

DEPARTAMENT DE PSICOLOGIA EVOLUTIVA I DE
L'EDUCACIÓ

UN ANÁLISIS MULTIDIMENSIONAL DEL SÍNDROME DE
BURNOUT EN PROFESORADO DE CONSERVATORIOS Y
ENSEÑANZA SECUNDARIA.

BASILIO FERNÁNDEZ MORANTE

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Servei de Publicacions
2011

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 23 de febrer de 2011 davant un tribunal format per:

- Dr. Francisco Pérez González
- Dr. Vicente Llimerà Dus
- Dr. Luis Gómez Pérez
- Dr. Fernando Doménech Betoret
- Dra. Pilar Blasco Calvo

Va ser dirigida per:
Dr. Rafael García Ros

©Copyright: Servei de Publicacions
Basilio Fernández Morante

Dipòsit legal: V-495-2012
I.S.B.N.: 978-84-370-8144-1

Edita: Universitat de València
Servei de Publicacions
C/ Arts Gràfiques, 13 baix
46010 València
Spain
Telèfon:(0034)963864115

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



UN ANÁLISIS MULTIDIMENSIONAL DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN PROFESORADO DE CONSERVATORIOS Y ENSEÑANZA SECUNDARIA

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR:
Basilio Fernández Morante

DIRIGIDA POR
Dr. Rafael García Ros
(Universidad de Valencia)

Valencia, 2010

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar me gustaría destacar la labor del Dr. Rafael García, sin la cual este trabajo nunca habría llegado a ver la luz. Su apoyo ya desde el trabajo de investigación, previo a esta tesis, fue fundamental para que las ideas iniciales no demasiado formadas para la realización de un estudio a mayor escala fueran tomando forma... hasta llegar con mucho esfuerzo y dedicación a este resultado.

También quiero agradecer la paciencia e interés de todos los profesores que han tomado parte en esta investigación, docentes de enseñanza Secundaria y Conservatorios, por su colaboración en una época particularmente delicada de la educación en España. En estos tiempos que corren para los profesores, con la percepción de falta de apoyo social y en la que prende el desánimo con cierta facilidad, no es fácil encontrar docentes con una motivación suficiente que les permita creer en la investigación como herramienta para cambiar la sociedad. Gracias a todos por la colaboración y espero que este esfuerzo sirva como un granito de arena en esa dirección, o al menos para que los docentes sigamos aprendiendo a afrontar los retos del día a día, cada vez más complejos, que plantea la realidad educativa.

ÍNDICE

Página

A MODO DE INTRODUCCIÓN

El profesor en busca de sentido.....	13
--------------------------------------	----

MARCO TEÓRICO

1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO: LA ENSEÑANZA MUSICAL EN ESPAÑA

1.1. Desarrollo normativo de la enseñanza musical reglada en España.....	23
1.2. El modelo socio-cultural del Conservatorio.....	33

2. BURNOUT Y BURNOUT DOCENTE

2.1. Concepto de Burnout	41
2.1.1. Definición del término.....	41
2.1.2. Diferencias con otros conceptos	45
2.1.3. Manifestaciones e incidencia del burnout	50
2.1.4. Variables que inciden en el burnout.....	55
2.1.4.1. Variables individuales	55
2.1.4.2. Variables organizacionales	60
2.1.4.3. Variables contextuales.....	63
2.1.4.4. A modo de conclusión	65
2.1.5. Modelos explicativos del síndrome	66
2.2. Evaluación del burnout.....	77

2.2.1. Instrumentos de evaluación	77
2.2.2. El Maslach Burnout Inventory	79
2.3. El burnout en la enseñanza	87
2.3.1. Fuentes de estrés en la enseñanza	87
2.3.2. Variables relacionadas con el burnout docente	94
2.3.3. Modelos de Burnout en profesores	98
2.3.4. El burnout en profesores de música.....	102
2.3.5. Intervención en el burnout docente	107

3. LA GENERATIVIDAD

3.1. Introducción.....	117
3.2. Modelos explicativos de la Generatividad.....	118
3.3. Evaluación de la Generatividad y constructos relacionados ...	126
3.4. Generatividad y enseñanza	129

