influye en los niveles de realización personal de dos formas, una, a través de la competencia personal percibida (EI1), y la otra, mediada por la dimensión cansancio emocional y la variable síntomas de estrés (EI2). Sin embargo, en lo que sí se diferencia respecto al profesorado es en el grado en que saturan cada una de estas relaciones. Así, como puede comprobarse en el Gráfico 17, su efecto total es inferior al que hallábamos en el colectivo del PDI (0,14 frente al 0,20 del PDI) y, además, a diferencia de lo que encontrábamos en dicho colectivo, es la relación mediada por la dimensión cansancio emocional y síntomas de estrés la que presenta mayor peso.

Del mismo modo, encontramos que la ambigüedad de rol vuelve a ejercer un único efecto sobre los niveles de realización y que éste está mediado, al igual que ocurría en el PDI, por la variable competencia personal percibida. No obstante, igual que ocurría en el caso anterior, en lo que sí se diferencia del profesorado es en el peso que dicho efecto tiene sobre la variable aquí analizada. Es decir, mientras que en el PDI el efecto indirecto total es de 0,09 en el Personal de Administración éste desciende hasta el 0,03. Además, al igual que ocurría en la relación con los sentimientos de despersonalización, también aquí, el efecto mediador de la competencia vuelve a no ser significativo para este factor (véase Tabla 22, pág. 253).

Lo mismo puede decirse para el factor falta de recursos que, aunque sí aparece en este modelo con un efecto indirecto total igual a 0,04, superando al efecto indirecto total de ambigüedad de rol, no alcanza

los niveles de significación esperados ( $p < 0,05$ ), por lo que no podemos considerarlo finalmente.

Por último, con relación a los factores conflicto de rol y superespecialización puede observarse que, al igual que ocurría en el grupo de docentes, estos factores ejercen su efecto de forma indirecta sobre el nivel de realización personal, a través de la dimensión cansancio emocional y de la variable síntomas de estrés. Del mismo modo, los valores de dichos efectos siguen manteniéndose por debajo de los obtenidos por el factor sobrecarga, para el mismo tipo de relación (0,05 de conflicto de rol y 0,03 de superespecialización, frente al 0,08 de sobrecarga) (véase EI2 del Gráfico 17) y, tal como sucedía en las relaciones establecidas por el resto de factores antes comentados, varían respecto a los valores obtenidos en el PDI, pero en esta ocasión superándolos (recordemos que en el PDI el efecto indirecto total de cada uno de estos factores era igual a 0,02). Además, en este colectivo también ocurre que el efecto del factor conflicto de rol sobre los niveles de realización personal no es significativo (véase Tabla 22, pág. 253), por lo que tampoco podemos afirmar para este grupo profesional que los sentimientos de realización personal dependen del estrés producido por dicho factor.

Llama la atención que, en el modelo del PDI, sean las relaciones mediadas por las creencias de competencia personal percibida las que presenten efectos indirectos con valores más elevados, mientras que, en el modelo del PAS, ocurre todo lo contrario, esto es, los efectos indirectos que alcanzan mayores pesos son los que se establecen a través de la dimensión cansancio emocional y síntomas de estrés. En

otras palabras, el que se experimenten más o menos sentimientos de realización personal en el trabajo va a depender más, en el caso del PDI, del efecto mediador de la competencia personal percibida, la cual facilita el desarrollo de estos sentimientos y, en el caso del PAS, del efecto mediador del cansancio emocional y los síntomas de estrés, los cuales disminuyen dichos sentimientos.

Si recordamos lo comentado en el apartado *Análisis de los efectos directos de Y sobre Y*, la competencia personal presentaba un efecto directo positivo sobre los sentimientos de realización personal, de mayor peso, en el colectivo del PDI. Es decir, poseer sentimientos elevados de competencia personal percibida influirá, en mayor grado, en el desarrollo de sentimientos de realización personal, en el Personal Docente e Investigador, respecto al Personal de Administración y Servicios. Del mismo modo, al comentar en este apartado las relaciones directas establecidas entre las dimensiones del burnout en el personal de la US, pudimos comprobar el papel central que desempeñaba el agotamiento emocional en el desarrollo del síndrome de burnout en el grupo del PAS, influyendo en las otras dos dimensiones del síndrome y no encontrándose efecto de la dimensión realización personal sobre los niveles de despersonalización. Además, tal y como exponemos en el siguiente apartado, el efecto del cansancio emocional sobre los sentimientos de realización personal es mayor en este colectivo, afectando a dichos sentimientos de forma negativa.

Por otro lado, conviene recordar que los efectos producidos por los factores organizacionales sobre la dimensión despersonalización eran

de mayor peso, en el colectivo del PDI, cuando estaban mediados por las creencias de competencia respecto a los pesos de los efectos obtenidos por el PAS, que en algunos casos llegaban, incluso, a no ser significativos cuando estaban mediados por esta misma variable. Sin embargo, ocurría todo lo contrario cuando la variable mediadora era la dimensión cansancio emocional, es decir, en este último caso los pesos de los efectos eran superiores en el grupo del PAS.

Se confirma, por tanto, una vez más, que en el modelo estimado para el PDI adquiere más fuerza los componentes cognitivo-aptitudinales y, en el del PAS, los de carácter emocional, si consideramos: a) el papel central que el cansancio emocional tiene, en este último modelo, como iniciador del síndrome, mientras que en el PDI el inicio también depende, en parte, de los sentimientos de realización personal (que a su vez dependen de los sentimientos de competencia, y que sí influyen en la despersonalización); b) que los sentimientos de cansancio emocional se hallan influidos, de forma principal, en el modelo del PAS, además del estrés por sobrecarga, que en ambos modelos aparece como un factor bastante influyente (pero que influye, a su vez, en las otras dos dimensiones del síndrome, no sólo a través del cansancio emocional sino también a través de la competencia personal percibida), por el factor conflicto de rol (cuyo efecto se produce, tan sólo sobre los niveles de despersonalización y sólo a través de la dimensión cansancio emocional); c) el efecto mediador de la variable competencia personal percibida y de la dimensión cansancio emocional en la aparición de los sentimientos de despersonalización y realización personal. Si atendemos a que



mientras el primero alcanza efectos de mayor peso en el modelo del PDI, el segundo lo hace en el modelo del PAS.

Estos argumentos podrían servir para explicar por qué hemos hallado una mayor prevalencia de "core of burnout" y síntomas de estrés, entre el PAS de la Universidad de Sevilla. A nuestro entender, es en el Personal Docente e Investigador donde el efecto mediador de la competencia personal percibida parece estar actuando, en mayor medida, como amortiguador o inhibidor de los efectos, que los factores desencadenantes del síndrome ejercen, en este colectivo (especialmente la sobrecarga laboral), sobre la dimensión realización personal (que marca el inicio del síndrome junto al cansancio emocional) y sobre la dimensión despersonalización (que en este colectivo, además, no sólo depende del cansancio emocional sino también de la realización personal en el trabajo).

Además, recordemos que los factores laborales influyen en la aparición de los síntomas de estrés, tan sólo, a través del cansancio emocional y que, en el colectivo del PAS, los efectos de mayor peso, sobre la variable síntomas, eran los ejercidos tanto por el factor sobrecarga como por el factor conflicto de rol.

Para terminar, y volviendo a las hipótesis planteadas, puede decirse que la **hipótesis decimotercera** se confirma, aunque de forma parcial (*"Es de esperar que la competencia personal percibida medie, también, la relación entre condiciones de trabajo estresantes y la realización personal en el trabajo"*).

*Efectos indirectos de Y sobre Y*

Como se ha comentado, en el caso del PDI, la competencia personal percibida no influye en los niveles de cansancio emocional. Por el contrario, sí lo hace sobre la dimensión despersonalización, no sólo de forma directa sino también indirecta (a través de la dimensión realización personal, a más sentimientos de competencia más realización personal y a más realización personal menos despersonalización), su efecto total es igual a 0,24 y es explicado en el 25% por el efecto indirecto. Además, tal y como comentamos en dicho apartado, el efecto total es idéntico al presentado en el modelo del PAS, por lo que puede decirse que, en ambos, la competencia personal percibida influye de modo idéntico. No obstante, hay que considerar que, aunque el efecto ejercido a través de la realización personal sea menor, y sólo se produzca en el PDI, es de destacar ya que dicha dimensión aparece, junto a la competencia personal percibida, como variable amortiguadora o inhibidora de la experiencia de estrés.

Los resultados obtenidos no nos permiten confirmar nuestra **hipótesis 14** (*"Es de esperar que la competencia personal percibida influya de forma indirecta, a través de la dimensión cansancio emocional, en la dimensión despersonalización del "core of burnout", ocurriendo que a más sentimientos de competencia personal percibida menos sentimientos de cansancio emocional, y a más sentimientos de cansancio emocional más despersonalización"*) y, tan sólo, nos permiten confirmar, de forma parcial, la **hipótesis 15** (*"Es de esperar que la competencia personal percibida ejerza un efecto indirecto sobre*

*la dimensión despersonalización del "core of burnout", a través de los sentimientos de realización en el trabajo. De modo que, a más sentimientos de competencia personal percibida mayores niveles de realización personal y, a más sentimientos de realización personal menos sentimientos de despersonalización*), ya que los efectos planteados en la misma sólo se han podido constatar en el caso del PDI.

Respecto a la influencia de la competencia personal percibida sobre la aparición de síntomas de estrés, tampoco se ha hallado ningún efecto significativo, no pudiendo contrastar la **decimosexta hipótesis** planteada (*"Es de esperar que la competencia personal percibida afecte de forma indirecta, a través de la dimensión cansancio emocional, en la aparición de síntomas de estrés, de forma que a más sentimientos de competencia, menos sentimientos de cansancio emocional, y a más sentimientos de cansancio emocional más síntomas de estrés"*).

Por último, describimos distintas relaciones halladas en los modelos estimados y que no figuraban en el modelo propuesto por nosotros.

Como ya se ha comentado, hemos hallado que, en el PDI, el cansancio emocional influye también sobre los niveles de despersonalización no sólo de forma directa sino también indirecta (a través de la variable síntomas de estrés y de la dimensión realización personal, a más cansancio emocional más síntomas de estrés, a más síntomas de estrés menos realización personal y a más realización personal menos despersonalización), siendo el valor de este efecto

indirecto igual a 0,02 y explicando tan sólo un 6,9% del efecto total (0,29), efecto éste que sigue siendo inferior al que ejerce dicha variable en el modelo del PAS (recuérdese que era de 0,38). Por lo que puede decirse que la influencia de la dimensión cansancio emocional sobre los niveles de despersonalización es mayor en el Personal de Administración y Servicios.

Por otro lado, al analizar las relaciones que establecen las dimensiones del "core of burnout" con la variable síntomas de estrés, tan sólo encontramos una relación indirecta entre síntomas de estrés y la dimensión despersonalización en el modelo estructural del PDI. Dicha relación presenta un efecto indirecto igual a 0,04 y está mediada por la dimensión realización personal, esto es, a más síntomas de estrés menos realización personal, y a más realización personal menos nivel de despersonalización. Es decir, tan sólo en el grupo del PDI, los síntomas de estrés parecen influir en los niveles de despersonalización, aunque dicho efecto está mediado por los sentimientos de realización personal, evidenciándose una vez más la importancia de las respuestas cognitivo-aptitudinales en este modelo.

Por último, en relación con la dimensión realización personal observamos que, tanto en el PDI como en el PAS, se relaciona de forma indirecta con la dimensión cansancio emocional, ejerciendo esta última dimensión un efecto sobre los niveles de la primera, a través de la variable síntoma de estrés, de tal modo que a más cansancio emocional más síntomas de estrés y a más síntomas de estrés menos realización personal. Del mismo modo, se observa que dicho efecto indirecto es superior en el caso del PAS (0,18 frente al 0,12 del PDI).

Lo que corrobora lo argumentado acerca del papel central que desempeña el cansancio emocional en el desarrollo del síndrome en el colectivo del PAS.

Una vez analizadas las relaciones que se establecen entre los factores organizacionales o condiciones laborales de carácter estresante y las variables que hemos considerados indicadores de bienestar psicológico (cansancio emocional, despersonalización y síntomas de estrés), puede decirse que:

- La competencia personal percibida actúa como variable mediadora en los modelos estimados para ambos colectivos.
- En ambos casos, ocurre que dicho efecto mediador sólo aparece en la relación que estos factores establecen con la dimensión despersonalización del "core of burnout" y, además, no para todos los factores.
- En el colectivo de profesores, la competencia personal percibida aparece como variable mediadora, tan sólo, en las relaciones que establecen los factores de sobrecarga y ambigüedad de rol con la dimensión despersonalización del "core of burnout".
- Dicho efecto se produce de dos formas: una, en la que aparece como única variable mediadora (a más estrés por sobrecarga y ambigüedad de rol menos sentimientos de competencia y a más sentimientos de competencia menos despersonalización) y, la otra, en la que media dichas relaciones junto con la dimensión realización personal en el trabajo (a más sobrecarga y ambigüedad

de rol más sentimientos de competencia y, además, a más sentimientos de competencia más nivel de realización, lo que llevaría a experimentar menores niveles de despersonalización).

- Tanto la competencia personal percibida como la realización personal aparecen como variables amortiguadoras o inhibidoras de la experiencia de estrés, poniendo de relieve la importancia que, en el colectivo de profesores, cobran los componentes cognitivo-aptitudinales.
- En el grupo del Personal de Administración y Servicios, el efecto mediador tan sólo se manifiesta en la relación que establece el factor sobrecarga con la dimensión despersonalización, apareciendo, en este caso, como única variable mediadora.
- En todos los casos, el efecto indirecto que presenta un mayor poder predictivo es el correspondiente a la relación entre sobrecarga y nivel de despersonalización.
- El cansancio emocional aparece también, en ambos colectivos, como variable mediadora de la relación que establecen los factores sobrecarga, conflicto de rol y superespecialización con los niveles de despersonalización "del core of burnout".
- En el caso del PDI, este efecto de mediación se produce, por un lado, sólo a través de la dimensión cansancio emocional y, por otro lado, a través de dicha dimensión, la variable síntomas de estrés y los sentimientos de realización personal en el trabajo. Lo que pone, una vez más, de relieve el papel que juegan las respuestas

de carácter cognitivo-aptitudinal como inhibidoras o amortiguadoras de los efectos negativos producidos por el estrés en este colectivo.

- En el caso del PAS, sin embargo, el efecto de estos factores sobre la dimensión despersonalización sólo está mediado por los sentimientos de agotamiento emocional, evidenciándose el papel central que ocupan las respuestas emocionales en el desarrollo del síndrome.
- En todos los casos, el efecto indirecto sobre los niveles de despersonalización, a través de la dimensión cansancio emocional, que presenta mayor impacto, es el producido por el factor sobrecarga laboral aunque, en el caso del PAS, también es de destacar el efecto producido por el factor conflicto de rol.
- Dicho factor, también influía en los niveles de despersonalización a través de la competencia personal percibida, pero es la influencia que ejerce, a través de la dimensión cansancio emocional la que presenta un mayor valor. Sin embargo, mientras que el peso del efecto de mediación a través de esta dimensión es mayor en el PAS, respecto al hallado en el PDI, en el caso del efecto mediador de la competencia personal percibida ocurre todo lo contrario. Es decir, es en el grupo del PDI donde dicho efecto alcanza un valor más elevado. De ahí, que se enfatice la importancia que, en el colectivo de profesores, parecen tener los componentes cognitivo-aptitudinales, adquiriendo, sin embargo, en el grupo de

administración y servicios, mayor protagonismo las respuestas de carácter emocional.

- Son los factores sobrecarga, conflicto de rol y superespecialización, los que afectan, aunque de modo indirecto (a través de la dimensión cansancio emocional), a la aparición de sintomatología de estrés. De tal modo que, a más estrés producido por estos factores, más sentimientos de agotamiento emocional y mayores manifestaciones de sintomatología.
- El factor sobrecarga vuelve a aparecer como el más influyente en ambos colectivos. Sin embargo, en el colectivo del PAS, también vuelve a destacar el efecto del factor conflicto de rol, que en la literatura suele asociarse al desarrollo de respuestas de carácter emocional.

En cuanto a la relación establecida entre los distintos factores laborales de carácter estresante y la dimensión realización personal, señalar que:

- La competencia personal percibida también actúa como variable mediadora en las relaciones que establecen, con la dimensión realización personal, los factores sobrecarga y ambigüedad de rol, en el caso del PDI, y el factor sobrecarga, en el del PAS. De modo que, a más estrés producido por estas condiciones laborales menos sentimientos de competencia, y a más sentimientos de competencia mayores niveles de realización personal.



- El factor sobrecarga vuelve a presentar un mayor poder predictivo en los dos grupos estudiados y lo que diferencia a los modelos estimados no es el tipo de relación que en ellos se establecen, entre los factores laborales y la dimensión realización personal, sino el valor de los coeficientes estimados, presentando mayor peso los efectos indirectos obtenidos en el grupo del PDI. Lo que, a nuestro entender, pone de relieve, una vez más, la importancia que, en el modelo estimado para el Personal Docente e Investigador, adquieren los aspectos cognitivos-aptitudinales.
- En ambos colectivos, el cansancio emocional aparece como variable mediadora (junto a la variable síntomas de estrés) de los efectos producidos por los factores sobrecarga y superespecialización sobre la dimensión realización personal en el trabajo. De tal modo que, a más estrés producido por dichos factores más cansancio emocional, a más cansancio emocional más síntomas de estrés, y a más síntomas de estrés menos sentimientos de realización personal en el trabajo.
- El factor sobrecarga es el que ejerce un mayor efecto sobre los sentimientos de realización, en los dos grupos estudiados, y lo que diferencia a los modelos hallados es el peso de los efectos indirectos de los distintos factores laborales sobre dicha dimensión, siendo superiores en el grupo del PAS. De ahí que concluyamos que, en este colectivo, cobran mayor importancia los componentes de carácter emocional.

Por último, respecto a la **hipótesis decimoséptima** (*"Se espera que dichos efectos aparezcan en ambos colectivos (PDI y PAS) aunque con distinto peso o valor"*), comentar que se cumple parcialmente. Ambos modelos coinciden en la mayoría de las relaciones que se habían hipotetizado, excepto en la relaciones establecidas por el factor falta de recursos (que no se incluyó finalmente en el modelo del PDI), y la relación que la dimensión realización personal en el trabajo presenta con la dimensión despersonalización (sólo hallada en el modelo del PDI).

En síntesis, los modelos estimados ponen en evidencia la importancia de considerar los efectos de mediación no sólo de la variable competencia personal percibida, sino también de la dimensión cansancio emocional. Ambas variables actúan como mediadoras en la aparición de los sentimientos de despersonalización y realización personal en el trabajo. Sin embargo, de la primera, destaca el efecto mediador que ejerce en el desarrollo de los sentimientos de realización personal, y el que actúe como variable inhibidora o amortiguadora de los efectos negativos de los factores estresantes en el desarrollo de sentimientos de despersonalización. En cuanto a la segunda, que desempeña un papel fundamental como variable mediadora en la aparición de los sentimientos de despersonalización pero, a diferencia de lo que ocurría con los sentimientos de competencia, actúa facilitando el desarrollo de dichos sentimientos. Además, dicha dimensión actúa facilitando los efectos negativos de los factores estresantes sobre los sentimientos de realización personal en el trabajo, disminuyendo dichos sentimientos.

Por otro lado, los resultados obtenidos parecen indicar que mientras en el modelo del PDI el efecto inhibitor o amortiguador de la experiencia de estrés producida por factores estresantes es el más potente, en el del PAS, lo es el efecto facilitador. De ahí, que se concluya que, en el modelo obtenido para el PDI, cobran más fuerza los componentes cognitivo-aptitudinales y, en el del PAS, los de carácter emocional.

### **Limitaciones**

En cuanto a las posibles limitaciones que hemos encontrado tras realizar esta investigación queremos destacar:

- El carácter aleatorio del procedimiento de muestreo empleado: Recuérdese que éste se realizó por conglomerados y etapas, con selección aleatoria de las unidades primarias de muestreo (Facultades, Escuelas Universitarias y Centros de Gestión) y por rutas aleatorias y cuotas de personal (afijación proporcional) las unidades últimas o personas encuestadas. En dicho procedimiento de muestreo se controló el número de participantes en cuanto al sector de pertenencia, Campus Universitario y sexo (afijación proporcional). Sin embargo, respecto al resto de variables sociodemográficas y laborales (edad, estado civil, hijos, tipo de contrato, años de experiencia), los datos recogidos fueron de carácter totalmente aleatorio obteniéndose grupos que, en algunos casos, fueron insuficientes para probar las hipótesis planteadas.
- Haber realizado la evaluación, de forma exclusiva, con cuestionarios de tipo autoinforme sin utilizar otras técnicas como,

por ejemplo, la entrevista semiestructurada o los grupos de discusión, que nos sirvieran para contrastar el error de medida en toda la muestra.

- El que hayamos podido pasar por alto algunos factores laborales estresantes específicos de cada colectivo, dado el carácter general del instrumento utilizado para evaluar dichos factores, utilizado con la finalidad de poder establecer comparaciones entre los grupos.
- El hecho de que la participación en el estudio fuera voluntaria y lo hicieran las personas que en ese momento estaban trabajando, podría estar sesgando los datos, infravalorando las cifras obtenidas sobre prevalencia. Podría haber ocurrido que muchos de los trabajadores quemados y con intensa sintomatología de estrés, sean los que no quisieron implicarse en el estudio o no pudieron participar en él por encontrarse de baja (variable esta última no incluida en nuestro estudio).
- Las posibilidades de generalización de nuestros resultados al funcionamiento de otras universidades españolas (por ejemplo, con otro equipo Rector, otros horarios, recursos educativos, con modalidad no presencial, como en la UNED, *etc.*).
- Por último, el que no se hayan incluido en el estudio otras variables de personalidad, tales como el estilo de afrontamiento, los sentimientos de autoeficacia, el grado de neuroticismo o la autoestima, cuya información nos podría haber permitido establecer un mayor número de relaciones.

## **Resumen de los principales resultados obtenidos**

A continuación pasamos a exponer, de forma resumida, los principales resultados que se han hallado en la presente investigación.

Respecto a la prevalencia del "core of burnout" y de los síntomas de estrés:

- El 10,7% del personal de la Universidad de Sevilla presenta puntuaciones elevadas en el "core of burnout".
- Al cruzar la variable "core of burnout elevado" con el sector de pertenencia se obtiene que el 8,4% del PDI presenta puntuaciones elevadas en dicha variable, porcentaje éste que es notablemente mayor en el grupo del PAS (14,4%).
- El 29,3% del personal de la Universidad de Sevilla presenta niveles altos de cansancio emocional frente al 17,2% de los que presentan puntuaciones elevadas en la dimensión despersonalización.
- Al considerar las puntuaciones obtenidas respecto al grupo de pertenencia, hallamos que dichos niveles de cansancio emocional y despersonalización se dan en mayor proporción en el grupo del PAS.
- Mientras que en el grupo de profesores el porcentaje de participantes con altos niveles de cansancio emocional y despersonalización es del 27,9% y del 15,3% respectivamente, en el grupo del Personal de Administración y Servicios es del 31,6% y del 20,3%.

- El 32,7% del personal de la Universidad de Sevilla presenta sintomatología aguda de estrés.
- Al considerar el grupo de pertenencia, hallamos que el porcentaje de participantes pertenecientes al grupo del PAS, que presenta niveles agudos, es superior al que presenta dichos niveles en el grupo del PDI.
- Mientras que la mayoría de los participantes pertenecientes al colectivo del PDI presentan niveles de sintomatología leve o moderada (37,8% y 32,4% de los participantes, respectivamente), manifestando el 29,8% de los mismos sintomatología de estrés aguda, en el grupo del PAS, el porcentaje de participantes es mayor en los niveles moderado y agudo de sintomatología de estrés, presentando este último el 37,2% de los participantes pertenecientes a este sector.
- Los perfiles sintomatológicos obtenidos por el PDI y PAS son diferentes, radicando las principales diferencias en los siguientes puntos:
  - En el PDI, la diferencia entre perfiles se encuentra más en la frecuencia de aparición de los síntomas que en el número de síntomas que lo caracterizan, presentando los perfiles leve y moderado la misma frecuencia en muchos de estos síntomas y diferenciándose, tan sólo, en que en este último son más frecuentes las somatizaciones de ansiedad.

- Los participantes de este grupo, que presentan el perfil agudo, muestran una mayor frecuencia de aparición de síntomas que aparecían en los perfiles leves y moderados y que tienen que ver, sobre todo, con alteraciones del sueño y dificultad para descansar, así como con el agotamiento mental y las manifestaciones de ansiedad.
- En el PAS, los perfiles se encuentran más diferenciados, los síntomas aparecen de forma escalonada, es decir, no sólo se diferencian por la frecuencia de aparición de síntomas sino también por el número de síntomas que caracterizan a cada perfil. Siendo característico del perfil leve, la dificultad para descansar y el cansancio físico, y del moderado, los problemas de salud asociados al cansancio físico y la aparición de manifestaciones de ansiedad, así como de alteraciones del sueño.
- El perfil agudo se caracteriza, en este grupo, por una mayor frecuencia de aparición de algunos síntomas asociados a alteraciones del sueño, manifestaciones de ansiedad y, sobre todo, alteraciones fisiológicas producidas por el cansancio físico.

Respecto a influencia de los factores sociodemográficos y laborales en el "core of burnout" y síntomas de estrés:

- Existe una relación directa y de carácter negativo entre la edad y el "core of burnout", de tal modo que a más edad menos sentimientos de quemado.

- Conforme aumentamos en edad, disminuye la presencia de síntomas de estrés y éstos son mayores en las mujeres que los hombres.
- No se han encontrado efectos significativos para las variables estado civil, hijos, número de hijos, cuántos viven en el hogar, sector de pertenencia, vinculación contractual, años de experiencia laboral y Campus Universitario.

Respecto al modelo estructural sobre el efecto mediador de la competencia personal percibida en la aparición del síndrome de burnout y los síntomas de estrés:

*(Efectos directos)*

- El estrés generado por condiciones de trabajo que implican sobrecarga laboral, conflicto de rol y superespecialización influye, de forma directa y positiva, en el cansancio emocional experimentado por el personal de la Universidad de Sevilla, de modo que a más estrés producido por estas condiciones laborales más cansancio emocional.
- En ambos modelos, es el factor sobrecarga el que ejerce un efecto directo de mayor peso sobre la dimensión cansancio emocional. No obstante, hay que resaltar también la influencia, que sobre dicha dimensión, ejerce el factor conflicto de rol en el modelo del PAS.
- El estrés por sobrecarga laboral y ambigüedad de rol afecta, también de forma directa, a los sentimientos de competencia



personal percibida por el personal de la US, disminuyendo dichos sentimientos.

- En el caso del PAS, los sentimientos de competencia personal se ven disminuidos también como consecuencia directa del estrés experimentado por la falta de recursos.
- Además, los efectos producidos por estos factores sobre las creencias de competencia personal percibida son inferiores en el caso del PAS.
- Tanto en un grupo como en otro, el estrés por sobrecarga se presenta como el mejor predictor de las creencias de competencia personal percibida, aunque en el grupo del PDI, también habría que destacar el efecto del factor ambigüedad de rol.
- Los sentimientos de competencia personal percibida influyen, de forma directa y negativa, en los niveles de despersonalización experimentados por el PDI y el PAS y, de forma directa y positiva, en los sentimientos de realización personal en el trabajo.
- No obstante, mientras que el efecto que la competencia personal percibida ejerce sobre los niveles de despersonalización es igual en ambos colectivos, el producido sobre los sentimientos de realización personal es mayor en el grupo de profesores.
- Del mismo modo, el cansancio emocional afecta, de manera directa y positiva, a los niveles de despersonalización experimentados por estos trabajadores y a la aparición de sintomatología de estrés.

- En ambos casos, dichos efectos alcanzan valores superiores en el grupo del PAS.
- La presencia de síntomas de estrés se relaciona de forma directa y negativa con los sentimientos de realización personal, de manera que a más síntomas de estrés menos sentimientos de realización personal en el trabajo.
- Dicho efecto también presenta un mayor peso en el colectivo del PAS.
- Sólo en el grupo del PDI, los niveles de despersonalización van a depender, además, del concurso de las variables síntomas de estrés y realización personal en el trabajo. En este sentido, sólo en este grupo, los sentimientos de realización personal en el trabajo (que como hemos visto dependen de la presencia de sintomatología de estrés) influyen sobre los niveles de despersonalización y lo hace de forma directa y negativa, esto es, a más realización personal menos despersonalización.
- En líneas generales, en el modelo del PDI cobran mayor fuerza los efectos producidos por variables de tipo cognitivo-aptitudinal (ambigüedad de rol, competencia personal percibida y realización personal) mientras que en el modelo del PAS, adquieren mayor significación los efectos producidos por variables de carácter emocional (conflicto de rol, cansancio emocional y síntomas de estrés).

*(Efectos indirectos)*

- La competencia personal percibida actúa como variable mediadora de las relaciones establecidas entre los distintos factores de carácter estresante y los indicadores de bienestar psicológico (cansancio emocional, despersonalización y síntomas de estrés) en ambos colectivos.
- En ambos casos ocurre, que dicho efecto mediador sólo aparece en la relación que estos factores establecen con la dimensión despersonalización del "core of burnout" y, además, no para todos los factores.
- En el colectivo de profesores, la competencia personal percibida aparece como variable mediadora, tan sólo, en las relaciones que establecen los factores de sobrecarga y ambigüedad de rol con la dimensión despersonalización del "core of burnout".
- Dicho efecto se produce de dos formas: una, en la que aparece como única variable mediadora (a más estrés por sobrecarga y ambigüedad de rol menos sentimientos de competencia y a más sentimientos de competencia menos despersonalización) y, la otra, en la que media dichas relaciones junto con la dimensión realización personal en el trabajo (a más sobrecarga y ambigüedad de rol más sentimientos de competencia y, además, a más sentimientos de competencia más nivel de realización, lo que llevaría a experimentar menores niveles de despersonalización).

- Tanto la competencia personal percibida como la realización personal aparecen como variables amortiguadoras o inhibidoras de la experiencia de estrés, lo que pone de relieve la importancia que, en este colectivo, cobran los componentes cognitivo-aptitudinales.
- En el grupo del Personal de Administración y Servicios, el efecto mediador de la competencia personal percibida se manifiesta, tan sólo, en la relación que establece el factor sobrecarga con la dimensión despersonalización, apareciendo, en este caso, como única variable mediadora.
- En todos los casos, el efecto indirecto que presenta un mayor poder predictivo es el correspondiente a la relación entre sobrecarga y nivel de despersonalización.
- El cansancio emocional aparece también, en ambos colectivos, como variable mediadora de la relación que establecen los factores sobrecarga, conflicto de rol y superespecialización con los niveles de despersonalización "del core of burnout".
- En el caso del PDI, este efecto de mediación se produce, por un lado, sólo a través de la dimensión cansancio emocional y, por el otro, a través de dicha dimensión, la variable síntomas de estrés y los sentimientos de realización personal en el trabajo. Lo que pone, una vez más, en relieve el papel que juegan los competentes cognitivos-aptitudinales como inhibidores o amortiguadores de los efectos negativos producidos por el estrés en este colectivo.

- En el caso del PAS, sin embargo, el efecto de estos factores sobre la dimensión despersonalización, sólo está mediado por los sentimientos de agotamiento emocional, poniéndose en evidencia el papel central que ocupan las respuestas emocionales en el desarrollo del síndrome en este colectivo.
- En todos los casos, el efecto indirecto sobre los niveles de despersonalización, a través de la dimensión cansancio emocional, que presenta mayor impacto, es el producido por el factor sobrecarga laboral aunque, en el caso del PAS, también es de resaltar el efecto producido por el factor conflicto de rol.
- El factor sobrecarga, también influye en los niveles de despersonalización a través de la competencia personal percibida, pero es la influencia que ejerce, a través de la dimensión cansancio emocional la que presenta un valor más elevado. Sin embargo, mientras que el peso del efecto de mediación a través de esta dimensión es mayor en el PAS, respecto al hallado en el PDI, en el caso del efecto mediador de la competencia personal percibida ocurre todo lo contrario. Es decir, es en el grupo del PDI donde dicho efecto alcanza un valor más elevado. De ahí, que se enfatice en la importancia que, en el colectivo de profesores, parecen tener los componentes cognitivo-aptitudinales, adquiriendo, sin embargo, en el grupo del PAS, mayor protagonismo las respuestas de carácter emocional.
- En ambos modelos, son los factores sobrecarga, conflicto de rol y superespecialización, los que afectan, aunque de modo indirecto (a

través de la dimensión cansancio emocional), a la aparición de sintomatología de estrés. De tal modo que, a más estrés producido por estos factores, mas sentimientos de agotamiento emocional y mayores manifestaciones de sintomatología.

- El factor sobrecarga vuelve a aparecer como el más influyente en ambos colectivos. Sin embargo, en el colectivo del PAS, también vuelve a destacar el efecto del factor conflicto de rol.
- La competencia personal percibida también actúa como variable mediadora en las relaciones que establecen, con la dimensión realización personal, los factores sobrecarga y ambigüedad de rol, en el caso del PDI, y el factor sobrecarga, en el del PAS. De modo que, a más estrés producido por estas condiciones laborales menos sentimientos de competencia, y a mayores sentimientos de competencia mayores niveles de realización personal.
- El factor sobrecarga vuelve a presentar un mayor poder predictivo en los dos grupos estudiados y lo que diferencia a los modelos hallados no es el tipo de relación que en ellos se establecen, entre los factores laborales y la dimensión realización personal, sino el valor de los coeficientes estimados, presentando mayor peso los efectos indirectos obtenidos en el grupo del PDI. Lo que, a nuestro parecer, pone de relieve la importancia que, en el modelo obtenido para el Personal Docente e Investigador, adquieren los aspectos cognitivos-aptitudinales.
- En ambos colectivos, el cansancio emocional aparece como variable mediadora (junto a la variable síntomas de estrés) de los

efectos producidos por los factores sobrecarga y superespecialización, sobre la dimensión realización personal en el trabajo. De tal modo que, a más estrés producido por dichos factores más cansancio emocional, a más cansancio emocional más síntomas de estrés, y a más síntomas de estrés menos sentimientos de realización personal en el trabajo.

- El factor sobrecarga es el que ejerce un mayor efecto sobre los sentimientos de realización, en los dos grupos estudiados, y lo que diferencia a los modelos hallados es el peso de los efectos indirectos de los distintos factores laborales sobre dicha dimensión, siendo superiores en el grupo del PAS. De ahí que concluyamos que, en este colectivo, adquieren mayor importancia los componentes de carácter emocional.
- Por último, ambos modelos coinciden en la mayoría de las relaciones que se habían hipotetizado, excepto en la relaciones establecidas por el factor falta de recursos (que no se incluyó finalmente en el modelo del PDI), y la relación que la dimensión realización personal en el trabajo presenta con la dimensión despersonalización (sólo hallada en el modelo del PDI).





## Capítulo 6

### CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

#### **Verificación de las hipótesis de trabajo y principales conclusiones**

En función de los resultados obtenidos en nuestro estudio, en el siguiente cuadro damos respuestas a las hipótesis planteadas inicialmente:

Tabla 25. Verificación de hipótesis.

HIPÓTESIS	¿SE CUMPLE?
<b>OBJETIVO ESPECÍFICO 1</b>	
(1). Es previsible que entre el 5% y 10%, del personal de la Universidad de Sevilla, presente puntuaciones elevadas en las dos dimensiones que componen el "core of burnout".	- Sí.
(2). Del mismo modo, es de esperar que el porcentaje de puntuaciones elevadas ascienda al considerar ambas dimensiones de forma independiente y que dicho porcentaje sea superior en el caso de la dimensión cansancio emocional.	- Sí.
(3). Por otro lado, se espera encontrar que entre el 25% y 30% de los participantes presente puntuaciones agudas en los indicadores sintomatología o reacciones de estrés.	- Sí.
(4). También se espera que la prevalencia del "core of burnout" y los síntomas de estrés sea superior en el caso del PDI que del PAS.	- No, aunque las diferencias no son significativas.
(5). Por último, es de esperar que ambos grupos profesionales presenten perfiles de indicadores sintomatológicos de estrés distintos.	- Sí.

HIPÓTESIS	¿SE CUMPLE?
<p><b>OBJETIVO ESPECÍFICO 2</b></p> <p>Es de esperar que:</p> <p>(1). Conforme se aumente en edad, se obtengan puntuaciones más bajas en el "core of burnout" y en los indicadores sintomatológicos de estrés.</p> <p>(2). Las mujeres presenten puntuaciones más elevadas en el "core of burnout" y en los síntomas o reacciones de estrés que los hombres.</p> <p>(3). Los solteros obtengan puntuaciones más elevadas en estas variables que los casados o los que viven en pareja.</p> <p>(4). Los que tienen hijos experimenten menos sentimientos de cansancio emocional y despersonalización y manifiesten menos reacciones de estrés que los que no tienen.</p> <p>(5). Los que viven con sus hijos también presenten puntuaciones más bajas en las dimensiones del "core of burnout" y en los síntomas de estrés, con respecto a los que no viven con ellos.</p> <p>(6). Los profesionales con más años de experiencia informen experimentar menos cansancio emocional, despersonalización y reacciones de estrés que los que tienen menos experiencia.</p> <p>(7). Los que tienen contrato eventual alcancen niveles más elevados en las dimensiones del "core of burnout" y presenten manifestaciones de estrés más intensas que los que son funcionarios.</p> <p>(8). Los niveles de "core of burnout" y la presencia de síntomas de estrés sean distintos en función del Campus Universitario.</p>	<p>- Sí.</p> <p>- Sí, de forma parcial.</p> <p>- No.</p> <p>- No.</p> <p>- No.</p> <p>- No.</p> <p>- No.</p> <p>- No.</p>

HIPÓTESIS	¿SE CUMPLE?
<p><b>OBJETIVO ESPECÍFICO 3</b></p> <p>Con respecto al modelo estructural propuesto es de esperar que:</p> <p><i>(Efectos directos X sobre Y)</i></p> <p>(1). Los factores organizacionales percibidos como estresantes ejerzan un efecto directo y positivo sobre la dimensión cansancio emocional del "core of burnout", esto es, que a más estrés producido por las condiciones de trabajo más niveles de agotamiento emocional.</p> <p>(2). La sobrecarga laboral se presente como el antecedente más significativo de la dimensión cansancio emocional.</p> <p>(3). La ambigüedad de rol afecte de forma directa y negativa a la dimensión realización personal del síndrome de burnout.</p> <p>(4). Dichos factores influyan en los niveles de competencia personal percibida de forma directa y negativa.</p> <p><i>(Efectos directos Y sobre Y)</i></p> <p>(5). La competencia personal percibida afecte de forma directa y negativa a las dimensiones que componen el "core of burnout", de tal modo, que aquellos profesionales que experimenten mayores sentimientos de competencia presentarán menores niveles de cansancio emocional y despersonalización.</p> <p>(6). Exista una relación directa y positiva entre los sentimientos de competencia personal percibida y la dimensión realización personal en el trabajo, siendo previsible que a más sentimientos de competencia percibida más realización personal en el trabajo.</p> <p>(7). Exista un efecto directo y positivo de la dimensión cansancio emocional sobre la dimensión despersonalización. De tal modo que, a mayor cansancio emocional mayor</p>	<p>- Sí, de forma parcial. Sólo para los factores sobrecarga, conflicto de rol y superespecialización.</p> <p>- Sí.</p> <p>- No.</p> <p>- Sí, de forma parcial. Sólo para los factores sobrecarga y ambigüedad de rol y, en el caso del PAS, además, el factor falta de recursos.</p> <p>- Sí, de forma parcial, sólo para el caso de la despersonalización.</p> <p>- Sí.</p> <p>- Sí.</p>