4. PROCESOS Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

4.1. Introducción.....	135
4.2 Los procesos de afrontamiento.....	137
4.3. Afrontamiento eficaz	144
4.4. Evaluación del afrontamiento.....	147
4.5. El afrontamiento en la docencia.....	151

5. LA AUTOEFICACIA

5.1. Introducción.....	157
------------------------	-----

5.2. Fundamentos de la percepción de eficacia docente	158
5.3. Definición de Autoeficacia docente y conceptos relacionados	160
5.4. Evaluación de la autoeficacia.....	163
5.5. Variables predictoras de autoeficacia del profesor	166
5.6. La autoeficacia en la enseñanza musical	171
6. SÍNTESIS	173

ESTUDIO EMPÍRICO

7. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

7.1 Justificación y objetivos.....	189
7.2. Participantes.....	191
7.3. Hipótesis.....	194
7.4. Instrumentos y variables	196
7.4.1. Maslach Burnout Inventory (MBI, Maslach y Jackson, 1986).....	196
7.4.2. Escala de generatividad de Loyola (LGS, McAdams y St Aubin, 1992).....	197
7.4.3. Coping Orientations to Problems Experienced (COPE, Carver, Sheier y Wientraub, 1989).....	199
7.4.4. Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale (TISES, Brouwers y Tomic, 2001).	202
7.4.5. Cuestionario de variables sociodemográficas y laborales	203

7.5. Procedimiento	203
7.6. Análisis estadísticos.....	205

RESULTADOS

8. ANÁLISIS DEL BURNOUT

8.1. Validez factorial del MBI.....	209
8.2. Nivel de burnout y análisis diferenciales en función de las variables sociodemográficas del profesorado.....	215
8.3. Capacidad predictiva de las variables sociodemográficas en el burnout	226
8.4. Conclusiones.....	231

9. GENERATIVIDAD Y BURNOUT

9.1. Análisis de la validez factorial del LGS	237
9.2. Análisis factorial exploratorio	239
9.3. Análisis diferenciales en función de las variables sociodemográficas	245
9.4. Niveles de asociación entre burnout y Generatividad	253
9.5. Capacidad predictiva de las dimensiones de Generatividad en el burnout	254
9.6. Conclusiones.....	259

10. AUTOEFICACIA INTERPERSONAL Y BURNOUT

10.1. Validez factorial.....	263
10.2. Análisis factorial exploratorio	265
10.3. Análisis diferenciales en función de las variables sociodemográficas	271
10.4. Niveles de asociación entre burnout y Autoeficacia.	278
10.5. Capacidad predictiva de las dimensiones de Autoeficacia en el burnout	279
10.6. Conclusiones.....	283

11. AFRONTAMIENTO Y BURNOUT

11.1. Análisis diferenciales en función de las variables sociodemográficas	289
11.2. Niveles de asociación entre burnout y estrategias de Afrontamiento	304
11.3. Capacidad predictiva de las estrategias de afrontamiento en el burnout	306
11.4. Conclusiones.....	312

12. CAPACIDAD PREDICTIVA DEL CONJUNTO DE VARIABLES CONSIDERADAS SOBRE EL BURNOUT

12.1. Modelos de Regresión múltiple sobre el criterio Agotamiento Emocional	318
12.2. Modelos de Regresión múltiple sobre el criterio Despersonalización.....	326

12.3. Modelos de Regresión múltiple sobre el criterio Realización Personal	333
12.4. Conclusiones respecto a los análisis de Regresión Jerárquica Múltiple para las dimensiones del Burnout	340
13. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN.....	345
<i>BIBLIOGRAFÍA.....</i>	371
 <i>INDICE DE TABLAS Y ANEXOS</i>	
Relación de tablas	401
Relación de gráficos	413
Anexo I. Cuestionario de Burnout (MBI).....	415
Anexo II. Escala de Generatividad (LGS)	421
Anexo III. Escala de Autoeficacia Interpersonal docente (TISES)	427
Anexo IV. Escala de Afrontamiento (COPE)	433
Anexo V. Cuestionario de variables sociodemográficas	439
Anexo VI. Población docente en la provincia de Valencia por especialidades y cálculo muestral.....	443