HIPÓTESIS	¿SE CUMPLE?
<p>despersonalización.</p> <p>(8). Se produzca un efecto directo y negativo de la dimensión realización personal sobre la dimensión despersonalización, de modo que, a más realización personal menos sentimientos de despersonalización.</p> <p>(9). La dimensión cansancio emocional, del "core of burnout", afecte de forma directa y positiva a la presencia de indicadores sintomatológicos de estrés. Esto es, a más cansancio emocional más indicadores sintomatológicos de estrés.</p> <p><i>(Efectos indirectos de X sobre Y)</i></p> <p>(10). Los factores organizacionales percibidos como estresantes ejerzan un efecto indirecto, a través de la dimensión cansancio emocional, sobre la dimensión despersonalización del "core of burnout". De tal modo, que a más estrés provocado por las condiciones de trabajo, más sentimientos de agotamiento emocional y cuanto mayor sean éstos mayores serán los sentimientos de despersonalización.</p> <p>(11). Los factores organizacionales o condiciones de trabajo se relacionen con la variable síntomas de estrés de modo indirecto, estando mediada esta relación por la dimensión cansancio emocional.</p> <p>(12). La competencia personal percibida ejerza un papel mediador en la relación entre condiciones de trabajo estresantes y bienestar psicológico. Es decir, que dichas condiciones influyan en las dimensiones del "core of burnout" y síntomas de estrés de los trabajadores, de forma indirecta, a través de la competencia personal percibida.</p> <p>(13). La competencia personal percibida medie, también, la relación entre condiciones de trabajo estresantes y la realización personal en el trabajo.</p>	<p>- Sí, de forma parcial. Sólo en el caso del PDI.</p> <p>- Sí.</p> <p>- Sí, de forma parcial, sólo en el caso de la sobrecarga laboral, el conflicto de rol y la superespecialización.</p> <p>- Sí, de forma parcial, sólo en el caso de los factores sobrecarga, conflicto de rol y superespecialización.</p> <p>- Sí, de forma parcial, sólo para la relación establecida entre sobrecarga y ambigüedad de rol, en el caso del PDI, y sobrecarga, en el del PAS, con la dimensión despersonalización del "core of burnout".</p> <p>- Sí, de forma parcial. Sólo para el efecto de los factores sobrecarga y ambigüedad de rol, en el caso del PDI, y del factor sobrecarga, en el del PAS; sobre dicha dimensión.</p>

HIPÓTESIS	¿SE CUMPLE?
<p><i>(Efectos indirectos de Y sobre Y)</i></p> <p>(14). La competencia personal percibida influya de forma indirecta, a través de la dimensión cansancio emocional, en la dimensión despersonalización del "core of burnout", ocurriendo que a más sentimientos de competencia personal percibida menos sentimientos de cansancio emocional, y a más sentimientos de cansancio emocional más despersonalización.</p> <p>(15). La competencia personal percibida ejerza un efecto indirecto sobre la dimensión despersonalización del "core of burnout", a través de los sentimientos de realización en el trabajo. De modo que, a más sentimientos de competencia personal percibida mayores niveles de realización personal y, a más sentimientos de realización personal menos sentimientos de despersonalización.</p> <p>(16). La competencia personal percibida afecte de forma indirecta, a través de la dimensión cansancio emocional, a la aparición de síntomas de estrés, de forma que a más sentimientos de competencia, menos sentimientos de cansancio emocional, y a más sentimientos de cansancio emocional más síntomas de estrés.</p> <p><i>(Para todos los efectos)</i></p> <p>(17). Además, se espera que dichos efectos aparezcan en ambos colectivos (PDI y PAS) aunque con distinto peso o valor.</p>	<p>- No.</p> <p>- Sí, de forma parcial. Sólo en el modelo del PDI.</p> <p>- No.</p> <p>- Sí, de forma parcial. Se hallan distintos efectos para los dos modelos pero en el modelo del PDI, el factor falta de recursos tuvo que eliminarse por no presentar efectos significativos y, en el modelo del PAS, no se halló el efecto de la dimensión realización personal sobre la dimensión despersonalización.</p>

Por tanto, de forma global, podemos establecer las siguientes conclusiones:

Sobre la prevalencia del "core of burnout" y los síntomas de estrés:

1. La prevalencia del "core of burnout" en el personal de la Universidad de Sevilla es elevada, aunque algo inferior a la informada en otros estudios realizados en nuestro país en el sector universitario.
2. Cuando consideramos las dimensiones cansancio emocional y despersonalización, de forma independiente, los datos obtenidos sobre prevalencia aumentan, de forma considerable, llegando a superar las aportadas en los distintos estudios realizados y siendo más elevados en el caso de la dimensión cansancio emocional.
3. La prevalencia de los síntomas de estrés en esta población es también muy elevada y superior a la registrada en la población trabajadora en general.
4. Los síntomas de estrés que conforman el perfil agudo presentado por el PDI son, en su mayoría, de carácter emocional y cognitivo, mientras que los que caracterizan a este perfil, en el grupo del PAS, son de tipo emocional y fisiológico.
5. Es el Personal de Administración y Servicios de la Universidad de Sevilla el que parece estar más afectado por el "core of burnout" y los síntomas de estrés.

Sobre la influencia de los factores sociodemográficos y laborales en el "core of burnout" y síntomas de estrés:

1. La edad de los participantes influye en las puntuaciones obtenidas en el "core of burnout" y los síntomas de estrés, siendo éstas inferiores conforme se aumenta en edad.
2. De igual modo, las puntuaciones obtenidas en los síntomas de estrés dependen del sexo de los participantes, siendo las mujeres las que manifiestan puntuaciones más elevadas.

Sobre el modelo estructural del efecto mediador de la competencia personal percibida en la aparición del síndrome de burnout y los síntomas de estrés:

1. Tanto en el PDI como en el PAS, el factor laboral que parece estar ejerciendo un mayor efecto sobre las dimensiones del síndrome de burnout y las manifestaciones de síntomas de estrés es la sobrecarga laboral.
2. La importancia de considerar, en ambos colectivos, los efectos de mediación no sólo de la variable competencia personal percibida, sino también de la dimensión cansancio emocional en el desarrollo de los sentimientos de despersonalización y realización personal en el trabajo.
3. La competencia personal va a actuar como variable inhibidora o amortiguadora de los efectos negativos que los factores estresantes ejercen sobre dichos sentimientos, disminuyendo los sentimientos de despersonalización y aumentando los sentimientos de realización personal en el trabajo.
4. El agotamiento emocional, sin embargo, desempeña un papel fundamental como variable mediadora en la aparición de los sentimientos de despersonalización pero, a diferencia de la

competencia personal percibida, actúa facilitando el desarrollo de dichos sentimientos. Además, dicha dimensión influye también facilitando el efecto negativo de los factores estresantes sobre los sentimientos de realización personal en el trabajo, disminuyéndolos.

5. En el modelo del PDI, también destaca el efecto mediador de la dimensión realización personal en la aparición de sentimientos de despersonalización, disminuyendo el efecto negativo de que los factores estresantes ejercen sobre dichos sentimientos.
6. Mientras que en el modelo del PDI los efectos inhibidores o amortiguadores de los sucesos estresantes presentan mayor peso, en el del PAS, lo presentan los efectos facilitadores.
7. Por tanto, en el modelo obtenido para el PDI cobra más fuerza los componentes cognitivo-aptitudinales y, en el del PAS, los de carácter emocional.

### **Futuras propuestas de actuación**

Los resultados obtenidos en la presente investigación pueden tener importantes implicaciones prácticas de cara a la comprensión y abordaje de la experiencia de estrés y el desarrollo del síndrome de burnout y la sintomatología de estrés, del personal de la Universidad de Sevilla, en tres áreas: la prevención, el tratamiento y el pronóstico.

A nuestro parecer, y coincidiendo con la mayoría de los autores que han investigado y trabajado en esta área de actuación, la intervención debería recoger actuaciones que abarcaran, a su vez, tres niveles: organizacional, social e individual.



Para ello, se propone la creación de equipos de trabajo conformados por los miembros de cada Unidad, Departamento o Servicio, en cada uno de los Centros, Facultades y Escuelas que conforman la Universidad de Sevilla, y que estén tutorizados por un experto en psicología aplicada a la prevención.

Respecto a las acciones de carácter *organizacional y social*, en cada uno de estos equipos se trabajaría sobre los siguientes puntos:

- Diseño de lo que sería un equipo de trabajo ideal, aplicable a todos los miembros de su Unidad, Departamento o Servicio.
- Valoración del equipo de trabajo existente, respecto a su organización y efectividad, con relación al equipo de trabajo ideal diseñado.
- Propuestas de alternativas de mejora encaminadas a alcanzar el equipo de trabajo ideal.
- Plan de acción para la construcción del equipo de trabajo que han considerado como más óptimo.

Es decir, los resultados obtenidos en nuestro estudio han de considerarse como un punto de partida que nos oriente hacia dónde debemos encaminar las propuestas de intervención, lo cual ya es mucho. Sin embargo, creemos que una parte importante de la intervención es complementar la información obtenida con información de tipo cualitativa, procedente de cada uno de estos equipos de trabajo.

Los resultados informados en esta investigación, advierten que las condiciones laborales que parecen contribuir, de forma principal, al inicio del síndrome y a la aparición de sintomatología de estrés son: En el caso del PDI, la sobrecarga laboral y, en el del PAS, la sobrecarga laboral y el conflicto de rol. Por ello, resulta conveniente la puesta en marcha de estrategias de intervención destinadas a la prevención del estrés producido por dichas condiciones y a la erradicación del mismo. No obstante, no debemos desestimar la contribución, que al desarrollo del síndrome, hacen los restantes factores evaluados, por lo que también se ha de prestar atención al desarrollo de actuaciones que minimicen el impacto de dichos factores sobre el bienestar del personal que trabaja en esta Universidad.

Por otro lado, debemos considerar los hallazgos obtenidos con relación a las variables sociodemográficas edad y sexo. Recordemos que los trabajadores de menor edad son los que presentaban puntuaciones más elevadas en el "core of burnout" y síntomas de estrés, y que estos últimos también eran más frecuentes entre la población femenina.

Atendiendo a lo comentado hasta el momento, creemos que las acciones centradas en la organización del trabajo, que deberían llevarse a cabo para cada uno de los colectivos evaluados habrían de abordar, además, los puntos que pasamos a señalar a continuación.

En términos generales:

- Elaborar planes de carrera, esto es, ofrecer distintos itinerarios y direcciones de carrera específicas a cada grupo profesional y proporcionarles formas de resolver los conflictos entre las distintas opciones y trayectorias.
- Aplicar técnicas de análisis de roles que permitan clarificar las expectativas que poseen sobre el trabajo que han de desempeñar.
- Adiestrar al personal en técnicas de la organización del espacio de trabajo.
- Formar y asesorar en técnicas de gestión del tiempo.
- Elaborar sistemas de comunicación horizontal y vertical que permitan agilizar el trabajo.
- Incrementar el apoyo material y financiero a aquellas iniciativas que faciliten la adaptación a los cambios experimentados en el sistema universitario en los últimos años.
- Aumentar la participación de los trabajadores en la toma de decisiones sobre aspectos relativos a las propias tareas.
- Establecer sistemas de trabajo que permitan compatibilizar la realización del trabajo que se ha de realizar con el reciclaje en las nuevas competencias, que han de desarrollar, como consecuencia de los cambios que se están aconteciendo.

- Facilitar recursos que puedan ayudar a conciliar la vida laboral, familiar y social.

En el caso del PDI:

- Fomentar programas de incorporación a la función docente con el apoyo y tutelaje de profesores experimentados.
- Revisar las prácticas y procedimientos burocráticos y administrativos, relacionados con el desarrollo y evaluación de la actividad docente e investigadora con el fin de reducirlos y simplificarlos.
- Implementar equipos de apoyo a la docencia e investigación, que estén conformados, por ejemplo, por analistas, traductores, diseñadores gráficos, entre otros.
- Establecer un sistema de horarios de trabajo que considere tanto la actividad docente como la investigadora y que permita al docente no tener que estar en el lugar de trabajo más de ocho horas, así como que el tiempo de descanso entre dos jornadas de trabajo no sea inferior a doce horas.
- Fomentar la colaboración y el trabajo en equipo, que permita el intercambio de información y de conocimientos, así como la mejora del clima laboral.
- Articular sistemas que les permitan conseguir una mayor estabilidad en el empleo.

En el caso del PAS:

- Incrementar la influencia del trabajador en las decisiones de su equipo o unidad.
- Instaurar programas de retroinformación que consideren la información procedente de los clientes, los compañeros, los supervisores y de las personas a las que se supervisa.
- Redefinir los puestos de trabajo, de tal modo que su desempeño suponga poner en juego una mayor variedad de habilidades.
- Atribuir a las tareas un significado respecto de su fin último.
- Fomentar la dirección o gestión por objetivos, ya que esto permite clarificar las responsabilidades, proporcionar retroalimentación adecuada acerca del desempeño, clarificar expectativas, reducir el aburrimiento y aumentar la confianza del trabajador en sí mismo.
- Dotarles de los recursos necesarios para poder realizar de forma rápida y eficaz su trabajo.
- En el caso de la existencia de turnos, articular sistemas que permitan una mejora en el intercambio de información entre el personal perteneciente a turnos distintos.

Comentar, que las medidas apuntadas hasta el momento, no sólo van a permitir el que se experimente menos estrés sino que, además, al optimizar el funcionamiento laboral y los niveles de rendimiento van a

contribuir al desarrollo de las creencias de competencia y de sentimientos de realización personal en el trabajo.

En relación con las *acciones de carácter individual*, y tomando como referencia las aportaciones de Labrador sobre el control del estrés (Labrador, 1992; Labrador y Crespo, 1993; Crespo y Labrador, 2003; Labrador, Echaburúa y Becoña, 2004), así como las realizadas por Borda, Pérez y Blanco (2000) respecto a las técnicas cognitivo-conductuales más adecuadas para su abordaje, los puntos que, a nuestro parecer, se deberían tratar en los equipos de trabajo son:

- Controlar las respuestas fisiológicas del estrés: a través de la detección de los primeros síntomas y del entrenamiento en técnicas de relajación y respiración.
- Mejorar la comunicación: mediante el entrenamiento en habilidades sociales y técnicas asertivas.
- Fomentar un estilo de afrontamiento flexible: adecuado a cada situación, priorizando la utilización de estrategias activas centradas en la solución de problemas siempre que esto sea posible.
- Aumentar los sentimientos de competencia y realización personal en el trabajo: fortaleciendo la autoestima y adiestrándolos en el control de las ideas negativistas y expectativas irrealistas, mediante la utilización de distintas técnicas, tales como la reestructuración cognitiva, inoculación al estrés y el entrenamiento en autoinstrucciones.

- Administrar el ocio: a través de la planificación del tiempo libre.

Por otro lado, conviene recordar que, en el PDI, la experiencia de estrés y síndrome de burnout parece estar más asociado a las respuestas de carácter cognitivo-aptitudinal, mientras que en el PAS, son las respuestas emocionales las que parecen estar desempeñando un papel central. Es por ello, que a la hora de realizar intervenciones de carácter individual, tendremos que priorizar la utilización de técnicas de control de respuestas cognitivas, en el primer grupo, y de técnicas de control de las respuestas fisiológicas en el segundo.

Por último, señalar la importancia de que todas las actuaciones antes mencionadas se desarrollen en consonancia con las normas deontológicas contenidas en el Código Deontológico del Psicólogo (véase, Del Río y Miró, 2002; Del Río, 2005).





---

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---



- ABOUSERIE, R. (1996). Stress, coping strategies and job satisfaction in university academic staff. *Educational Psychology*, 16, 49-56.
- ABRAMSON, L. Y., SELIGMAN, M. E. P. y TEASDALE, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- ADMIRAAL, W. F., KORTHAGEN, F. A. J. y WUBBELS, T. (2000). Effects of student teachers' coping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 33-52.
- AGENCIA EUROPEA PARA LA SEGURIDAD Y LA SALUD EN EL TRABAJO (2000). *Investigación sobre estrés relacionado con el trabajo*. Luxemburgo, 2000.
- AGUST, S., GRAU GUMBAU, R. M. y BEAS, M. (2001). Burnout en mujeres: un estudio comparativo entre contextos de trabajo y no trabajo. *Ansiedad y Estrés*, 7 (1), 79-88.
- ALARCÓN DOMINGO, J., VAZ LEAL, F. J. y GUISTADO MACÍAS, J. A. (2001a). Análisis del síndrome del burnout: psicopatología, estilos de afrontamiento y clima social (I). *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 28 (6) Dic, 358-381.
- ALARCÓN DOMINGO, J., VAZ LEAL, F. J. y GUISTADO MACÍAS, J. A. (2001b). Análisis del síndrome del burnout: psicopatología, estilos de afrontamiento y clima social (II). *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 29 (1) Ene-Febrero, 8-17.
- ALLOY, L. B. y ABRAMSON, L. Y. (1988). Depressive realism: four theoretical perspectives. En L. B. Alloy (Ed.), *Cognitive processes in depression*. Nueva York: Guilford Press, 223-265.
- ALLOY, L. B. y CLEMENS, C. M. (1992). Illusion of control: invulnerability to negative affect and depressive symptoms after laboratory and natural stressors. *Journal of Abnormal Psychology*, 102 (4), 592-600.

- ALUJA, A. (1997). Burnout profesional en maestros y su relación con indicadores de salud mental. *Boletín de Psicología*, 55, 47-61.
- ÁLVAREZ GALLEGO, E. y FERNÁNDEZ RÍOS, L. (1991a). El síndrome de burnout o el desgaste profesional (I) revisión de estudios. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (39) Oct-Dic, 257-265.
- ÁLVAREZ GALLEGO, E. y FERNÁNDEZ RÍOS, L. (1991b). El síndrome de burnout o el desgaste profesional (II): Estudio empírico de los profesionales gallegos del área de Salud Mental. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (39) Oct-Dic, 267-273.
- ANDERSON, M. B. e IWANICKI, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20 (2), 94-109.
- ANOPCHAND, N. K. (2000). The impact of expressive writing on prospective teachers' sense of efficacy, stress, burnout, and satisfaction with teaching. Dissertation Abstracts International Section *Humanities and Social Sciences*, 61 (6-A), 2259.
- ARANDA, C., PANDO, M., ALDRETE, M. G., SALAZAR, J. G. y TORRES, T. M. (2004). El síndrome de Burnout y apoyo social en los médicos familiares de base del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), Guadalajara, México. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 31 (4), 196-205.
- ARIOVICH, L., BEILIS, D. y SCHMUNIS, C. (2001). *Los hombres y las mujeres no experimentan el estrés de la misma forma*. Trabajo presentado bajo formato póster en el Congreso Internacional de Ansiedad y Estrés (STAR) realizado en Palma de Mallorca en Julio de 2001.
- ARMOUR, R. A., CAFFARELLA, R. S., FUHRMANN, B. S. y WERGIN, J. F. (1987). Academic burnout: faculty responsibility and institutional climate. En P. Seldin (Ed.), *Coping with Faculty Stress*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.

- ARÓN, A. M. y MILICIC, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3, 447-466.
- AUT (1999). *Goodwill under stress: Morale in UK universities*. London: Association of University Teachers.
- BANDURA, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BANDURA, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. En R. S. Lazarus y S. Folkman, *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca, 1986.
- BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- BANDURA, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175-1184.
- BANDURA, A. (1999). Social cognitive theory of personality. En L. Pervin y O. John (Eds.). *Handbook of Personality (2<sup>nd</sup> ed. 154-196)*. New York: Guilford.
- BANDURA, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- BARRÓN, A. (1996). *Apoyo social: aspectos teóricos y aplicaciones*. Madrid: Siglo XXI.
- BAUER, J., STAMM, A., VIRNICH, K., WISSING, K., MULLER, U., WIRSCHING, M. y SCHAARSCHIMIDT, U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *Int. Arch. Occup. Environ. Health*, 79, 199-204.
- BECK, A. T. y YOUNG, J. E. (1985). Depression. En D. H. Barlow (Ed.), *Clinical handbook of psychological disorders*. New York: Guilford Press, 206-244.

- BELCASTRO, P. A. (1982). Burnout and its relationship to teacher's somatic complaints and illness. *Psychological Reports*, 50, 1045-1046.
- BENEVIDES PEREIRA, A. M. T., MORENO JIMÉNEZ, B., GARROSA HERNÁNDEZ, E. y GONZÁLEZ GUTIÉRREZ, J. L. (2002). La evaluación específica del síndrome de Burnout en psicólogos: el inventario de Burnout de psicólogos. *Clínica y Salud*, 13 (3), 257-283.
- BERNSHAUSEN, D. y CUNNINGHAM, C. (2001). *The role of resiliency in teacher preparation and retention*. Ponencia presentada al Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teachers. Dallas.
- BIBOU NAKOU, I., STOGIANNIDOU, A. y KIOSSEOGLU, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International*, 20, 209-217.
- BLACKBURN, R. T., HOROWITZ, S. M., EDINGTON, D. W. y KLOS, D. M. (1986). University faculty and administrator responses to job strains. *Research in Higher Education*, 25, 31-41.
- BLANCH PLANA, A., ALUJA FABREGAT, A. y BISCARRI GASSIÓ, J. (2002). Síndrome de quemarse en el trabajo (burnout) y estrategias de afrontamiento: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18 (1), 57-74.
- BLANCH PLANA, A., ALUJA FABREGAT, A. y BISCARRI GASSIÓ, J. (2003). Burnout síndrome and coping strategies: a structural relations model. *Psychology in Spain*, 7 (1), 46-55.
- BLIX, A. G., CRUISE, R. J., MITCHELL, B. M. y BLIX, G. G. (1994). Occupational stress among university teachers. *Educational Research*, 36, 157-169.
- BOADA, J., DIEGO, R. y AGULLÓ, E. (2004). El burnout y las manifestaciones psicósomáticas como consecuentes del clima

organizacional y de la motivación laboral. *Psicothema*, 16 (1), 125-131.

BORDA, M., PÉREZ, M. A. y BLANCO, A. (2000). *Manual de técnicas de modificación de conducta en Medicina Comportamental*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

BOYD, S. y WYLIE, C. (1994). *Workload and stress in New Zealand universities*. New Zealand: New Zealand Council for Educational Research and the Association of University Staff of New Zealand.

BRADLEY, J. y EACHUS, P. (1995). Occupational stress within a U.K. Higher Education Institution. *International Journal of Stress Management*, 2, 145-158.

BRILL, P. L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family & Community Health*, 6, 12-24.

BROUWERS, A. y TOMIC, W. (1998). Ordeverstoring gedrag van leerlingen, waargenomen eigen competentie en burnout onder leraren. Student disruptive behaviour, perceived self-efficacy and teacher burnout. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie en haar Grensgebieden*, 53 (5), 173-183.

BROUWERS, A. y TOMIC, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16 (2), 239-253.

BROUWERS, A., CONRIELJE, H. y VAN DER MOLEN, H. (2000). Burnout among referees in relation with feelings of inequity, self-efficacy beliefs and aggressive behaviour from players, coaches and spectators. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie en haar Grensgebieden*, 55 (4), 193-202.

BROUWERS, A., EVERS, W. J. G. y TOMIC, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31 (7), 1474-1491.

- BROUWERS, A., EVERS, W. J. G. y TOMIC, W. (2003). Job demands, job control, social support, and self-efficacy among educational staff at residential facilities for bargees' children in relation to the Incidence of burnout. Submitted.
- BROWN, G. K. y NICASSIO, P. M. (1987). Development of a questionnaire for the assessment of active and passive coping strategies in chronic pain patient. *Pain*, 31, 53-64.
- BROWN, K. A. y MITCHEL, T. R. (1993). Organizational obstacles: links with financial performance, costumes satisfaction and job satisfaction in service environment. *Humans relations*, 46 (6), 725-757.
- BROWN, R. D., BOND, S., GERNDT, J. y KRAGER, L. (1986). Stress on campus: An international perspective. *Research in Higher Education*, 24 (1), 97-112.
- BUENDÍA, J. (1998). *Estrés laboral y salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- BUENDÍA, J. y RAMOS, F. (2001). *Empleo, estrés y salud*. Madrid: Pirámide.
- BUENDÍA, J. y RIQUELME, A. (1995). Burnout, factores de estrés y locus de control en un grupo de vigilantes de instituciones penitenciarias. *Ansiedad y Estrés*, (1) 195-204.
- BUITRÓN, A y CASTILLO, A. (2002). Estrés laboral en la mujer. *HONTANAR, Revista del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Peruana Cayetano Heredia*, año 5, 6-18.
- BUJALANCE HOYOS, J., VILANUEVA PARDO, F., GUERRERO MANZANO, S., CONEJO GARCÍA, J., GONZÁLEZ, VALENTIN, A., SEPÚLVEDA JURADO A., VIÑAS VERA, C., CASTRO CAMACHO, S. y MARTÍN TABORDA, F. (2001). Burnout y satisfacción laboral de los profesionales que atienden a pacientes geriátricos. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 1, 32-40.



- BURKE, R. (1992). Occupational stress, psychological Burnout and anxiety. *Anxiety, Stress and Coping*, 5 (1), 3-6.
- BURKE, R. J. y E. R. GREENGLASS (1995). Job stressors Type a behaviour, coping responses, and psychological burnout among teachers. *International Journal of Stress Management*, 2 (1), 45-57.
- BURKE, R. J. y GREENGLASS, E. R. (1989a). Correlates of psychological burnout phases among teachers. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 12, 46-62.
- BURKE, R. J. y GREENGLASS, E. R. (2002). Reestructuración organizacional, reducción de plantilla y bienestar laboral. En J. Buendía y F. Ramos (Coord.). *Empleo, estrés y salud*. Madrid: Pirámide, 131-146.
- BURKE, R. J., GREENGLASS, E. R. y SCHWARZER, R. (1996). Predicting burnout across time. Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping*, 9, 261-275.
- BURKE, R. J., SHEARER, J. y DESZCA, E. (1984). Burnout among men and women in police work. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 7, 162-188.
- BUUNK, B. P. y SCHAUFELI, W. B. (1993). Burnout: A perspective from Social Comparison Theory. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional Burnout. Recent developments in theory and Research*. London: Taylor y Francis, 53-66.
- BYRNE, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and teacher education: An International Journal Research*, 7, 197-209.
- BYRNE, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate,

and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645-673.

CABALLERO, M. A., BERMEJO, F., NIETO, R. y CABALLERO, F. (2001). Prevalencia y factores asociados al burnout en un área de salud. *Atención Primaria*, 25 (5), 313-317.

CALVETE ZUMALDE, E. y VILLA SÁNCHEZ, A. (1999). Estrés y burnout docente: influencia de variables cognitivas. *Revista de Educación*, 319, 291-303.

CALVETE ZUMALDE, E. y VILLA SÁNCHEZ, A. (2000). Burnout y síntomas psicológicos: modelo de medida y relaciones estructurales. *Ansiedad y Estrés*, 6 (1), 117-130.

CAPEL S. A. (1997). Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices. *Educational Research*, 39, 211-228.

CAPNER, M. y CALTABIANO, M. L. (1993). Factors affecting the progression toward burnout: A comparison of professional and volunteer counsellors. En E. Daniel, *Estudio del síndrome de desgaste profesional entre los médicos de un hospital general*. Tesis doctoral: Universidad de Salamanca.

CAPNER, M. y CALTABIANO, M. L. (1995). Factors affecting the progresión toward burnout: A comparasion of professional and volunteer counsellors. En E. Daniel, *Estudio del síndrome de desgaste profesional entre los médicos de un hospital general*. Tesis doctoral: Universidad de Salamanca.

CARAMÉS BALO, R. (2001). *Causas del "core of burnout" del profesorado universitario*. VII Congreso Español de Sociología, Salamanca.

CARRETERO, B., OLIVER, C., TOLEDO, E. y REGUEIRO, F. (1998). Estudio de antecedentes y consecuentes del burnout en profesionales de educación especial en centros públicos de Madrid, *Psiquis*, 19 (9), 55-65.

- CASALNUEVA, B. y DI MARTINO, V. (1994). Por la prevención del estrés en el trabajo. Las estrategias de la OIT. *Salud y Trabajo*, 102, 17-23.
- CASSIE, F. (1998). Staff to student ratios worsen at univesities. *New Zealand Education Review*, 3.
- CATON, D. J., GROSSNICKLE, W.F., COPE, J. G., LONG, T. E. y MITCHELL, C. C. (1988). Burnout and stress among employees at a state institution for mentally retarded persons. *American Journal of Mental Retardation*, 93, 3, 300-304.
- CHACÓN, F. y VECINA JIMÉNEZ, M. L. (1999). Motivaciones y burnout en el voluntariado. *Intervención Psicosocial. Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, 8 (1), 31-42.
- CHACÓN, F., VECINA, M. L., BARRÓN, A. y DE PAÚL, M. P. (1999). Burnout en voluntarios que trabajan con pacientes de SIDA o cáncer. *Clínica y Salud*, 10 (2), 137-150.
- CHALMERS, A. (1998). *Workload and stress in New Zealand Universities in 1998*. New Zealand: New Zealand Council for Educational Research and the Association of University Staff of New Zealand Wellington.
- CHERNISS, C. (1980a). *Professional burnout in human service organizations*. Nueva York: Praeger
- CHERNISS, C. (1980b). *Staff burnout: Job stress in the human services*. Beverly Hills: Sage.
- CHERNISS, C. (1982). Cultural trends: Political, economic, and historical roots of problem. En W.S Paine (Ed.), *Job Stress and burnout*, Beverly Hills, CA: Sage.
- CHERNISS, C. (1990). *Staff burnout: job stress in the human services*. The Free Press, Nueva York.
- CHERNISS, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. En W. B. Schaufeli (Ed.) y col.,

*Recent developments in theory and research.* Philadelphia: Taylor & Francis, 135-149.

CHERNISS, C. (1995). *Beyond burnout: Helping Teachers, nurses, therapists and lawyers recover from stress and disillusionment.* London: Routledge.

CHORNEY, L. A. (1998). Self-defeating beliefs and stress in teachers. *Dissertation Abstracts International*, 58, 2820.

CHWALISZ, K., ALTMAIER, E. M. y RUSSELL, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11 (4), 377-400.

CIFRE, E., LLORENS, S. y SALANOVA, M. (2003). Riesgos psicosociales en profesores universitarios. ¿Existen diferencias atendiendo a su categoría profesional?. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 13, 29-53.

COBB, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38 (5), 300-314.

COOPER, C. L. y KELLY, M. (1993). Occupational stress in head teachers: A national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 130-143.

CORDES, C. L. y DOUGHERTY, T. W. (1993). A review and an integration of research of job burnout. *Academy of Management Review*, 18 (4), 621-656.

COTTON, D. G. (1990). *Stress management: An integrated approach to therapy.* New York: Brunner/Mazel.

COX, T., KUK, G. y LEITER, M. (1993). Burnout, health, work stress and organizational healthiness. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research.* Washington, DC: Taylor & Francis, 115-129.

- CRAIG, A., HANCOCK, K. y CRAIG, M. (1996). The Lifestyle Appraisal Questionnaire: A comprehensive assessment of health and stress. *Psychology and Health*, 11, 331-343.
- CREMERIUS, M. E. (1992). An investigation of the relationship concerning secondary education teachers' conceptions of adolescent mental health, teacher efficacy, and burnout. *Dissertation Abstracts International*, Nov; 53 (5-A), 1449.
- CRESPO, M. y LABRADOR, F. J. (2003). *Estrés*. Madrid: Síntesis.
- CRUZ, A. C., NORIEGA, M. y GARDUÑO, M. A. (2003). Trabajo remunerado, trabajo doméstico y salud: las diferencias cualitativas y cuantitativas entre mujeres y varones. *Cad. Saúde Pública*, 9, 4, 1-13.
- CRUZ, DE LA, M. A. y URDIALES, M. C. (1996). Estrés del profesorado universitario. *Ansiedad y Estrés*, 2, 261-282.
- CUNNINGHAM, W. G. (1983). Teacher burnout-solutions for the 1980s: A review of the literature. *The Urban Review*, 15 (1), 37-51.
- CURRIE, J. (1996). The effects of globalisation on 1990s: Overworked, stressed out and demoralised. *Melbourne Studies in Education*, 37 (2), 101-128.
- D'AURORA, D. L. y FIMIAN, M. J. (1988). Dimensions of life and school stress experienced by Young people. *Psychology in the Schools*, 25 (4), 44-53.
- DA SILVA, H., DANIEL, E. y PÉREZ, A. (1999). Estudio del síndrome de desgaste profesional entre los profesionales sanitarios de un hospital general. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 27 (5), 310-320.
- DANIEL, E. (1995). *Estudio del síndrome de desgaste profesional entre los médicos de un hospital general*. Tesis doctoral: Universidad de Salamanca.

- DANIELS, K. y GUPPY, A. (1992). Control, information-seeking preferences, occupational stressors and psychological well-being. *Work & Stress*, 6, 347-353.
- DECKARD, G., METERKO, M. y FIELD, D. (1994). Physician burnout. An examination of personal, and organizational relationship. *Medical Care*, 32 (7), 745-754.
- DEL RÍO, C. (2005). *Guía ética profesional en Psicología Clínica*. Madrid: Pirámide.
- DEL RÍO, C. y MIRÓ, J. (2002). La docencia de la ética profesional para psicólogos: una asignatura pendiente. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 24, 9-19.
- DEY, E. L. (1994). Dimensions of faculty stress: A recent survey. *Review of Higher Education*, 17 (3), 305-322.
- DOMENECH DELGADO, B. (1995). Introducción al síndrome del burnout en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología Educativa. Revista de los psicólogos de la educación*, 1 (1), 63-78.
- DORMAN, J. P. (2003). Testing a Model for teacher Burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 35-47.
- DUA, J. K. (1994). Job stressors and their effects on physical health, emotional health, and job satisfaction in a university. *Journal of Educational Administration*, 32, 59-78.
- DUNHAM, J. (1976). Stress situations and responses. En National Association o Schoolmasters and Union of Women Teachers (Eds.), *Stress in schools*. Inglaterra: Hemel Hempstead.
- DURÁN DURÁN, M. A., EXTREMERA PACHECO, N. y REY PEÑA, L. (2001a). El síndrome de burnout en el ámbito educativo: Una aproximación diferencial. *Apuntes de Psicología*, 19 (2), 251-262.

- DURÁN DURÁN, M. A., EXTREMERA PACHECO, N. y REY PEÑA, L. (2001b). Burnout en profesionales de la enseñanza. Un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17 (1), 45-62.
- DURÁN DURÁN, M. A., EXTREMERA PACHECO, N., MONTALBÁN PEREGRÍN, F. M. y REY PEÑA, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de docentes. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 145-158.
- DUSSAULT, M., DEAUDELIN, C., ROYER, N. y LOISELLE, J. (1999). Professional isolation and occupational stress in teachers. *Psychological Reports*, 84, 943-946.
- EDELWICH, J. y BRODSKY, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Science Press.
- EIFERT, G. H., COBURN, K. E. y SEVILLE, J. L. (1992). Putting the client in control: the perception of control in the behavioural treatment of anxiety. *Anxiety, stress and coping*, 5, 165-176.
- ESTEVE, J. M. (1981). Fuentes de tensión individuales y sociales con independencia en la actuación profesional del educador. En (Varios): *Calidad de la educación*. Madrid: CSIC.
- ESTEVE, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- ETZEL, E. F., LANTZ, C. D. y YURA, C. A. (1995). Alcohol and drug use, and sources of stress: a survey of university faculty, staff and administrators. *Employee Assistance Quarterly*, 11 (2), 51-58.
- ETZION, D. (1987). *Burnout: the hidden agenda of human distress*. Working paper No. 930/87. Tel-Aviv: Tel-Aviv University.

- EVANS, B. K. y FISHER, D. G. (1993). The nature of burnout: a study of the three factor model of burnout in human service and non-human service samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 29-38.
- EVERS, W. J., BROUWERS, A. y TOMIC, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72 (2), 227-244.
- EVERS, W., BROUWERS, A., TOMIC, W. y VAN-ALPHEN, H. (2001). Self-efficacy en burnout bij leraren in het Studiehuis. Teacher burnout and self-efficacy in the so-called "Study-Home". *Pedagogische Studien*, 78 (3), 169-183.
- EZMANN, D. y KLEIBER, D. (1989). *Helpers' ordeals: Stress and burnout in human services professions*. Heidelberg: Asanger-Verlag.
- FARBER, B. A. (1982). *Stress and burnout: Implications for teacher motivation*. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, 1982.
- FARBER, B. A. (1983a). Introduction: A critical perspective on burnout. En B. A. Farber (Ed.), *Stress and burnout in the human service professions* (1985, 2ª ed.). New York: Pergamon Press Inc, 1-20.
- FARBER, B. A. (1983b). Dysfunctional aspects of the psychotherapeutic role. En B. A. Farber (Ed.), *Stress and burnout in the human service professions* (1985, 2ª ed.). New York: Pergamon Press Inc, 97-118.
- FARBER, B. A. (1984a). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77 (6), 325-331.
- FARBER, B. A. (1985). *Stress and burnout in the human service professions*. New York: Pergamon Press Inc.(2ª Edición).



- FARBER, B. A. (1991). Crisis in education. Stress and burnout in the american teacher. En M. A. Manassero y Col. (1994), *Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional*. Memoria final de investigación. Madrid: MEC-CIDE.
- FERGUSON, E., DODDS, A. y FLANNIGAN, H. (1994). Perceived control. Distinct but related levels of analysis?. *Personality and Individual differences*, 16 (3), 425-432.
- FERNÁNDEZ CANTI, G. (2000). Burnout y trastornos psicósomáticos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 229-235.
- FERNÁNDEZ GARRIDO, J. (2001). Programas de intervención en el desarrollo de la carrera profesional. En J. Buendía y F. Ramos (Eds.), *Empleo, Estrés y Salud*. Madrid: Pirámide, 161-179.
- FERNÁNDEZ RIOS, M. (1995). *Análisis y descripción de puestos de trabajo*. Madrid: Díaz de Santos.
- FERNÁNDEZ-CASTRO, J. (1999). Las estrategias para afrontar el estrés y la competencia percibida: influencias sobre la salud. En G. Fernández Abascal y F. Palermo (Coord.), *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel, 364-385.
- FERNÁNDEZ-CASTRO, J. y EDO, S. (1994). ¿Cómo influye el control percibido en el impacto que tienen las emociones sobre la salud?. *Anales de Psicología*, 10 (2) 127-133.
- FERNÁNDEZ-CASTRO, J., ALVAREZ, M., BLASCO, T., DOVAL, E. y SANZ, A. (1996). *Evaluación de un instrumento de medida de la competencia percibida. Validez predictiva sobre el estrés*. Congreso de la Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés. Benidorm, 19-21 septiembre.
- FERNÁNDEZ-CASTRO, J., ALVAREZ, M., BLASCO, T., DOVAL, E. y SANZ, A. (1998). Validación de la Escala de Competencia Personal Percibida de Wallston: implicaciones para el estudio del estrés. *Ansiedad y Estrés*, 4(1), 1-11.