INTRODUCCIÓN

A MODO DE INTRODUCCIÓN

El profesor en busca de sentido

Para gran parte de la sociedad española relacionar la profesión docente con los riesgos para la salud física y mental que conlleva resulta todavía, cuando menos, exagerado. Para esta mayoría social la profesión consiste todavía en una mezcla inequívocamente atractiva: sueldo razonable, jornada laboral corta y largas vacaciones. Sin embargo, desde hace ya varias décadas sabemos de las graves consecuencias para la salud física y psíquica que está sufriendo una parte importante del profesorado en gran parte del mundo occidental. En efecto, “algo evidentemente no cuadra cuando un colectivo tan envidiado es, a la vez, un serio candidato a padecer efectos tan perjudiciales” (Rabasa, 2007).

Por otro lado, ningún Sistema Educativo anterior había aceptado retos tan complejos como el actual, y al mismo tiempo con ningún Modelo Educativo anterior se había manifestado tan alto grado de descontento en la población y, específicamente, en el profesorado. Más de la mitad del profesorado no se siente valorado ni por la sociedad ni por la administración, alrededor del 70% creen que la educación ha empeorado algo o mucho en los últimos años, y un 60% de los profesores de Secundaria volverían a la Ley General de Educación de la década de los 70 (Marchesi y Díaz, 2007).

Aquel objetivo de plena escolarización, escuela para todos, que a mediados del siglo XX aún era considerado utópico, fue logrado ya en los años setenta, y los nuevos retos educativos han querido dirigirse

más que a la cantidad, a la calidad de la educación. Con objeto de mejorar la calidad de la educación, nuestra sociedad optó por un modelo de escuela comprensiva e integradora, que ha modificado sustancialmente el escenario educativo en general, y las demandas para el profesorado en particular.

A esto hay que añadir que de un tiempo a esta parte, la sociedad es cada vez más exigente con el profesorado y además, tiende a trasladar todas y cada una de sus “lagunas” o “asignaturas pendientes” al ámbito escolar. Implícitamente en la sociedad subyace la idea de que el docente ha de ser una especie de humanista con la capacidad de intervenir eficazmente en cualquiera de los problemas (formación, socialización, las adicciones, la violencia...). Los profesores han de ejercer “como padres, niños, sacerdotes, psicólogos, orientadores e incluso como sargentos de la armada o policías luchando con la falta de interés y de maduración de los estudiantes y batallando con severos problemas de conducta” (González, 2003). Convertir a los docentes en “humanistas de saber ilimitado” o “superhombres ejemplares” (Esteve, 1999) para atender tal cantidad de demandas no puede ser más que una idea utópica.

En este sentido observamos con cierta frecuencia cómo las familias, como otras instituciones sociales, delegan en el profesorado funciones que no competen a la institución escolar, al menos íntegramente, o atribuyen a los docentes la responsabilidad de la no resolución de diversos problemas sociales como los enunciados en el párrafo anterior.

Así, lo que ha quedado en llamarse el “malestar docente” afecta de lleno al concepto mismo de profesionalidad docente. Determinar los límites de las competencias profesionales de un docente parece tarea cada vez más difusa. Nunca hasta ahora los docentes habían estado

sometidos a tal cantidad de demandas, y a su vez tan complejas, intensas, y frecuentemente tan contradictorias.

Las nuevas demandas exigen al profesorado un cierto dominio de la atención a la diversidad de intereses y capacidades del alumnado, un afrontamiento efectivo del desarrollo de capacidades y educación en valores, todo ello con unos recursos y una formación significativamente más limitados que los empleados en otros contextos (Gómez Pérez, 2000). Para hacer frente a los nuevos problemas derivados de la extensión de la educación obligatoria se necesitarían unos profesores centrados en la idea de generar una cultura general, con una clara ruptura del modelo tradicional del profesor de secundaria centrado en los contenidos académicos que daban acceso a la enseñanza universitaria. Y aquí aparece un problema de identidad profesional: “muchos de nuestros profesores de secundaria, formados en las Facultades de Ciencias y Letras, rechazan el papel de educador, para el que no se les ha formado y que no sabrían cómo afrontar, y se resisten a abandonar el papel universitario de conferenciante con el que identifican sus responsabilidades docentes” (Esteve, 2005).