- FERNÁNDEZ-CASTRO, J., ALVAREZ, M., BLASCO, T., DOVAL, E. y SANZ, A. (1996). *Evaluación de un instrumento de medida de la competencia percibida. Validez predictiva sobre el estrés*. Congreso de la Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés. Benidorm, 19-21 septiembre.
- FERNÁNDEZ-CASTRO, J., ALVAREZ, M., BLASCO, T., DOVAL, E. y SANZ, A. (1998). Validación de la Escala de Competencia Personal Percibida de Wallston: implicaciones para el estudio del estrés. *Ansiedad y Estrés*, 4 (1), 1-11.
- FERNÁNDEZ-CASTRO, J., DOVAL, E y EDO, S. (1994). Efectos del estrés docente sobre los hábitos de salud. *Ansiedad y estrés*, 0, 127-133.
- FERNÁNDEZ-CASTRO, J., MARÍNEZ-SÁNCHEZ, F. y ORTIZ, B. (1999). Efecto modulador de la competencia personal percibida sobre la reactividad fisiológica al estrés inducido experimentalmente. *Revista de Psicología Contemporánea*, año 6, 6 (1), 82-89.
- FERNÁNDEZ-CASTRO, J., ROVIRA, T., JIMÉNEZ, O. y TORRALBA, E. (1996). *Estrés y competencia percibida en padres de muchachos con deficiencias mentales*. I Congreso de la SEAS. Benidorm (Alicante).
- FERNÁNDEZ-MONTALVO, J. y GARRIDO, E. (2002). *Psicopatología laboral: trastornos derivados del trabajo*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- FERRANDO, J. y PÉREZ, J. (1996). Un instrumento para medir quemazón profesional en los docentes: adaptación catalana del Maslach Burnout Inventory (MBI). *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 23 (1), 11-18.
- FIGUEIRA-MCDONOUGH, J. (1993). Policy practice: The neglected side of social work intervention. *Social Work*, 38 (2), 179-188.
- FIRTH, H. y BRITTON, P. (1989). Burnout, absence and turnover amongst british nursing staff. *Journal of Occupational Psychology*, 62 (1), 55-59.

- FIRTH, H., MCINTEE, J., MCKEOWN, P. y BRITTON, P. G. (1986). Burnout and professional depression: related concepts?. *Journal of Advanced Nursing*, 11, 633-641.
- FISCHER, H. J. (1983). A psychoanalytic view of burnout. In B. A. Farber(Ed.) *Stress and burnout in human Service professions*. New York: Pergamon Press, 40-46.
- FISHER, S. (1994). *Stress in academic life: The mental assembly line*. Buckingham, UK: The Society for Research into Higher Education Open University Press.
- FLORES, M. D. y FERNÁNDEZ-CASTRO, J. (2004). Creencias de los profesores y estrés docente en función de la experiencia profesional. *Estudios de Psicología*, 25 (3), 342-357.
- FLÓREZ LOZANO, J. A. (1994). *Síndrome de "Estar Quemado"*. Barcelona: Edika Med.
- FREUDENBERGER, H. J. (1975). The staff burn-out in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, research and practice*, 12 (1), 73-82.
- FREUDENBERGER, H. J. (1977). Speaking from experience burnout organizational menace. *Training and Development Journal*, 31 (7), 26-27.
- FREUDENBERGER, H. J. (1981). *Burnout: Contemporary issues and trends*. Paper presented at the National Conference on Stress and Burnout, New York.
- FREUDENBERGER, H. J. (1986). The issues of staff burnout in therapeutic communities. *Journal of Psychoactive Drugs*, 3, 247-251.
- FREUDENBERGER, H. J. y RICHELSON, G. (1980). *Burnout: The high cost of high achievement*. Nueva York. Anchor Press.
- FRIEDMAN, I. A. (1998). Role pressures in school principals' work as predictors of burnout. *Megamot*, Mar; 40 (2), 218-243.

- FRIEDMAN, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, May; 56 (5), 595-606.
- FUENTE, L. DE LA, FUENTE, E. I. DE LA, y TRUJILLO, H. (1997). Burnout y satisfacción laboral. Indicadores de la salud laboral en el ámbito sanitario. *Clínica y Salud*, 8 (3), 481-494.
- FUNDACIÓN EUROPEA PARA LA MEJORA DE LAS CONDICIONES DE VIDA Y DE TRABAJO (2000). *Tercera encuesta europea sobre condiciones de trabajo*. Luxemburgo, 2001.
- GARCÉS DE LOS FAYOS RUIZ, E. (1998). Delimitación conceptual del constructo burnout. *Información Psicológica*, 68, 15-23.
- GARCÉS DE LOS FAYOS RUIZ, E. J. (1997). *Variables motivaciones y emocionales implicadas en el síndrome de burnout: su aportación a un modelo educativo y al establecimiento de estrategias de prevención*. Congreso Nacional de Psicología del Deporte (6º. 1997. Las Palmas de Gran Canaria, España). Asociación Canaria de Psicología del Deporte, ACAPDE; Federación Española de Psicología del Deporte, 21.
- GARCÉS DE LOS FAYOS RUIZ, E. J. (2004). *Burnout en deportistas*. Madrid: EOS.
- GARCÉS DE LOS FAYOS RUIZ, E. J. y CANTÓN CHIRIVELLA, E. (1995). El cese de la motivación: el síndrome del burnout en deportistas. *Revista De Psicología Del Deporte*, (7-8), 147-154.
- GARCÉS DE LOS FAYOS RUIZ, E. J., GARCÍA MONTALVO, C. y MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1995). Burnout en niños y adolescentes. *Psicologemas*, 9 (17), 93-107.
- GARCÍA IZQUIERDO, M. (1991). Burnout en profesionales de enfermería de centros hospitalarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 7 (18), 3-12.

- GARCÍA IZQUIERDO, M. (1995). Evaluación del burnout: Estudio de la fiabilidad, estructura empírica y validez de la escala EPB. *Ansiedad y estrés*, 1 (2-3), 219-229.
- GARCÍA IZQUIERDO, M. y VELANDRINO, A. P. (1992). EPB: Una escala para la evaluación del burnout profesional de las organizaciones. *Anales de Psicología*, 8 (1-2), 131-138.
- GARCÍA IZQUIERDO, M., CASTELLÓN CAICEDO, M., ALBALADEJO MONREAL, B. y GARCÍA IZQUIERDO, A. L. (1993). Relaciones entre burnout, ambigüedad de rol y satisfacción laboral en el personal de banca. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 11 (24), 17-26.
- GARCÍA IZQUIERDO, M., SÁEZ NAVARRO, M. C. y LLOR ESTEBAN, B. (2000). Burnout, satisfacción laboral y bienestar en personal sanitario de salud mental. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 215-228.
- GARCÍA MONTALVO, C. y GARCÉS DE LOS FAYOS, E. J. (1996). Revisión teórica acerca del "burnout" en entrenadores: aportaciones de un modelo teórico a la comprensión del síndrome en la profesión de entrenador. *Apuntes de Psicología*, 48, 83-93.
- GARCÍA PÉREZ, M. y MAGAZ LAGO, A. (1998). *Escala Magallanes de Estrés*. Bizkaia: COHS. Consultores en Ciencias Humanas, S. L.
- GARCÍA VILLAMISAR, D. y FREIXAS GUINJOAN, T. (2003). *El estrés del profesorado. Una perspectiva internacional*. Valencia: Promolibro.
- GARCÍA-MARTÍNEZ, J. (2000). Formación del profesorado, resolución de conflictos y prevención del estrés profesional docente. En L. Gómez y J. Carrascosa (Coord.), *Prevención del estrés profesional docente*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- GARDEN, A. M. (1987). Depersonalization: A valid dimension of burnout?. *Human Relations*, 40, 545-560.

- GASCO HERNÁNDEZ, M. y TORRES CORONAS, M. T. (1999). Interrelaciones entre cultura organizativa y burnout en organizaciones sanitarias. *Esic market*, 102, 139-161.
- GILLESPIE, N. A., WALSH, M., WINEFIELD, A. H., DUA, J. y STOUGH, C. (2001). Occupational stress in universities: staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & Stress*, 15 (1), 53-72.
- GIL-MONTE, P. R. (1991). Una nota sobre el concepto de burnout, sus dimensiones y estrategias de afrontamiento. *Información Psicológica*, (4), 4-7.
- GIL-MONTE, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo: una enfermedad laboral de la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- GIL-MONTE, P. R. y PEIRÓ, J. M. (1996). Un estudio sobre antecedentes significativos del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en trabajadores de centros ocupacionales para discapacitados psíquicos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 12 (1), 67-80.
- GIL-MONTE, P. R. y PEIRÓ, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- GIL-MONTE, P. R. y PEIRÓ, J. M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15 (2), 261-268.
- GIL-MONTE, P. R. y PEIRÓ, J. M. (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) según el MBI-HSS en España. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 135-149.
- GIL-MONTE, P. R. y ZURRIAGA, R. (2003). *Can burnout syndrome be contagious: A multinivel study in nursing professionals*.

Estudio presentado en el 11<sup>th</sup> European Congress on Work and Organizational Psychology. Lisboa (Portugal).

- GIL-MONTE, P. R., CARRETERO, N., ROLDÁN, M. D. y NUÑEZ, E. M. (2005). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo en monitores de taller para personas con discapacidad. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 107-123.
- GIL-MONTE, P. R., PEIRÓ, J. M. y VALCARCEL, P. (1993). Estrés de rol y autoconfianza como variables antecedentes en el síndrome de burnout en profesionales de enfermería. En L. Munduate y M. Barón (Comp.), *Gestión de recursos humanos y calidad de vida laboral*. Madrid: Eudema, 231-241.
- GIL-MONTE, P. R., PEIRÓ, J. M. y VALCÁRCEL, P. (1995). *A causal model of burnout process development: An alternative to Golembiewski and Leiter Models*. Trabajo presentado en el "Seven European Congress on Work and Organizational Psychology", Győr (Hungria).
- GIL-MONTE, P. R., PEIRÓ, J. M. y VALCARCEL, P. (1996). Influencia de las variables de carácter sociodemográfico sobre el síndrome de burnout: un estudio en una muestra de profesionales de enfermería. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 6 (2), 43-63.
- GIL-MONTE, P. R., PEIRÓ, J. M. y VALCÁRCEL, P. (1998). A model of burnout process development: An alternative from appraisal models of stress. *Comportamento Organizacional e Gestao*, 4 (1), 165-179
- GIL-MONTE, P. R., PEIRÓ, J. M., VALVARCEL, P. y GRAU, R. (1996). La incidencia del síndrome de burnout sobre la salud: un estudio correlacional en profesionales de enfermería, *Psiquis*, 17 (4), 37-42.
- GIL-MONTE, P. R., VALCÁRCEL, P. y ZORNOZA, A. (1995). Estrés de rol: Antecedentes del burnout en profesionales de enfermería.

En R. Zurriaga y M. D. Sancerni (Dir.), *Experiencias laborales en organizaciones de trabajo*. Valencia: Nau Llibres, 121-133.

GIMÉNEZ BERTOMEU, V. (2000). El fenómeno del burnout en las profesiones de ayuda. Estudio experimental de la situación en centros sociales municipales de la ciudad de Alicante. *Revista de Treball Social*, 159, 65-102.

GIMÉNEZ BERTOMEU, V. (2002). Estrategias de prevención y control del burnout en organizaciones de servicios sociales para profesionales, responsables de equipos y organizaciones. *Revista de Treball Social*, 156, 78-110.

GMELCH, W. H. y BURNS, J. S. (1994). Sources of stress for academic department chairpersons. *Journal of Educational Administration*, 32 (1), 79-94.

GMELCH, W. H. y MISKIN, V. D. (1993). *Strategic leadership skills for department chairs*. Bolton, MA: Anker Publishing Co.

GMELCH, W. H., WILKE, P. K. y LOVRICH, N. P. (1986). Dimensions of stress among university faculty: factor-analytic results from a national study. *Research in Higher Education*, 24, 266-286.

GOLD, K. (1998). 8.1% of professors are women. *Times Higher Education Supplement*, 18.

GOLD, Y. (1984). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory in a sample of California elementary and junior school classroom teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 44, 1009-1016.

GOLDBERG, D. W. (1996). *Cuestionario de Salud General*. Barcelona: Masson.

GOLEMBIEWKI, R. T. y MUNZENRIDER, R. (1988). *Phases of burnout: Developments in concepts and applications*. New York: Praeger.



- GOLEMBIEWSKI, R. T. MUNZENRIDER, R. y STEVENSON, J. G. (1986). *Stress in organizations: Toward a phase model of burnout*. New York: Praeger.
- GOLEMBIEWSKI, R. T., MUNZENRIDER, R. y CARTER, D. (1983). Phases of progressive burnout and their work site covariant: critical issues in OD research and praxis. *Journal of Applied Behavioural Science*, 4, 461-481.
- GOLEMBIEWSKI, R.T. (1989). Burnout as a problem at work: Mapping its degree, duration, and consequences. *Journal of Managerial Issues*, 1 (1), 86-97.
- GOMEZ DE CADIZ, B., SAN JUAN, C., RIVERO, A. M<sup>a</sup>, HERCE, C. y ACHUCARRO, C. (1997). «Burnout» profesional: ¿Un problema nuevo? Reflexiones sobre el concepto y su evaluación. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 13 (1), 25-50.
- GÓMEZ ESTEBAN, R. (2004). El estrés laboral del médico: Burnout y trabajo en equipo. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 24 (90), 41-56.
- GÓMEZ SANCHO, M. y BONDJALE OKO, T. (1994). Síndrome de burnout o quemamiento de los profesionales. Prevención y tratamiento. En M. Gómez Sancho (Ed.), *Cuidados paliativos e intervención psicosocial en enfermos terminales*. Las Palmas de Gran Canaria: ICEPSS. Instituto Canario de Estudios y Promoción Social y Sanitaria, 387-402.
- GÓMEZ, L. (2000). Marco de intervención en la prevención del estrés y resolución de conflictos docentes. En L. Gómez y J. Carrascosa (Coords.), *Prevención del estrés profesional docente*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- GÓMEZ, L. y CARRASCOSA, J. (Coord.) (2000). *Prevención del estrés profesional docente*. Valencia: Generalitat Valenciana.

- GONZÁLEZ-CAMINO, G., SÁINZ M., OSCA, A. y MARTÍNEZ, M. D. (2003). Influencia de distintos estresores sobre el burnout. *Encuentros de Psicología Social*, 1 (4), 26-30.
- GONZÁLEZ DE RIVERA y REVUELTA, J. L. (2001). Nosología psiquiátrica del estrés. *Psiquis*, 22 (1), 9-15.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, L. A. y RENDUELES OLMEDO, G. (1997). De la utopía a la incineración: Antes la destrucción que la derrota. *Psiquiatría pública*, 9 (2), 123-133.
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (2005). El espacio europeo de educación superior: una nueva oportunidad para la universidad. En P. Colás y J. P. Pons (Coord.), *La Universidad en la Unión Europea*. Málaga: Ediciones Aljibe, 27-56.
- GONZÁLEZ ROMA, V., RIPOLL, P., CABALLER, A., FERRERES, A., PEIRÓ, J. M. y GIL, P. (1998). Comparación de modelos causales sobre la experiencia de burnout: un estudio multimuestra. *Ansiedad y Estrés*, 4 (1), 81-95.
- GRAJALES, T. (2001). *Estudio de la validez factorial del Maslach Burnout Inventory versión Española en una población de profesionales mexicanos. Líneas de investigación: Instrumentos de medición. Burnout o Síndrome de Estrés Laboral Asistencial*, SELA, (enero-mayo 2001).
- GRAU, R., LLORENS, S., BURRIEL, R., SALANOVA, M. y AGUT, S. (2004). Competencia percibida como mediadora entre obstáculos/facilitadores organizacionales y bienestar psicológico entre empleados de contacto directo con clientes. En M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez y col. (Eds.). *Nuevos horizontes en la investigación sobre autoeficacia*. Castellón de la Plana: Servicio de publicaciones de la Universitat Jaume I, 187-197.
- GRAU, R., SALANOVA, M. y PEIRÓ, J. M. (2000). Efectos moduladores de la autoeficacia en el estrés laboral. *Apuntes de Psicología*, 18 (1), 57-75.

- GRAU, R., SALANOVA, M. y PEIRÓ, J. M. (2001). Moderating effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain*, 5 (1), 63-74.
- GRAU, R., SALANOVA, M., AGUT, S. y BURRIEL, R. (2001). *Organizational obstacles and facilitators: elaboration of a scale in users-contact employees*. Presentación al X Congreso Europeo de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. Prague.
- GREENE, G. (1960). *A burnout case*. London: Heinemann.
- GREENGLASS, E. R. y BURKE, R. J. (2001). Stress and the effects of hospital restructuring in nurses. *Canadian Journal of Nursing Research*, 33 (2), 93-108.
- GRIFFITH, J., STEPTOE, A. y CROPLEY, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517-531.
- GROSCH, W. y OLSEN, D. (2000). Clergy burnout: a integrative approach. *Psychotherapy in Practice*, 56 (5), 619-632.
- GROSSI, G. y PERSKI, A. (2003). Physiological correlates of burnout among women. *J Psychosom Res*, 55, 309-316.
- GUERRERO BARONA, E. (1996). Estudio preliminar al síndrome de burnout. *Ciencia Psicológica*, 3, 63-76.
- GUERRERO BARONA, E. (1997). Estudio y análisis descriptivo de bajas laborales docentes. *Psicología educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 2, 175-187.
- GUERRERO BARONA, E. (1998). *Burnout o desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado universitario*. Tesis doctoral: Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.
- GUERRERO BARONA, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en

- profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 19(1), 145-158.
- GUERRERO BARONA, E. y RUBIO JIMÉNEZ, J. C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del burnout en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28(5), 27-33.
- GUERRERO BARONA, E. y VICENTE CASTRO, F. (2001). *Síndrome de burnout o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Salamanca: Universidad de Extremadura.
- GUERRERO BARONA, E. y VICENTE CASTRO, F. (2002). Abordaje del burnout en profesionales del campo de la discapacidad. En J. N. García-Sánchez (Coord.), *Aplicaciones de intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide, 237-337.
- GUERRERO, C. y PALERMO, F. (2006). Percepción de control y respuestas cardiovasculares. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (1), 145-168.
- GUGLIELMI, R. S. y TRATROW, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68 (1), 61-99.
- GUILLÉN GESTOSO, C. y MUÑOZ COLERA, A. M. (2002). Estrés laboral. Concepto y modelos. En T. Fernández García y A. Ares Parra (Coord.) *Servicios sociales: Dirección, gestión y planificación*. Madrid: Alianza, 185-212.
- HAGEDORN, L. S. (1996). Wage equity and female faculty job satisfaction: The role of wage differentials in a job satisfaction causal model. *Research in Higher Education*, 37 (5), 569-598.
- HALL, D. T. (1976). *Careers in organizations*. Pacific Palisades, CA: Googyear.
- HAMMEN, C. L. y DE MAYO, R. (1982). Cognitive correlates of teacher stress and depressive symptoms: Implications for attributional

models of depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 91, 96-101.

HARRIS, C. A. (1999). The relationship between Principal leadership styles and teacher stress in low socio-economic urban elementary schools as perceived by teachers. *Dissertation Abstracts International*, 60, 1911.

HARRISON, D. (1983). A social competence model of burnout. En B. A. Farber, *Stress and burnout in the human service professions*. Elmsford, NY: Pergamon Press.

HARRISON, D. (1997). First-degree concern. *People Management*, 3 (25), 36-39.

HASTINGS, R. P. y BHAM, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24 (1), 115-127.

HELGESON, V. H. (1992). Moderators of the relation between perceived control and adjustment to chronic illness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (4), 656-666.

HERNÁNDEZ MONDRAGÓN, J. A. (1997). *Ansiedad, burnout y estrategias de afrontamiento en profesionales de salud: diferencias y similitudes con respecto a una muestra clínica*. Congreso Internacional de Psicología Conductual (3º, 1997. Granada, España) Congreso Nacional de Psicología Conductual (4º, 1997. Granada, España) (Asociación Española de Psicología conductual, AEPC), 67.

HERNÁNDEZ, G., OLMEDO, L. e IBÁÑEZ, E. (2004a). Estar quemado (Burnout) y su relación con el afrontamiento. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (2), 323-336.

HERNÁNDEZ, G., OLMEDO, L. e IBÁÑEZ, E. (2004b). Un estudio exploratorio acerca del síndrome de estar quemado (Burnout) y la depresión. *Ciencia Psicológica*, 9, 13-29.

- HETTY VAN HEMMERK, I. J. (2002). Gender differences in the effects of coping assistance on the reduction of burnout in academic staff. *Work and Stress*, 16 (3), 251-263.
- HOBFOLL, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualising stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- HOBFOLL, S. E. y FREEDY, J. (1993). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington, DC: Taylor & Francis, 115-129.
- HOBFOLL, S. E. y SHIROM, A. (1993). Stress and burnout in the workplace: Conservation of resources. En R. T. Golembiewski (Ed.), *Handbook of organizational behaviour*. New York: M. Dekker, 41-60.
- HOGAN, M. J., CARLSON, J. G. y DUA, J. (2002). Stressors and stress reactions among university personnel. *International Journal of Stress Management*, 9 (4), 289-310.
- HOMBRADOS, M. I. (1997). *Estrés y Salud*. Valencia: Promolibro.
- HORENSTEIN, B. (1993). Job satisfaction of academic librarians: an examination of the relationships between satisfaction, faculty status, and participation. *College & Research Libraries*, 54, 255-269.
- HOUSE, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- HUEBNER, H. S. (1993). Professionals under stress: a review of burnout among the helping professions with implications for schools psychologists. *Psychology in the Schools*, 1, 40-49.
- HUIDROBO BARBERO, E. y SANTOS VELASCO, J., (1995). *Aproximación bibliográfica en castellano al síndrome de burnout*. Encuentro sobre Salud Laboral y Ciencias de la Conducta. (1995. Madrid, España) (Sociedad Castellana de

Medicina y seguridad en el Trabajo, Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid). 219-221.

IWANICKI, E. F. y SCHWAB, R. L. (1981). A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1167-1174.

JACKSON, S. E., SCHWAB, R. L. y SCHULER, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71, 630-640.

JARRETT, R. J. y WINEFIELD, A. H. (1995). *Unpublished report on climate survey*. Adelaide: University of Adelaide.

JARVIS, T. (2002). The term lifelong learning. In *Lifelong Learning in Europe*, 7 (1), 22-50.

JAYARATNE, S. y CHESS, W. A. (1983). Job satisfaction and burnout in social work. En B. A. Farber (Ed.), *Stress and burnout in the human service professions* (1985, 2ª ed.). New York: Pergamon Press Inc, 129-141.

JEX, S. M. y BLIESE, P. D. (1999). Efficacy beliefs as moderator of the impact of work related stressors: A multinivel study. *Journal of Applied Psychology*, 84, 349-361.

JIMÉNEZ, G., LÓPEZ, E., GARCÉS DE LOS FAYOS RUIZ, E. y GARCÍA MONTALVO, C. (1997). *Evaluación del burnout en deportistas: un intento de validación del Maslach Burnout Inventory en población española*. Congreso Nacional de Psicología del Deporte. (6º. 1997. Las Palmas de Gran Canaria, España) (Asociación Canaria de Psicología del Deporte, ACAPDE; Federación Española de Psicología del Deporte, 99-100.

JONES, J. W. (1980). *The Staff burnout scale for health professionals*. Park Ridge: London House.

JUSTICE, B., GOLD, R. S. y LEIN, J. P. (1981). Life events and burnout. *Journal of Psychology*, 108, 219-226.

- KALEKIN-FISHMAN, D. (1986). Burnout or alienation?: A context specific study of occupational fatigue among secondary school teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 19 (3), 24-34.
- KANDOLIN, I. (1993). Burnout of female and male nurses in shiftwork. *Ergonomics*, 36, 141-147.
- KANUNGO, R. N. (1979). The concept of alienation and involvement revisited. *Psychological Bulletin*, 86, 119-138.
- KARASEK, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.
- KARASEK, R. A. (1985). *Job Content Instrument: Questionnaire and User's Guide, revision 1.1*. Los Angeles, CA: University of Southern California.
- KARASEK, R. A. y THEORELL, T. (1990). *Healthy Work*. New York: Basic Books.
- KINMAN, G. (1998). *Pressure points: A survey into the causes and consequences of occupational stress in UK academic and related staff*. London: Association of University Teachers.
- KOBASA, S. C. (1985). Barriers to work stress. H: the Hardy Personality. En W. D. Gentry, H. Benson y C. J. de Wolf (Eds.), *Behavioural Medicine: Work, Stress and Health*. Dordrecht: Nijhoff, 181-204.
- KOESKE G. F. y KOESKE, R. D. (1989). Construct validity of the Maslach Burnout Inventory: A critical review and reconceptualization. *Journal of Applied Behavioural Science*, 25, 131-144.
- KOTTKAMP, R. E. y MANSFIELD, J. R. (1983). *Role conflict, role ambiguity, powerlessness and burnout among secondary school department heads*. Paper presented at the Annual



Meeting of the American Educational Research Association.  
Montreal, Canada.

KYRIACOU, C. (1980). Coping actions and occupational stress among school teachers. *Researchs in Education*, 24, 57-61.

KYRIACOU, C. (2003). El estrés en la enseñanza. Revisión histórica y estado actual. En D. García Villamizar y T. Freixas Guinjoan, *El estrés del profesorado. Una perspectiva internacional*. Valencia: Promolibro, 39-59.

KYRIACOU, C. y SUTCLIFFE, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.

LABRADOR, F. J. (1992). *El estrés: Nuevas técnicas para su control*. Madrid: Editorial Temas de Hoy.

LABRADOR, F. J. y CRESPO, M. (1993). *Estrés: Trastornos psicofisiológicos*. Madrid: Eudema.

LABRADOR, F. J.; ECHEBURÚA, E. y BECOÑA, E. (2004). *Guía para la elección de tratamientos psicológicos efectivos. Hacia una nueva Psicología Clínica*. Madrid: Dykinson.

LANGER, E. J. y RODIN, J. (1976). The effects of choice and enhanced personal control responsibility for the aged: A field experiment in an institutional setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 191-198.

LAZARUS, R. S. y FOLKMAN, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. New York: Springer.

LAZARUS, R. S. y FOLKMAN, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

LECKIE, G. J. y BRETT, J. (1997). Job satisfaction of Canadian university librarians: A national survey. *College and Research Libraries*, 58 (1), 31-47.

- LEE, R. T. y ASHFORTH, B. E. (1990). On the meaning of Maslach's three dimensions burnout. *Journal of Applied Psychology*, 75, 743-747.
- LEE, R. T. y ASHFORTH, B. E. (1993a). A further examination of managerial burnout: Toward an integrated model. *Journal of Organizational Behaviour*, 14, 3-20.
- LEE, R. T. y ASHFORTH, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 18 (2), 123-133.
- LEITER, M. P. (1989a). Conceptual implications of two models of burnout: A response to Golembiewski. *Group and Organization Studies*, 14 (1), 15-22.
- LEITER, M. P. (1990). The impact of family resources, control coping and skill utilization on the development of burnout: A longitudinal study. *Human Relations*, 43 (11), 1067-1083.
- LEITER, M. P. (1991a). Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational Behaviour*, 12 (2), 123-144.
- LEITER, M. P. (1991b). The dream denied: Professional burnout and the constraints of human service organizations. *Canadian Psychology*, 32 (4), 547-558.
- LEITER, M. P. (1992). Burnout as a crisis in self-efficacy: Conceptual and practical implications. *Working and Stress*, Apr-Jun; 6 (2), 107-115.
- LEITER, M. P. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration of models. En W. B. SCHAUFELI, C. MASLACH y T. MAREK (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington DC: Hemisphere, 237-250.

- LEITER, M. P. y DURUP, J. (1994). The discriminant validity of burnout and depression: a confirmatory factor analytic study. *Anxiety, Stress and Coping*, 7, 357-373.
- LEITER, M. P. y MASLACH, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational-conurtitment. *Journal of Organizational Behaviour*, 9, 297-308.
- LEÓN RUBIO, J. M. y AVARGUES NAVARRO, M. L. (2001). *Carga mental y estrés laboral*. Sevilla: Cátedra Multimedia.
- LEÓN RUBIO, J. M. y AVARGUES NAVARRO, M. L. (2004). *Evaluación del estrés sociolaboral en la Universidad de Sevilla*. Memoria de investigación. Madrid: Fundación Mapfre Medicina.
- LEÓN RUBIO, J. M. y MEDINA ANZANO, S. (2003). El síndrome de estar quemado (burnout). En F. Loscertales Abril y t. Núñez Domínguez (Coord.), *Comunicación e intervención*. Sevilla: Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla. [CD-ROM].
- LEUNG, T., SIU, O. y SPECTOR, P. E. (2000). Faculty stressors, job satisfaction, and psychological distress among university teachers in Hong Kong: the role of locus of control. *International Journal of Stress Management*, 7, 121-138
- LIEF, H. I. y FOX, R. C. (1963). Training for "detached concern" in medical students. In H. I. Lief, V. F. Lief, and N.R. Lief (Eds.), *The psychological basis of medical practice*, New York: Harper & Row, 12-35.
- LLORENS, S., GARCÍA-RENEDO, M. y SALANOVA, M. (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 55-70.
- LOBATO DOMÍNGUEZ, M. T. (1999). El síndrome de burnout. En J. M. López Sánchez (Ed.). *Seminarios de la Unidad de Docencia y Psicoterapia*. Granada: Hospital Universitario Virgen de las Nieves. Unidad de Docencia y Psicoterapia. 123-140.

- LOZANO, A., MONTALBÁN, F. M. y DURÁN, M. A. (2002). Estrés general y salud mental ocupacional: diferencias entre Urgencias y Gestoría de Usuarios de un hospital público. *Capital Humano*, 151, 58-68.
- MADDEN SZESZKO, G. M. (2000). Variables contributing to teacher efficacy: An examination of burnout, affect, demographic variables, and general self-efficacy. *Dissertation Abstracts International Section-A. Humanities and Social Sciences*, 61 (3-A), 881.
- MANASSERO MAS, M. A., FORNÉS VIVES, J., FERNÁNDEZ BENNASSAR, M. C., VÁZQUEZ ALONSO, A. y FERRER PÉREZ, V. A. (1995). Burnout en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes. *Revista de Educación. Madrid*, 308, 241-266.
- MANASSERO MAS, M. A., GARCÍA BUADES, E., VÁZQUEZ ALONSO, A., FERRER PÉREZ, V., RAMIS PALMER, C. y GILI PLANAS, M. (2000). Análisis causal del burnout en la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 173-195.
- MANASSERO MAS, M. A., GARCÍA-BUADES, E., RAMIS, C. Y TORRENS, G. (2003). Relaciones entre trabajo emocional y burnout en el sector servicios. *Encuentros en Psicología Social*, 1(4), 3-7.
- MANN, T. (1922). *Buddendbrooks: Verfall einer familie*. Berlin: S. Fisher (1<sup>st</sup> ed. 1900).
- MANSILLA IZQUIERDO, F., HERRERO, F. J. y MONTES, A. (2002). El síndrome de Burnout o de desgaste profesional. *Revista del Área de Sanidad, Consumo y Calidad de Vida*, (40), 7-11.
- MANZANO GARCÍA, G (2000). Organizaciones magnéticas: solución al síndrome de burnout. *Capital humano*, 138 Nov., 50-64.

- MANZANO GARCÍA, G y FERNÁNDEZ LOSA, N. (2002). Síndrome de burnout. Sus efectos y prevención en las organizaciones. *Capital Humano*, 15, 50-57.
- MANZANO GARCÍA, G y RAMOS CAMPOS, F. (2000). Enfermería hospitalaria y síndrome de burnout. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 197-213.
- MANZANO GARCÍA, G. (2000). Instituciones públicas: ¿están quemados sus empleados?. *Trabajo, Revista Andaluza de Relaciones Laborales*, 8-9, 177-193.
- MAQUEDA, J. y COL. (2001). *IV Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo*. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- MARTÍN, M. J., VIÑAS, J., PEREZ, J., LUQUE, M. y SOLER INSA, P. A. (1997). Burnout en personal de enfermería. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 24 (5), 113-118.
- MARTÍNEZ, F., FERNÁNDEZ CASTRO, J. y APARICIO, M. C. (2004). Comparison of alexithymia and personal competence as moderators of stress reactions between students and teachers. *Studia Psychologica*, 46 (1), 73-81.
- MARTÍNEZ, I. (2004). Autoeficacia aplicada al trabajo y a las organizaciones. En: M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens y M. García-Renedo (Dir.). *Nuevos Horizontes en la investigación sobre Autoeficacia*. Castellón: Colección Psique, 178-186.
- MARÍNEZ, M. F., GARCÍA, M. y MENDOZA, I. (1995). La perspectiva psicosocial en la conceptualización del apoyo social. *Revista de Psicología Social*, 10 (1), 61-74.
- MARTÍNEZ, I., MARQUES PINTO, A., SALANOVA SORIA, M. y LOPES DA SILVA, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. Un estudio transcultural. *Ansiedad y estrés*, 8 (1), 13-23.

- MASLACH, C. (1973). "Detached concern" in health and social service professions. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Montreal, Quebec, Canada.
- MASLACH, C. (1976). Burned-out. *Human Behaviour*, 16-22.
- MASLACH, C. (1979). Negative emotional biasing of unexplained arousal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 953-969.
- MASLACH, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. En W. S. Paine (Ed.), *Job stress and burnout*. Berberly Hills, CA: Sage, 29-40.
- MASLACH, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington, DC: Taylor & Francis, 19-32.
- MASLACH, C. y JACKSON, S. E. (1981a). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- MASLACH, C. y JACKSON, S. E. (1981b). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- MASLACH, C. y JACKSON, S. E. (1982). Burnout in health professions: A social psychological analysis. En G. Sanders, y J. Suls (Eds.), *Social Psychology of Health and Illness*. Hillsdale, N. J.: Ebaum.
- MASLACH, C. y JACKSON, S. E. (1984a) Burnout in organizational settings. En S. OSCAMP (ed), *Applied social psychology annual*, 5. Bervely Hills, CA.: Sage.
- MASLACH, C. y JACKSON, S. E. (1984b). Patterns of burnout among a national sample of public contact workers. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 7, 189-212.

- MASLACH, C. y JACKSON, S. E. (1985): The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12 (7/8), 837-851.
- MASLACH, C. y JACKSON, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. 2ª ed. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- MASLACH, C. y LEITER, M. (1997). *The Truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MASLACH, C. y LEITER, M. P. (1999). Teacher burnout. A research agenda. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*. New York: Cambridge University Press, 295-303.
- MASLACH, C. y PINES, A. (1977). The burnout syndrome in the day care setting. *Child Care Quarterly*, 6, 100-113.
- MASLACH, C. y SCHAUFELI, W. B. (1993). Historical and Conceptual Development of burnout. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington, DC: Taylor & Francis, 1-16.
- MASLACH, C., SCHAUFELI, W. B. y LEITER, M. P. (2001). Job Burnout. *Annu. Rev. Psicol.*, 52, 397-422.
- MATUD, M. P., BETHENCOURT, J. M., RODRÍGUEZ, C. y COL. (1999-2001). *Relación estrés-salud en la mujer: un estudio prospectivo de los factores personales y sociales más relevantes implicados*. Universidad de La Laguna. Memoria final Proyecto Financiado por el Instituto de la Mujer. [http://www. Hypatia\Estudios2\Memorias 518.es](http://www.Hypatia\Estudios2\Memorias 518.es)
- McKAY R. C., HUGHES J. R. y CARVER J. E. (Eds.) (1990) *Empathy in the Helping Relationship*. New York: Springer.
- MEIER, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. En J. McReynolds (Ed.), *Advances in psychological assessment*, Vol. 4. San Francisco: Jossey-Bass.

- MELÉNDEZ, W. A. y DE GUZMÁN, R. M. (1983). *Burnout: The new academic disease*. ASHE-ERIC Higher Education Research Reports, nº 9. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.
- MICHEVILA, F. y CALVO, B. (2000). *La Universidad Española hacia Europa*. Madrid: Grupo Mundi Prensa.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2002). *Encuesta de calidad de vida en el trabajo*. <http://arces.cis.es/mtas02.html>
- MIZRAHI, J. (1986) Adaptation phenomena and compensatory mechanisms in normal and pathological locomotion. En S. Ron, R. Schmid y M. Jeannerod (Eds.). *Sensorimotor Plasticity, Theoretical, Experimental and Clinical Aspects* (Vol. 140). Paris, France: INSERM, 325-342.
- MONAT, A. y LAZARUS, R. S. (1985). *Stress and Coping*. New York: Columbia University Press.
- MONTALBÁN PEREGRIN, F., DURÁN DURÁN, M. A. y BRAVO SANZ, M. (2000a). El discurso mediático sobre el síndrome de burnout. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 103-115.
- MONTALBÁN PEREGRÍN, F., DURÁN DURÁN, M. A. y BRAVO SANZ, M. (2000b). Autoreferencialidad y síndrome de burnout. *Apuntes de Psicología*, 18 (1), 77-95.
- MONTALBÁN, F. M., BONILLA, J. e IGLESIAS, C., (1996). Actitudes laborales y estrés asistencial: un modelo de relación secuencial. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 12 (1), 81-88.
- MONTESDEOCA HERNÁNDEZ, D., RODRÍGUEZ PULIDO, F., POU POLANCO, L. y MONTESDEOCA HERNÁNDEZ, H. (1997). El medio laboral y la salud mental (II): estrés, burnout y drogodependencias. Una propuesta preventiva. *Psiquis*, 18 (3), 24-34.



- MORAL TORANZO, F. y GÓMEZ JACINTO, L. (1994). El síndrome de burnout en el personal docente. *Puerta Nueva. Revista de Educación*, 20, 36-41.
- MORALES, G., CAROLA, J. y MENARES, M. A. (2003). Procesos emocionales de cuidado y riesgo en profesionales que trabajan con el dolor humano. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 7 (1), 9-25.
- MORÁN, C. (2005). Personalidad, afrontamiento y burnout en profesionales de atención a personas con discapacidad intelectual. *Siglo 0*, 36(213), 30-39.
- MORENO JIMÉNEZ, B., GARROSA HERNÁNDEZ, E. y GONZÁLEZ GUTIÉRREZ, J. L. (1999). Burnout docente, sentido de la coherencia y salud percibida. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 4 (3), 163-180.
- MORENO, B. (1991). El estrés en los servicios asistenciales: el burnout. En C. Sierra (Comp.), *Perspectivas actuales en psicología clínica*. Jaén: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC), 47-48.
- MORENO, B., ARCENILLAS, M. V., MORANTE, M. E. y GARROSA, E. (2005). Burnout en profesores de primaria: personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 71-87.
- MORENO, B., BUSTOS RODRÍGUEZ, R., MATA LLANA ALVAREZ, A. y MIRALLES CABALLERO, T. (1997). La evaluación del burnout. Problemas y alternativas. El CBB como evaluación de los elementos del proceso. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 13 (2), 185-207.
- MORENO, B., GARROSA, E. y GONZÁLEZ, J. L. (2000). El desgaste profesional de enfermería. Desarrollo y validación factorial del CPDE. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 3 (1), 18-28.