De esta forma, el profesorado que no cuenta con recursos personales y profesionales para asumir exitosamente estas demandas mostrará con cierta frecuencia el estupor propio de quien permanece descontextualizado, recién aterrizado en un país en el que no conoce el idioma y en el que intenta desenvolverse en vano.

El proceso cotidiano de afrontamiento, repetido y continuo, genera tensiones que pueden repercutir negativamente en las posibilidades de éxito profesional y en la realización personal a través de la enseñanza, así como en su propia satisfacción, autoestima, motivación y esfuerzo, en sus deseos de implicarse en el ejercicio profesional, y en un sinfín de facetas... hasta en el sentido de su vida.

Siguiendo este proceso surge la crisis personal docente, un “malestar docente” que, como veremos, es más que estrés. Las crisis no resueltas generan estancamiento o involución, que al cronificarse pueden manifestarse mediante alteraciones comportamentales asociadas a lo que se llama Síndrome de Burnout, que constituye el núcleo central de este trabajo. De esta forma, el burnout es una respuesta del organismo al estrés laboral crónico que se desarrolla cuando fallan las estrategias de afrontamiento que el individuo utiliza para manejar fuentes de estrés (Gil-Monte, 2005). En este sentido partimos del modelo teórico de Maslach y Jackson que considera tres dimensiones: baja Realización personal, Agotamiento emocional y Despersonalización (Maslach y Jackson, 1981).

En este trabajo se analizará la relación de distintas variables personales en el burnout, específicamente la Generatividad, la Autoeficacia interpersonal y las estrategias de Afrontamiento en el ejercicio docente.

La generatividad en la docencia relaciona el desarrollo personal del profesor con el desarrollo de los alumnos, de tal manera que la necesidad de guiar a otras generaciones puede ir paralela a la necesidad de desarrollo personal que siente el docente dentro de su profesión. La generatividad puede actuar así como factor protector del burnout siempre que el docente actúe desde estilos de afrontamiento efectivos ante la realidad. De esta forma, la generatividad puede proporcionar un sentido al esfuerzo del profesor (aumentar su realización personal) si se combina con estrategias de afrontamiento efectivas y si dispone de las habilidades profesionales necesarias para alcanzar el éxito en las tareas docentes.

La importancia de la autoeficacia es si cabe más evidente, puesto que muchos autores sitúan la percepción de baja competencia o autoeficacia del docente en el centro del síndrome burnout y de los

fenómenos de desmotivación (Cherniss, 1993; Brouwers y Tomic, 2000). Las creencias sobre autoeficacia abarcan tres áreas principales, el dominio de las tareas, el dominio interpersonal y el dominio organizacional. En este trabajo centraremos nuestra atención en el segundo de los componentes, dado el manifiesto carácter interpersonal de la enseñanza.

Por su parte, el interés en el afrontamiento de los docentes radica en el intento de explicar las variables personales que inciden en el profesor a la hora de actuar ante los problemas de ámbito profesional-laboral. Dada la cantidad de exigencias que se le plantean al docente y la dificultad de las mismas, el uso de estrategias de afrontamiento efectivas cobra una importancia vital en el contexto del burnout.

Pese a la importancia de las variables individuales en este trabajo, el enfoque de un fenómeno tan complejo siempre ha de ser, desde la “prudencia investigadora”, multidimensional, por lo que en este estudio también se van a contemplar diversas variables de carácter socio-demográfico (género, edad, experiencia docente, formación académica y situación profesional), tradicionalmente consideradas en la investigación en el campo.