- MORENO, B., GONZÁLEZ, J. L., y GARROSA, E (2002). Desgaste profesional (burnout), personalidad y salud percibida. En J. Buendía y F. Ramos (Coords.). *Empleo, estrés y salud*. Madrid: Pirámide, 59-83.
- MORENO, B., MOLINA TENLLADO, J. R., OLIVER, C. y RUBIO, C. (1993). *Utilización breve de burnout en el profesional de enfermería de unidades de cuidados intensivos (UCIS)*. Congreso Nacional de Psicología Conductual (2º. 1993. Palma de Mallorca, España), 107.
- MORENO, B., OLIVER, C. LOPEZ, S. y REDONDO, D. (1993). *Las variables sociodemográficas en el estrés, burnout y depresión*. Congreso Nacional de Psicología Conductual (2º. 1993. Palma de Mallorca, España), 108.
- MORENO, B., OLIVER, C. y ARAGONÉS, A. (1992). *Factores de estrés y burnout en una muestra de profesores de BUP*. Congreso Iberoamericano de Psicología. Madrid, 5- 10 de Julio 1992.
- MORENO, B., RODRÍGUEZ CARVAJAL, R. y ESCOBAR REDONDA, E. (2001). La evaluación del burnout profesional. Factorización del MBI-GS. Un análisis preliminar. *Ansiedad y estrés*, 7 (1), 69-77.
- MORIANA, J. A. y HERRUZO, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 597-621.
- MORTON L. L., VESCO R., WILLIAMS N. H. y AWENDER M. A. (1997). Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation and staff relations. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 69-89.
- MOSKOWITZ, G. y HAYMAN, J. L. (1974). Interaction of patterns of first year, typical, and "best" teachers in inner-city schools. *Journal Educational Research*, 67, 224-230.

- NATIONAL TERTIARY EDUCATION UNION (2000). *Unhealthy Places of Learning: Working in Australian Universities*. Melbourne: National Tertiary Education Union.
- NEEDLE, R. H., GRIFFIN, T. y SVENDSEN, R. (1981). Occupational stress: Coping and health problems of teachers. *Journal of School Health*, 51, 175-181.
- NOGAREDA CUIXART, S. (2001). *Estrés en el colectivo docente: metodología para su evaluación*. NTP-574, Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- NOLEN, H. (1991). *Sex differences in depression*. Stanford: Stanford University Press.
- NOWACK, K. M. (1986). Type A, hardiness, and psychological distress. *Journal of Behavioural Medicine*, 9 (6), 537-548.
- OLABARRÍA, B. (1997). *El síndrome de burnout: Un riesgo de los profesionales de la salud mental en las organizaciones*. Conferencia presentada en el I Congreso de la Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología. Madrid.
- OLABARRÍA, G. B. (1995). El síndrome de burnout (quemado) o del cuidador descuidado. *Ansiedad y Estrés*, 1 (2-3), 189-194.
- OLIVER, C. (1993). *Análisis de la problemática del estrés en el profesorado de enseñanza media. El burnout como síndrome específico*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- OLIVER, C., MORENO, B., RUIZ, M. y RIGUEIRO, F. (1993). *Validación del constructo burnout en profesores de BUP*. Congreso Nacional de Psicología Conductual (2º. 1993. Palma de Mallorca, España), 106.
- OLIVER, C., PASTOR, J. C., ARAGONESES, A. y MORENO, B. (1990). Una teoría y una medida del estrés laboral asistencial. *Actas del II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos. Área 5, Psicología de la Salud*, 291-297.

- OLMEDA, M. S., GARCÍA, I. y MORANTE, L. (1998). Burnout en profesionales de salud mental. *Anales de psiquiatría*, 14 (2), 48-55.
- OLMEDO MONTES, M., SANTED GERMAN, M. A., JIMÉNEZ TORNERO, R. y GÓMEZ CASTILLO, M. D. (2001). El síndrome de burnout: variables laborales, personales y psicopatológicas asociadas. *Psiquis*, 22 (3), 11-23.
- OLMEDO, E. (1993). *Propiedades psicométricas del constructo burnout*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia.
- OLMEDO, E. (1997). *Personalidad y afrontamiento: determinantes del síndrome "estar quemado" en profesionales de enfermería*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna (Tenerife).
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2003). *Informe de la reunión de expertos para elaborar un repertorio de recomendaciones prácticas sobre la violencia y el estrés en el trabajo en el sector servicios* (Ginebra, 8-15 de octubre de 2003). Consejo de Administración, 288ª Reunión 86-21 de noviembre de 2003).
- <http://www.iol.org/public/spanish/standards/relm/gb/docs/gb288>.
- ORTEGA BAYÓN, J. L. (1998). Incidencia del estrés y del síndrome de burnout en los servicios de enfermería en cuidados intensivos. En R. DE DIEGO VALLEJO y J. D. VALDIVIESO PASTOR (Coord.), *Psicología del trabajo: nuevos conceptos, controversias y aplicaciones*. Salamanca: Pirámide, 213-219.
- ORTEGA, C. y LÓPEZ, F. (2004). Burnout o síndrome de estar quemado en los profesionales sanitarios: revisión y perspectivas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (1), 137-160.
- OSHAGBEMI, T. (1998). The impact of age on the job satisfaction of university teachers. *Research in Education*, 59, 95-108.

- PAREDES SANTIAGO, M. C. (2000). *Caracterización multivariante del síndrome de burnout en la plantilla docente de la Universidad de Salamanca*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- PAULIK, K. (2001). Hardiness, optimism, self confidence and occupational stress among university teachers. *Studia Psychologica*, 43 (2), 91-100.
- PEARLIN, L. I., MENAGHAN, E. G., LIEBERMAN, M. A. y MULLAM, J. T. (1981). The stress process. *Journal of Health and Social Behaviour*, 22, 337-356.
- PEINADO PORTERO, A. I. y GARCÉS DE LOS FAYOS RUIZ, E. J. (1998). Burnout en cuidadores principales de pacientes con Alzheimer: el síndrome del asistente desasistido. *Anales de Psicología*, 14 (1), 83-93.
- PEIRÓ, J. M. (1992). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- PEIRÓ, J. M. (2001). *El estrés laboral: una perspectiva individual y colectiva*. <http://www.mtas.es/insht/index.htm>, 13, 18-38.
- PEIRÓ, J. M. y SALVADOR, A. (1993). *Control del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- PENNY, R. P., NENEC, V. H., STRUTHERS, C. W., HECHTER, F. J., SCHONWETTER, D. J. y MENGES, F. J. (1997). Faculty in transition: A longitudinal analysis of the role of perceived control and type of institution in adjustment to postsecondary institutions. *Research in Higher Education*, 38, 519-556.
- PÉREZ, M. A., MARTÍNEZ, A., GALLEGO, A., CORREA, E. y BENITO, J. B. (2003). Repercusiones psicológicas del estrés laboral en los profesionales sanitarios que trabajan en los equipos de transplantes. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 66, 19-31.
- PERLMAN, B. y HARTMAN, A. E. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human Relations*, 35, 283-305.

- PETRUSICH, M. M. (1976). Some relationships between anxiety and the classroom behaviour of student teachers. *Dissertation abstracts international*, 27, 169A.
- PHILLIPS, B. N. y LEE, M. (1980). The changing role of the american teacher: Current and future sources of stress. En C. L. Cooper y J. Marshall (Eds.). *White collar and professional stress*. New York: Wiley.
- PIERCE, C. M. y MOLLOY, G. N. (1989). The constuct validity of the MBI: Some data from down under. *Psychological Reports*, 65, 1340-1342.
- PIERCE, C. M. y MOLLOY, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60 (1), 37-51.
- PINES, A. (1993). Burnout: An existential perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional Burnout. Recent developments in theory and Research*. London: Taylor y Francis, 33-51.
- PINES, A. y ARONSON, E. (1988). *Career burnout: causes and cures*. New York: Free Press.
- PINES, A. y MASLACH, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Hospital & Community Psychiatry*, 29, 233-237.
- PINES, A. y MASLACH, C. (1980). Combating staff burnout in a day care center: A case study. *Child Care Quarterly*, 9, 5-16.
- PINES, A., ARONSON, E. y KAFRY, D. (1981): *Burnout: From tedium to personal growth*. New York: Free Press.
- PINES, A., y KAFRY, D. (1978). Occupational tedium in the social services. *Social work*, 23, 499-507.

- POWERS, S. y GOSE, K. F. (1986). Reliability and construct validity of the Maslach Burnout Inventory in a sample of university students. *Educational and Psychological Measurements*, 46, 251-255.
- PRICE, D. M. y MURPHY, P. A. (1984). Staff burnout in the perspective of grief theory. *Death Education*, 8 (1), 47-58.
- QUEVEDO AGUADO, M. P., DELGADO, C., FUENTES, J. M., SALGADO, A., SÁNCHEZ, T., SÁNCHEZ, J. F. y YELA, J. R. (1999). Relación entre despersonalización (burnout), trastornos psicofisiológicos, clima laboral y tácticas de afrontamiento en una muestra de docentes. *Estudios de Psicología*, (63-64), 87-110.
- RAMOS, F. (1999). *El síndrome de burnout*. Madrid: UNED-Klinik
- RAMOS, F. y BUENDÍA VIDAL, J. (2002). El síndrome de burnout: concepto, evaluación y tratamiento. En J. Buendía y F. Ramos (Coord.). *Empleo, estrés y salud*. Madrid: Pirámide, 33-57.
- RODABAYO TAMAYO, M. y TORRES TRÓCOLI, B. (2002). Exaustao emocional: relações com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de coping no trabalho *Estudos de Psicología*, 7 (1), 37-46.
- RODRÍGUEZ MARÍN, J. (1995). *Psicología Social de la Salud*. Madrid: Síntesis.
- ROTTER, J. B. (1954) *Social Learning and Clinical Psychology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- ROVIRA, T., FERNÁNDEZ- CASTRO, J. y EDO, S. (2005). Antecedents and consequences of coping in anticipatory stage of an exam: a longitudinal study emphasizing the role of affect. *Anxiety, Stress and Coping*, 18 (1), 1-17.
- RUBIO, J. C. (2003). *Fuentes de estrés, síndrome de Burnout y actitudes disfuncionales en Orientadores de Instituto de*

*Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.

- RUDOW, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues and research perspectives. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman, *International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- RUEDA, B., PÉREZ-GARCÍA, A. M. y BERMÚDEZ, J. (2003). La salud emocional desde la perspectiva de la competencia percibida. *Acción Psicológica*, 2 (1), 41-49.
- SÁEZ, O. y LORENZO, M. (Coord.) (1993). *La satisfacción del profesorado universitario*. Universidad de Granada: Monográfica Pedagogía.
- SALANOVA, M., CIFRE, E., GRAU, R. M. y MARTÍNEZ, I. M. (2005a). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 159-176.
- SALANOVA, M., MARTÍNEZ, I. y LORENTE, L. (2005b). Cómo los obstáculos y facilitadores organizacionales se relacionan con el burnout docente: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21 (1-2), 37-54.
- SALANOVA, M., SCHAUFELI, W., LLORENS GUMBAU, S. PEIRÓ J. M., y GRAU, R. M. (2000). Desde el burnout al engagement: ¿Una nueva perspectiva?. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 117-134.
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ MANZANEQUE, A., LUCAS GARCÍA, N., GARCÍA OCHOA BLANCO, M. J., SÁNCHEZ FERRER, C., JIMÉNEZ FRAILE, J. A. y BUSTINZA ARRIORTUA, A. (2001). Estrés laboral en el profesional de un servicio de emergencias prehospitalario. *Emergencias. Revista de la Sociedad española de medicina de urgencias y emergencias*, 13 (3), 170-175.



- SÁNCHEZ, F. y ÁLVAREZ BORJA, N. (2001). Estudio sobre el síndrome de burnout en el C.P. de Albolote. *Boletín de la Asociación de Técnicos de Instituciones Penitenciarias*, 3, 10-15.
- SÁNCHEZ, J. F., SLAGADO, A., QUEVEDO, P., YELA, J. R., DELGADO, C., SÁNCHEZ, T., FUENTES, J. M. y SÁNCHEZ, A. (1997). *Estrés, burnout y estrategias de afrontamiento en profesores de enseñanza secundaria*. Congreso Nacional de Psicología Social. (6º. 1997. San Sebastián, España), 207-212.
- SANDÍN, B. (1995). El estrés. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos, *Manual de psicopatología*. Vol. 2. Madrid: Novamedic.
- SANZ, A. y VILLAMARÍN, F. (1996). Efecto interactivo de la autoeficacia y del valor del incentivo sobre la reactividad fisiológica periférica ante la ejecución de una tarea cognitiva. *Psicothema*, 8 (3), 491-505
- SARROS, J. C., GMELCH, W. H. y TANEWSKI, G. A. (1997). *Role stress and satisfaction of academic department heads*. Caulfield East, VIC: Monash University, Faculty of Business and Economics.
- SCHAUFELI, W. B. (1990). *Burnout: about the job stress in the human services professions. The burnout syndrome*. Dinker: Rotterdam.
- SCHAUFELI, W. B. y VAN DIERENDONCK, D. (1993). The construct validity of two burnout measures. *Journal of Organizational Behavior*, 14 (7), 631-648
- SCHAUFELI, W. B., ENZMAN, D. y GIRAULT, N. (1993). Measurement of burnout: A review. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds), *Professional Burnout. Recent developments in theory and research*. London: Taylor & Francis, 199-212.
- SCHAUFELI, W. B., SALANOVA, M., GONZÁLEZ-ROMÁ, V. y BAKKER, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

- SCHIEFER, M. F. y CARVER, C. S. (1988). A model of behavioral self-regulation: Translating intention into action. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 21,303-346). San Diego, CA: Academic Press.
- SCHMITZ, G. S. (2000). Can perceived self-efficacy protect against burnout? A longitudinal study in ten German states. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48 (1), 49-67.
- SCHMITZ, G. S. y SCHWARZER, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Laengsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. Perceived self-efficacy of teachers: Longitudinal findings with a new instrument. *Zeitschrift fuer Paedagogische Psychologie*, 14 (1), 12-25.
- SCHMITZ, N., NEUMANN, W. y OPPERMANN, R. (2000). Stress, burnout and locus of control in German nurses. *International Journal of Nursing Studies*, 37, 95-99.
- SCHREURS, P. J. G. y TARIS, T. W. (1998). Construct validity of the demand-control model: A double cross-validation approach. *Work and Stress*, 12, 66-84.
- SCHWARZER, R. (1994). Optimism, vulnerability and self-beliefs on related cognitions. A systematic overview. *Psychology and Health*, 9, 161-180.
- SCHWARZER, R. y SCHMITZ, G. S. (1999). Collective self-efficacy of teachers: A longitudinal study in Ten German states. *Zeitschrift fuer sozialpsychologie*, 30 (4), 262-274.
- SCHWAB, R. L. e IWANICKI, E. F. (1982a). Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 60-74.
- SCHWAB, R. L. e IWANICKI, E. F. (1982b). Who are our burned out teachers?. *Educational Research Quarterly*, 7, 5-16.

- SEIDMAN, S. A. y ZAGER, J. (1986). The Teacher Burnout Scale. *Educational Research Quarterly*, 11 (1), 26-33.
- SEIDMAN, S. A. y ZAGER, J. (1991). A study of coping behaviours and teacher burnout. *Work and Stress*, 5 (3), 205-216.
- SEISDEDOS, M. (1997). *Inventario de Burnout de Maslach*. Madrid: TEA Ediciones.
- SELYE, H. (1956). *Annual report of stress*. New York: McGraw-Hill.
- SELYE, H. (1967). *Stress in health and disease*. Boston: Butterworth.
- SHARPLEY, C. F. (1994). *Report of a survey of stress and health at Monash University*. Melbourne: Centre for Stress Management and Research, Faculty of Education, Monash University.
- SHARPLEY, C. F., REYNOLDS, R., ACOSTA, A. y DUA, J. K. (1996). The presence, nature and effects of job stress on physical and psychological health at a large Australian University. *Journal of Educational Administration*, 34, 73-86.
- SILVA AYÇAGUER, L. C. (1993). *Muestreo para la investigación en ciencias de la salud*. Madrid: Díaz de Santos.
- SMITH, C. A. y WALLSTON, K. A. (1992). Adaptation in patients with chronic rheumatoid arthritis: Application of a general model. *Health Psychology*, 11, 151-162.
- SMITH, C. A., DOBBINS, C. J. y WALLSTON, K. A. (1991). The mediational role of perceived competence in psychological adjustment to rheumatoid arthritis. *Journal of Applied Social Psychology*, 21 (15), 1218-1247.
- SMITH, E., ANDERSON, J. L. y LOVRICH, N. P. (1995). The multiple sources of workplace stress among landgrant university faculty. *Research in Higher Education*, 36 (3), 261-282.

- SOBRINO TORO, J. P. (2004). *El estrés laboral en docentes universitarios del área de salud*. Universidad de Sevilla. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- SPANIOL, L. y CAPUTO, G. (1979). *Professional burnout: a personal survival kit*. Levington, MA: Human Services Associates.
- SPIELBERGER, C. D., GORSUCH, R. L., LUSHENE, R., VAGG, P. R. y JACOBS, G. A. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- STEEL, R. P., MENTO, A. J. y HENDRIX, W. H. (1987). Constraining forces and the work performance of finance company cashiers. *Journal of Management*, 13, 473-482.
- STEWART, J. H. y SPENCE, R. (1996). A new look at factors related to collage faculty morale. *Educational Research Quarterly*, 20 (3), 28-40.
- TARIS, T. W., SCHREURS, P. J. G., y VAN IERSEL-VAN SILFHOUT, I. J. (2001). Job stress, job strain, and psychological withdrawal among Dutch university staff: towards a dual process model for the effects of occupational stress. *Work & Stress*, 15 (4), 283-296.
- TAT-WING, L., OI-LING, S. y SPECTOR, P. E. (2000). Faculty stressors, job satisfaction, and psychological distress among university teachers in Hong Kong: The role of locus control. *International Journal of Stress Management*, 7(2), 121-138.
- THODE MAYORAL, M. L. (1992). Problemas específicos del colectivo de profesores interinos. *Revista de Formación del Profesorado*, 14, 117-135.
- THOMPSON, C. J. y DEY, E. L. (1998). Pushed to the margins: Sources of stress for African American college and university faculty. *Journal of Higher Education*, 69 (3), 324-343.
- THOMPSON, C., BEMBEN, M., RATLIFF, R. y TAYLOR, L. (1996). *A reliability and validity analysis of the accelerometer as a*

*measure of upper body power*. Paper presented at the 1996 Annual Meeting of the Central States Chapter of the American College of Sports Medicine, Norman OK, October 1996.

- THOMPSON, M. S., PAGE, S. L. y COOPER, C. L. (1993). A test of Carver and Scheier's self-control model of stress in exploring burnout among mental health nurses. *Stress Medicine*, 9 (4), 221-236.
- THORSEN, E. J. (1996). Stress in academe: What bothers professors? *Higher Education*, 31, 471-489.
- TORRAS, M. T., BERNAD, J. A., PEDREGOSA, M. M., BERNAT, M. J., MIRANDA, M., CATALÁ, M., ROIG, I., LLORENS, M., MASFRED, L., SOLER, R., MARTÍN MUNCHARAZ, D. y CASAS, R. (2001-2002). Importancia de la detección del Síndrome de Burnout en la asistencia Primaria. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 60-61, 22-25.
- TORRES GOMEZ DE CADIZ, B., SAN JUAN, C., RIVERO, A. M<sup>a</sup>, HERCE, C. y ACHUCARRO, C. (1997): «Burnout» profesional: ¿Un problema nuevo? Reflexiones sobre el concepto y su evaluación. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 13 (1), 25-50.
- TRAVERS, C. H. y COOPER, C. L. (1993). Mental Health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress*, 7, 203-219.
- TRAVERS, C. H. y COOPER, C. L. (1997). *El estrés en los profesores: la presión de la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- TRAVERS, C. H. y COOPER, C. L. (1998). Stress in teaching. In D. Shorrocks-Taylor (Ed.), *Directions in educational psychology*. (365-390). London: Wurr Publishers.
- VALCÁRCEL, M. (Coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en Educación Superior*. Dirección General de Universidades:

Programa de Estudio y Análisis. (Ref. EA2003-0040).  
Disponibile en Internet, <http://www.mec.es>.