En esta investigación han participado profesores de música procedentes de varios Conservatorios de la provincia de Valencia. Como se tratará más adelante, esta rama de las enseñanzas artísticas posee una serie de rasgos diferenciales del resto del sistema educativo y, sin embargo, casi no aparece en las investigaciones de ámbito español. Recordemos que “hasta hace poco tiempo, la investigación musical en España en general estaba centrada únicamente en la especialidad de musicología, en detrimento de la investigación en Educación Musical, a la cual no se le daba rango científico; la forma de enseñar y transmitir la música no era tema de investigación. Al profesor

de música, terminada su carrera, ya “se le suponía” con aptitudes suficientes para enseñarla (Barrios, 1999).

Ciertamente el ámbito que engloba a los Conservatorios se ha caracterizado por quedar a lo largo de la historia al margen del sistema educativo, y hasta fechas muy recientes bajo el nombre de “Enseñanzas de Régimen Especial”. El desdén con el que tradicionalmente se ha tratado a la música en la enseñanza (cuando ha existido en los planes de estudio), ha supuesto que los profesores de esta especialidad hayan tenido que afrontar los diferentes retos y desafíos que han ido surgiendo necesariamente solos, sin ayuda institucional ni de la investigación científica. La incidencia de las teorías implícitas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de los profesores de música y en el afrontamiento de la realidad educativa siempre cambiante es aquí especialmente relevante, puesto que el profesor ha de suplir de alguna manera esa falta de ayuda institucional por un lado, y de formación profesional por otro, para dar sentido a su tarea docente (Fernández Morante, 2002). Este aspecto determinará su mayor o menor desgaste y, a su vez, su mayor o menor desarrollo profesional y personal.

De hecho, para algunos autores, el burnout de algunos profesores de música al comienzo de su carrera es el reflejo de la baja calidad de los programas de formación del profesorado, que habrían de ser rediseñados y conceptualizados de una manera integrada (Ballantyne, 2006).

Con el objetivo de complementar y enriquecer el estudio, también han participado en el mismo profesores de enseñanza Secundaria, colectivo con numerosos estudios acerca del burnout docente, que a su vez permiten un marco de referencia inestimable.

Señalar por último que la principal motivación de este trabajo parte de mi implicación personal en la enseñanza y, en particular, en el

ámbito musical, intentando contribuir humildemente al acercamiento cada vez mayor de la música al mundo de la investigación universitaria. Espero que el esfuerzo plasmado en este trabajo pueda ayudar a crear, reforzar o recuperar algo de sentido en el esfuerzo que realiza el docente en esta área. Como señala Carneiro, “la creación de sentido forma parte de la aventura humana. Ser humano, en su esencia íntima, es procurar entender la vida y encontrarle un sentido a las cosas” (Carneiro, 2005).

MARCO TEÓRICO

CAPITULO 1

CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO: LA ENSEÑANZA MUSICAL EN ESPAÑA

- 1.1. Desarrollo normativo de la enseñanza musical reglada en España
- 1.2. El modelo socio-cultural del Conservatorio

Este trabajo se centra fundamentalmente en el estudio del burnout en profesores de Conservatorio. Entendemos que existen varios condicionantes que afectan a este sector del profesorado y que, por su importancia y mejor contextualización de este estudio, merecen ser examinados con anterioridad al análisis del burnout docente, objeto principal de esta investigación. Estos condicionantes son, desde nuestra perspectiva, básicamente dos: los referidos al desarrollo normativo de las enseñanzas de música a través de los diferentes marcos educativos y el papel de las expectativas sociales actuales que ayudan a conformar el modelo socio-cultural del Conservatorio. Estos dos aspectos centran este primer capítulo introductorio.

1.1. Desarrollo normativo de la educación musical reglada en España

La rama artística de la música ha tenido siempre una serie de particularidades a nivel de formación del profesorado, planes de estudio y lugar en el Sistema Educativo global, entre otras, que como veremos inciden directamente en la manera en que los profesores viven su profesión y, por extensión, en el burnout docente. Para entender las particularidades de esta área trataremos brevemente el papel que ha ido desempeñando la música y los profesores a lo largo del pasado reciente.

A finales del siglo XIX, en los países del norte y de Centroeuropa surge la educación estética y musical para contrarrestar la revolución industrial y tecnológica, y las tendencias filosóficas positivistas y empiristas, dado que el interés por las ciencias naturales había relegado a un segundo plano la educación musical (Scholtz, 1974). Esta faceta estético-musical se cuidó especialmente en algunos países, mientras que España permaneció abandonada.

Una parte importante de este movimiento europeo de finales del XIX partió de Alemania, reducido en principio a la enseñanza primaria. Ya en 1902 aparecen asociaciones de padres y artistas con el fin de divulgar el arte desde los primeros años, fundamentados en bases científico-pedagógicas. Desde Alemania el movimiento se extendió a otros países tales como Austria, Hungría, Inglaterra y Países Bajos. Así, hacia los años treinta la actividad educativo musical ya está plenamente organizada en esos países, con unos contenidos y objetivos claramente definidos. Por el contrario, en Europa meridional, curiosamente donde la música tuvo una gran tradición en los siglos anteriores (Italia, Grecia, España...), no hubo respuesta a esta preocupación pedagógica prácticamente hasta la década de los sesenta.

En España no empieza a despertar el interés hacia la música en las enseñanzas obligatorias prácticamente hasta la llegada de la LOGSE en 1990. Existen muchas causas de este retraso: ninguna política seria educativo-musical hasta la LOGSE; bajo nivel cultural-musical de España hasta los ochenta; el concepto romántico de Educación musical, como adorno para una elite y clase aristocrática (Pérez Gutiérrez, 1994). Este autor distingue tres grandes etapas en la Educación Musical española:

Primera etapa, o etapa romántica (1830-1965)

En esta etapa el concepto de Educación Musical en la enseñanza general no existe ni en la teoría ni en la práctica, y la enseñanza profesional es casi inexistente. Los primeros gérmenes de la educación musical en España surgen a partir de la creación del Conservatorio de Madrid en 1830. A este centro le sigue el Liceo de Barcelona en 1837, y otros a nivel local y privado creados durante el último cuarto de siglo (Valencia, Sevilla, Granada). Todos ellos imitan el esquema de Madrid, se les autoriza y reconocen sus enseñanzas musicales, aunque siguen teniendo la categoría de entidades locales hasta el reglamento de 1906¹. Así, los centros de educación musical empezaron a aumentar progresivamente, si bien todos ellos (a excepción de seis que pertenecieron al Estado hasta 1980) dependían de instituciones locales (Diputaciones y Ayuntamientos) de los que recibían unas mínimas ayudas. El profesorado además no solía tener la equiparación a otros funcionarios locales. Así pues, la mayoría de ellos subsistían como buenamente podían.

Existían ya a mediados de siglo XX unos sesenta Conservatorios en España y 2400 profesores para atender a unos 200.000 alumnos. El Decreto de 1942 establecía las tres categorías de Conservatorios: Superiores, Profesionales y Elementales, pero esto quedará sólo en el papel. España va a ser el único país donde en un Conservatorio Superior se imparten también los otros dos niveles, estructura que resulta anómala en toda Europa ya en esa época.

A nivel de enseñanza general la educación musical no poseía ninguna entidad hasta entonces. En Enseñanza Primaria aparece tímidamente, y se la considera como una materia complementaria de

¹El posterior reglamento de 1917 fue hecho para el Conservatorio de Madrid y marcó la pauta incluso hasta el momento actual. De hecho la reglamentación de 1942 no supuso la abolición de la precedente, sino un añadido a aquella (Pérez, 1994).

carácter artístico quedando relegada prácticamente al canto en la escuela; en Secundaria la música era impartida por profesoras de la Sección Femenina sólo en los Institutos femeninos que, sin duda alguna, realizaron una labor importante en la conservación e investigación de la música popular (Oriol, 2005).