- VALERO AGUAYO, L. (1997). Comportamientos bajo presión: el burnout en los educadores. En M. I. Hombrados, *Estrés y Salud*, (213-237) . Valencia: Pormolibro.
- VAN DICK, R. y WAGNER, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (2), 243-259.
- VAN DICK, R., WAGNER, U., PETZEL, T., LENKE, S. y SOMMER, G. (1999). Occupational stress and social support: first results of a study among schoolteachers. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 46, 55-64.
- VAN DIEST, R. y APPELS, A. (1991). Vital exhaustion and depression: A conceptual study. *Journal of Psychosomatic Research*, 35 (4-5), 535-544.
- 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. 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.
- VANDENBERGHE, R. y HUBERMAN, A. M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- VECINA, M. L., ASTRAY, A. A., DÁVILA, C., BARRON, A., CHACÓN, F. y PAÚL, P. DE. (2001). Influencia del burnout en el abandono de los voluntarios. *Intervención Psicosocial. Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, 10 (2), 157-168.

- VELASCO, C., CAMPOS, M., IRAURQUI, J. y PÁEZ-ROVIRA, D. (2004). Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes. Un meta-análisis de trece estudios. *Boletín de Psicología*, 82, 25-44.
- VERGARA, A. I. y PÁEZ-ROVIRA, D. (1993). Identidad de género, emociones y salud. En D. Páez-Rovira, *Salud, expresión y representación social de las emociones*. Valencia: Promolibro, 149-174.
- VILORIA MARÍN, H. y PAREDES SANTIAGO, M. (2002). Estudio del síndrome de burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de los Andes. *Educere Investigación*, 6 (17), 29-36.
- VINACCIA, S. y ALVARAN, L. (2004). El síndrome de burnout en una muestra de auxiliares de enfermería: un estudio exploratorio. *Universitas Psychologica*, 3 (1), 35-45.
- WALKEY, F. H. y GREEN, D. E. (1992). An exhaustive examination of the replicable factor structure of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (2), 309-323.
- WALLSTON, K. A. (1992). Hocus-Pocus, the Focus Isn't on Locus: Rotter's social Learning Theory Modified for Health. *Cognitive Theory and Research*, 16 (2), 183-199.
- WASHBOURNE, C. y HEIL, M. (1980). GAT characteristics of teachers affect children's growth? *The School Review*, 4, 420-428.
- WERGIN, J. F. (Ed.) (1994). *Analyzing faculty workload*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- WHITE, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- WILKINSON, J. y JOSEPH, S. (1995). Burnout in university teaching staff. *The Occupational Psychologist*, 27, 4-7.

- WINEFIELD, A. H. (2000). Stress in academe. Some recent research findings. En D. T. Kenny, J. G. Carlson, F. J. McGuigan y J. L. Sheppard (Eds.), *Stress and Health: Research and Clinical Applications*. Sydney: Harwood, 437-446.
- WINEFIELD, A. H. y JARRETT, R. (2001). Occupational stress in university staff. *International Journal of Stress Management*, 8 (4), 285-298.
- WINEFIELD, A. H., GILLESPIE, N., STOUGH, C., DUA, J. y HAPUARARCHCHI, J. (2003). *Occupational stress in Australian Universities: A national survey*. Melbourne: National Tertiary Education Union.
- WINNIFORD, J., CARPENTER, y STANLEY, G. C. (1995). An analysis of the traits and motivations of college students involved in service organizations. *Journal of College Student Development*, 36, (1), 27-38.
- WINNUBST, J. A. (1993). Organizational structure, social support, and burnout. En W.B. Schaufeli, c. Maslach y T. Marek (eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington D.C.: Hemisphere, 151-162.
- ZALDÚA, G. y LODIEU, M. (2000): El burnout. La salud de los trabajadores de la salud. *Investigaciones en Psicología: Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1, 151-169.
- ZIMBARDO, P. G. (1970). The human choice: individuation, reason, and order versus dindividuation, impulse, and chaos. En W. J. Arnold y D. Levine (Eds.), *Nebraska symposium on motivation*, 1969. Lincoln: University of Nebraska Press, 237-309.
- ZURRIAGA, R., GONZÁLEZ, M. J., RIPOLL, P. y CABALLER, A. (1998). Las características del trabajo como antecedentes del burnout en profesionales de la salud. En R. De Diego y J. D. Valdivieso (Coord.), *Psicología del Trabajo. Nuevos conceptos, controversias y aplicaciones*. Madrid: Pirámide, 203-212.



---

**ANEXOS**

---



## **Anexo 1: Ficha de datos sociodemográficos**

Para asegurar el pleno anonimato le solicitamos que se identifique mediante un password, éste debe tener ocho dígitos, cuatro números y cuatro letras, por ejemplo, 1501pepe. Escriba este password cada vez que se le solicite.

PASSWORD: \_\_\_\_\_

SEXO: H\_\_M\_\_

EDAD: \_\_\_\_\_

ESTADO CIVIL: SOLTERO \_\_\_\_\_, CASADO \_\_\_\_\_, VIUDO \_\_\_\_\_,  
DIVORCIADO \_\_\_\_\_

SI ESTÁ CASADO/A ¿CUÁNTO AÑOS LLEVA CON SU PAREJA  
ACTUAL?: \_\_\_\_\_

¿TIENE USTED HIJOS?: SI \_\_\_\_, NO \_\_\_\_, en caso de haber respondido SI:

NÚMERO DE HIJOS: \_\_\_\_\_

¿CUÁNTOS VIVEN CON USTED?: \_\_\_\_\_

INDIQUE CON UNA "X" A QUÉ CATEGORÍA PROFESIONAL PERTENECE.

DOCENTE: \_\_\_\_\_

FUNCIONARIO/A DE CARRERA: \_\_\_\_\_

Catedrático/a de Universidad: \_\_\_\_\_

Profesor/a Titular de Universidad: \_\_\_\_\_

Catedrático/a de Escuela Universitaria: \_\_\_\_\_

Profesor/a Titular de Escuela Universitaria: \_\_\_\_\_

PROFESOR ASOCIADO: \_\_\_\_\_

Tiempo completo: \_\_\_\_\_

Tiempo parcial: \_\_\_\_\_

Vinculado al CIS: \_\_\_\_\_

PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS: \_\_\_\_\_

FUNCIONARIO/A: \_\_\_\_\_

De carrera: \_\_\_\_\_

Definitivo: \_\_\_\_\_

Comisión de servicio: \_\_\_\_\_

Interino: \_\_\_\_\_

LABORAL: \_\_\_\_\_

Fijo: \_\_\_\_\_

Definitivo \_\_\_\_\_

Habilitado \_\_\_\_\_

Eventual: \_\_\_\_\_

¿CUÁNTO TIEMPO LLEVA TRABAJANDO EN LA EMPRESA?: \_\_\_\_\_  
CENTRO DE LA UNIVERSIDAD EN EL QUE TRABAJA EN LA  
ACTUALIDAD: \_\_\_\_\_  
UNIDAD ADMINISTRATIVA  
(Departamento/Servicio/Sección/Negociado/Unidad): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **Anexo 2: Escala Laboral de Estrés (ELE)**

Cuando una persona trabaja en una entidad se le suelen imponer una serie de exigencias con el fin de que el conjunto de la Organización pueda funcionar. Estas exigencias no siempre están expresamente formuladas pero la persona a quien se exigen debe tenerlas bastante claras. Esta claridad, no es muy frecuente.

Para poder satisfacer las exigencias que conlleva el puesto de trabajo, la entidad hace delegaciones de autoridad y responsabilidad, proporciona los recursos e instrumentos necesarios, organiza y distribuye el trabajo de un modo característico, etc.

Ocurre a veces, no obstante, que las exigencias que se imponen no están claras o son contradictorias; los recursos que se distribuyen son inadecuados o se reparten incorrectamente, etc. lo mismo podemos decir de las responsabilidades exigibles, la cantidad de trabajo atribuida a un puesto,

El objeto de este cuestionario es conocer con exactitud todos estos aspectos del funcionamiento interno de su entidad a fin de poder elaborar un Plan de Prevención de Riesgos Laborales que contemple los riesgos de carácter psicosocial o emergentes.

No es necesario insistir en la importancia de que sus respuestas sean sinceras y correctas y estamos convencidos de contar con su colaboración para contribuir al buen funcionamiento de su entidad.

### **MODO DE RESPUESTA:**

En este cuestionario no se hacen preguntas, sino afirmaciones y negaciones a las que Vd. debe responder si es cierto o falso lo que se afirma o se niega en cada frase. Como a veces es difícil decir si algo es cierto o falso, le presentamos una escala de respuesta graduada que va desde "TOTALMENTE FALSO" hasta "TOTALMENTE CIERTO".

Veamos el siguiente ejemplo:

- I. "Para desempeñar mi puesto de trabajo es imprescindible ser extranjero".

Totalmente falso	Frecuentemente falso	Más bien falso	Ni correcto ni incorrecto	Más bien cierto	Frecuentemente cierto	Totalmente cierto
1	2	3	4	5	6	7

Si en su caso particular es TOTALMENTE FALSA, debe rodear con un círculo el número 1; si estima que es frecuentemente falso, rodeará el número 2 y así sucesivamente.

Veamos dos ejemplos más:

- II. "No es necesaria ninguna instrucción para desempeñar mi puesto de trabajo".

Totalmente falso	Frecuentemente falso	Más bien falso	Ni correcto ni incorrecto	Más bien cierto	Frecuentemente cierto	Totalmente cierto
1	2	3	4	5	6	7

- III. "Las tareas que realizo me ocupan una parte importante de mi jornada laboral".

Totalmente falso	Frecuentemente falso	Más bien falso	Ni correcto ni incorrecto	Más bien cierto	Frecuentemente cierto	Totalmente cierto
1	2	3	4	5	6	7

Si tiene alguna pregunta que hacer o no ha entendido el mecanismo de respuesta, pregunte antes de seguir.

LEA ATENTAMENTE CADA FRASE Y REFLEXIONE SUS RESPUESTAS A FIN DE QUE SEAN CORRECTAS.

MUCHAS GRACIAS.

ELE.

Password: \_\_\_\_\_

	Totalmente falso	Frecuentemente falso	Más bien falso	Ni correcto ni incorrecto	Más bien cierto	Frecuentemente cierto	Totalmente cierto
<b>1. Desconozco cuáles son las posibilidades y las oportunidades para progresar o ascender</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>2. Trabajo con dos o más grupos que actúan de forma bastante diferente</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>3. Tengo exceso de trabajo</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>4. Tengo dificultades en la realización de las tareas que se me asignan</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>5. Mis habilidades y conocimientos son mucho más elevados de los que se requieren para el puesto que desempeño</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>6. Desconozco los criterios a través de los cuales se me evaluará para un ascenso o un incremento laboral</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>7. A veces ocurre que dos o más personas esperan de mí comportamientos que son incompatibles entre sí</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>8. No tengo tiempo suficiente para realizar todas las tareas que me exigen</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>9. Algunas veces no sé resolver las tareas que me son encomendadas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>10. Tengo capacidad suficiente para que me asignen puestos de mayor responsabilidad</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>11. No tengo información sobre cómo desarrollar mis capacidades para alcanzar</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

el éxito en mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
12. Tengo que hacer cosas que deberían hacerse de forma distinta y bajo distintas condiciones	1	2	3	4	5	6	7
13. Debo quedarme más tiempo del requerido para terminar las tareas que me son asignadas	1	2	3	4	5	6	7
	Totalmente falso	Frecuentemente falso	Más bien falso	Ni correcto ni incorrecto	Más bien cierto	Frecuentemente cierto	Totalmente cierto
14. En algunas circunstancias creo no estar capacitado para el puesto que desempeño	1	2	3	4	5	6	7
15. El trabajo que realizo no cubre mis objetivos o aspiraciones	1	2	3	4	5	6	7
16. No sé lo que se espera de mí en mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
17. A menudo me encuentro en situaciones en las que me exigen comportamientos contradictorios	1	2	3	4	5	6	7
18. Tengo tiempo suficiente para realizar mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
19. Algunas veces necesito mucho esfuerzo para realizar las tareas impuestas	1	2	3	4	5	6	7
20. Creo estar suficientemente capacitado para ocupar un puesto más elevado	1	2	3	4	5	6	7
21. No están claros los objetivos y las metas asignadas a mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
22. Los recursos que están a mi disposición no se corresponden con el nivel de responsabilidad que requiere el trabajo que se me exige	1	2	3	4	5	6	7
23. Se me asignan demasiadas tareas a la vez	1	2	3	4	5	6	7
24. A menudo me encuentro abrumado ante la especialización que requiere el trabajo que se me exige	1	2	3	4	5	6	7
25. El trabajo que realizo lo considero demasiado sencillo y monótono	1	2	3	4	5	6	7
26. Sé exactamente lo que se espera de mí en mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7



	Totalmente falso	Frecuentemente falso	Más bien falso	Ni correcto ni incorrecto	Más bien cierto	Frecuentemente cierto	Totalmente cierto
<b>27. Las cosas que hago son bien vistas por unos pero no por otros</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>28. No dispongo de los materiales técnicos necesarios para realizar mi trabajo</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>29. Ignoro cómo mejorar mi rendimiento en el trabajo</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>30. Mi trabajo está acorde con mis valores personales</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>31. No se me proporciona la información necesaria para realizar mi trabajo correctamente</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>32. A veces se me exige un comportamiento en el desempeño de mi trabajo que va en contra de mis criterios personales</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>33. El exceso de trabajo no me permite disponer de períodos de descanso</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>34. Necesitaría ayuda de personal especializado para realizar eficazmente algunas tareas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>35. A menudo se me pide hacer cosas en contra de mi mejor criterio</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>36. A menudo recibo órdenes poco claras de mis jefes inmediatos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>37. A veces tengo que modificar mi comportamiento para que sea compatible con las exigencias de un individuo o grupo</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>38. No me asignan los recursos de personal necesarios para el desempeño del trabajo</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
	Totalmente falso	Frecuentemente falso	Más bien falso	Ni correcto ni incorrecto	Más bien cierto	Frecuentemente cierto	Totalmente cierto
<b>39. Me equivoco fácilmente al realizar las tareas impuestas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>40. Cuando surgen problemas importantes en mi trabajo sé resolverlos eficazmente</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>41. Nadie me expone con claridad cómo evaluará mi trabajo</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>42. A veces me asignan muchas tareas para realizar en un tiempo limitado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

---

<b>43. En algunas circunstancias necesito la ayuda para poder resolver las tareas impuestas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>44. Las tareas que realizo están por debajo de mis capacidades</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>45. No obtengo la información necesaria sobre los objetivos y resultados de mi trabajo</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>46. Algunas veces tengo que llevarme trabajo a casa para poder terminar las tareas que me han asignado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>47. A veces pienso que debería ocupar un puesto menos elevado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>48. Realizo con mucha facilidad y eficacia las tareas que se me asignan</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>49. Necesitaría disponer de más tiempo para poder realizar todas las tareas asignadas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

### **Anexo 3: Inventario de Burnout de Maslach (MBI)**

Pasword: \_\_\_\_\_

El propósito de este cuestionario es conocer lo que Ud. siente respecto a su trabajo y las personas que se benefician de forma directa de sus servicios profesionales.

Se usa el término persona para señalar a los sujetos a los que se proporciona el servicio, cuidado o atención. Aunque en su labor Ud. utilice otro término (por ejemplo, paciente, alumno, cliente, etc.), cuando responda a este cuestionario piense en los que reciben el servicio que Ud. da.

Al dorso de esta página encontrará 22 frases relacionadas con los sentimientos que UD. experimenta en su trabajo. Lea cada frase y responda anotando la frecuencia con que ha tenido ese sentimiento de acuerdo con la escala siguiente:

0 Nunca	1 Pocas veces al año o menos	2 Una vez al mes o menos	3 Unas pocas veces al mes	4 Una vez a la semana	5 Pocas veces a la semana	6 Todos los días
------------	---------------------------------------	-----------------------------------	------------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	------------------------

Vea el siguiente ejemplo:

"Me siento deprimido en el trabajo"

Si **NUNCA** se siente deprimido en el trabajo, debe contestar con un 0. Si esto le ocurre alguna vez, indique su frecuencia de 1 a 6.

**ESCALA DE FRECUENCIA DE SENTIMIENTOS**

0 Nunca	1 Pocas veces al año o menos	2 Una vez al mes o menos	3 Unas pocas veces al mes	4 Una vez a la semana	5 Pocas veces a la semana	6 Todos los días
------------	---------------------------------------	-----------------------------------	------------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	------------------------

CONTESTE A LAS FRASES INDICANDO LA FRECUENCIA CON QUE Ud. HA EXPERIMENTADO ESE SENTIMIENTO.

1. Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo \_\_\_\_\_
2. Me siento cansado al final de la jornada laboral \_\_\_\_\_
3. Me siento fatigado cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme con otro día de trabajo \_\_\_\_\_
4. Fácilmente comprendo cómo se sienten las **personas** \_\_\_\_\_
5. Creo que trato a algunas **personas** como si fuesen objetos impersonales \_\_\_\_\_
6. Trabajar todo el día con **personas** es un esfuerzo \_\_\_\_\_
7. Trato muy eficazmente los problemas de las **personas** \_\_\_\_\_
8. Me siento "quemado" por mi trabajo \_\_\_\_\_
9. Creo que estoy influyendo positivamente con mi trabajo en las vidas de los demás \_\_\_\_\_
10. Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión \_\_\_\_\_
11. Me preocupa el hecho de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente \_\_\_\_\_
12. Me siento muy activo \_\_\_\_\_
13. Me siento frustrado en mi trabajo \_\_\_\_\_
14. Creo que estoy trabajando demasiado \_\_\_\_\_
15. No me preocupa realmente lo que les ocurre a algunas **personas** a las que doy servicio \_\_\_\_\_
16. Trabajar directamente con **personas** me produce estrés \_\_\_\_\_
17. Fácilmente puede crear una atmósfera relajada con las **personas** a las que doy servicio \_\_\_\_\_
18. Me siento estimulado después de trabajar en contacto con **personas** \_\_\_\_\_

19. He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión\_\_\_\_\_
20. Me siento acabado\_\_\_\_\_
21. En mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma\_\_\_\_\_
22. Creo que las **personas** que trato me culpan de alguno de sus problemas\_\_\_\_\_

### Anexo 4: Escala Magallanes de estrés (EMEST)

Pasword: \_\_\_\_\_

A continuación, te presentamos una lista de cosas que te pueden suceder. Desearía que me indicases la frecuencia con que te ha sucedido cada una de ellas durante los últimos meses. Por favor, marca una equis- X - la casilla correspondiente, de acuerdo con la siguiente escala:

N= Nunca AV= Alguna vez BV= Bastantes veces MV= Muchas veces

Lee con cuidado y detenimiento cada una de las frases y contesta a todas. GRACIAS.

DURANTE LOS DOS ÚLTIMOS MESES.....

	<b>N</b>	<b>AV</b>	<b>BV</b>	<b>MV</b>
Me ha costado mucho concentrarme en lo que hacía				
Me cansaba con facilidad				
Me irritaba con cualquier contrariedad				
Me costaba empezar a dormir				
Tuve sueños que me irritaban				
Me desperté una o más veces en la noche				
Tuve diarrea o estreñimiento				
Me desperté con la sensación de no haber descansado				
Tuve dolores en alguna parte del cuerpo				
Me acatarré				
Se me olvidaban las cosas				
Me costaba mucho estar tranquilo/a y relajado/a				
Me he mordido las uñas				
He tenido algún o algunos tics				
He comido mucho menos, o mucho más, de lo que antes comía				

**0 1 2 3**

PUNTUACIÓN TOTAL=

Nombre de archivo: tesis\_final\_ok  
Directorio: C:\Documents and Settings\user\Mis documentos\tesis\_definitivos\imprensa  
Plantilla: C:\WINDOWS\Application Data\Microsoft\Plantillas\Tesis.dot  
Título: Tesis  
Asunto:  
Autor: Mari Lu Avargues  
Palabras clave:  
Comentarios:  
Fecha de creación: 26/07/2006 1:16  
Cambio número: 42  
Guardado el: 14/12/2006 2:00  
Guardado por: Facultad de Psicología  
Tiempo de edición: 636 minutos  
Impreso el: 14/12/2006 2:02  
Última impresión completa  
Número de páginas: 406  
Número de palabras: 87.165 (aprox.)  
Número de caracteres: 479.413 (aprox.)