Así pues la enseñanza profesional en España sufrió un retraso de unos cincuenta años en reactivar la enseñanza musical en comparación a países como Estados Unidos, Inglaterra y Alemania. España siguió el concepto romántico de crear cantantes de ópera, compositores y algún que otro virtuoso, mientras en el resto de Europa se alcanzaban cotas de alta profesionalidad (Pérez Gutiérrez, 1994). La educación musical se convirtió en una mercancía, en algo comercial que distinguía las familias de clases sociales más altas, y los padres enviaron a sus hijos (en España normalmente a sus hijas) a clases de piano para que les enseñaran algo bien, mal o de manera indiferente (Sarai, 1974). España vive de espaldas a Europa y no hay más música educativamente hablando que la enseñada en los pobres y escasos Conservatorios para una elite musical. La despreocupación política reinante consideraba un despilfarro destinar dinero para la música.

Segunda etapa (1965-1990)

La educación comienza a organizarse, pero el retraso general con respecto a Europa se mantiene. Se quiere establecer alguna programación musical en la enseñanza general a partir de la LGE (Ley General de Educación, 1970). Del mismo modo en la enseñanza profesional se intentan organizar las abstractas reglamentaciones anteriores. Sin embargo, en la práctica, todo esto quedó en una declaración de intenciones.

A partir de la década de los setenta, la contratación paulatina de profesorado para atender a la creciente demanda de educación musical da lugar a que en el año 1982 se dicte el Real Decreto

1194/1982 de 28 de mayo. En este Decreto se equiparan los títulos Superiores expedidos por los Conservatorios de Música a los de Licenciado Universitario, pudiendo acceder a oposiciones para Agregados de Música de Bachillerato, que se convocan por primera vez en el curso académico 1984-85.

Es, a su vez, la etapa de la masificación, que hace bajar la calidad de la enseñanza. Esto trajo como consecuencia el que, al crearse las primeras orquestas de cierto prestigio a partir de 1980, estas formaciones tuvieran que nutrirse en un 64% de instrumentistas extranjeros, lo que demostraba una vez más, la ineficacia de nuestro sistema educativo musical. Por otro lado, a través de los reglamentos del 42 y 66, la preparación de los alumnos se centró únicamente en los solistas, olvidándose de la música de cámara, orquesta y, sobre todo, de la docencia, profesión que recibe al 98% del alumnado que finaliza sus estudios musicales y trabajan en el mundo de la música. De esta forma, el Conservatorio continúa sirviendo principalmente sólo para crear concertistas, minusvalorando la misión formativa mucho más amplia de un centro educativo musical tal y como se concebía ya en el resto del mundo occidental.

La sección de pedagogía musical no existió, de nuevo, más que en el papel. No quedó claro el perfil de ese departamento, ni para quién iba destinado (no tenía nada que ver con la pedagogía especializada de los Conservatorios del plan del 66). Como testimonio escrito de esta etapa presentamos un extracto del prólogo de la obra "Música y Sociedad" en el que los autores representan la situación en 1980:

"Desencanto lo llaman. Si es un eufemismo cruel, vale. La música, como al parecer resulta inofensiva, pasa sin pena ni gloria en esta piñata, hoy con un relumbrón aquí y mañana con un descosido allá. De la educación musical, y

específicamente de lo que a EGB y BUP se refiere, más vale no hablar, convertida como está en grotesca caricatura de sí misma con la bendición de nuestras autoridades educativas que, cuando mejor aciertan en esta materia es cuando se olvidan de ella. O sea, casi siempre. Menos mal.” (Torres, Gallego y Álvarez, 1980).

Por su parte, José Luis Turina explica en lo que se transformaron las buenas intenciones del plan de 1966: “Lamentablemente, la sana intención original de subsanar las deficiencias y suplir las carencias del “Plan de 1942” no surtió el efecto deseado, pues en lugar de desarrollar y organizar lo prácticamente inexistente, procedió a la creación de una caótica maraña de asignaturas y cursos de las mismas auténticamente inexpugnable, y difícilmente descifrable incluso por los propios encargados de su puesta en práctica y cumplimiento: la administración y los propios centros. [...] El Decreto 261 8/1966 establecía como requisito para la obtención de las diferentes titulaciones el haber cursado previamente una serie de asignaturas, para lo que a su vez era requisito indispensable el haber cursado otras que, a su vez, requerían haber cursado otras que a su vez... Como muestra de ello, baste un botón: hoy, en 1994, veintiocho años después de promulgado el Decreto, nadie sabe aún cuales son con exactitud las asignaturas que ha debido cursar un alumno que solicite el título de Profesor Superior de Armonía, Contrapunto y Fuga, Composición e Instrumentación” (Turina, 1994).

Tercera etapa: LOGSE (1990) y LOE (2006)

En esta etapa la música se incorpora a la enseñanza general como materia y la enseñanza profesional se convierte en verdaderamente “profesional”, y no un cajón de sastre donde se imparten en un mismo centro las enseñanzas desde el amateur hasta el profesional.

También se desgaja la enseñanza superior del resto de niveles de enseñanza, elemental y profesional, atribuyéndole a las enseñanzas superiores un carácter equivalente al universitario. Aun así, España sigue siendo el único país de su entorno en el que la música es la única Enseñanza Superior no universitaria² (a excepción del Departamento de Didáctica de la Educación Musical de las Escuelas Universitarias de Magisterio). Nace una reglamentación para la creación de escuelas de música, con mayor libertad en los planes de enseñanza, materias, formas... Se contempla la creación de centros integrados en los que al mismo tiempo se imparten enseñanzas humanísticas y musicales, que evitan una duplicación de horarios en los estudiantes de música.

La creación de la reciente LOE (2006) recorta de nuevo el peso de la música en las enseñanzas obligatorias e intenta reforzar las impartidas en los Conservatorios. El antiguo grado elemental de conservatorio, hoy Enseñanzas Elementales, pasa a ser competencia exclusiva de las comunidades autónomas, integrando a las escuelas de música municipales y de carácter privado en la red. En las Enseñanzas Profesionales se crean diez nuevas especialidades. Pese a todo, críticas no faltan: “el grado medio queda como estaba, en un territorio indefinido, mientras que se condenan de hecho los conservatorios elementales a la desaparición, cuestionando el acceso inicial a la enseñanza musical especializada a través de una enseñanza gratuita, pública, igualitaria y de calidad. Ello impulsará la enseñanza privada que goce de subvenciones y apoyos municipales privilegiados” (Pliego, 2005).

En lo que respecta al Grado Superior, la LOE oferta por primera vez además de los estudios propios del Grado, estudios de Posgrado

² Desde 1995 existe la “Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música” que permite los estudios de tercer ciclo y la labor investigadora hasta entonces ausente. Pero los estudios propiamente musicales en general, al contrario que en la inmensa mayoría de Europa, son los únicos que siguen quedando fuera de la Universidad en el sistema educativo (véase editorial de *Música y Educación*, XII de 2001).

en los propios centros de enseñanzas artísticas superiores. Esto permite la impartición de masters en los Conservatorios Superiores de Música, Danza y Arte dramático, aspecto reservado hasta el momento a las enseñanzas universitarias. Además, el Real Decreto 1614/2009 de 26 de octubre, establece la ordenación de las enseñanzas artísticas de acuerdo a lo establecido al Espacio Europeo de Educación Superior, destacando el importante papel que ha tenido en la Comunidad Valenciana la creación en 2007 del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas (ISEA) en el desarrollo de todo este proceso.

A pesar de estos avances, las críticas desde el sector musical no han cesado³. De hecho, ni la LOGSE ni la LOE resuelven en la práctica muchos de los temas más candentes dentro del panorama de la educación musical. En primer lugar, la formación del profesorado no ha cambiado de manera sustancial, por lo que la alta formación a nivel técnico no puede suplir las lagunas a nivel pedagógico. En las características del nuevo modelo de formación de profesorado musical que nacía de la LOGSE, que una vez más no tuvo consecuencias directas en la realidad del docente, destaca la visión del concepto de evaluación tradicional que permanece en los profesores de Conservatorio, y que precisa de una renovación de procedimientos que no llega: "Parece oportuno aplicar en consecuencia el concepto de evaluación que se desprende el carácter constructivista con el que se diseñó el actual sistema educativo" (Checa, 2003). Esto supone verdaderamente un reto para las enseñanzas de música, puesto que aún se sigue concibiendo el acto la evaluación como un fenómeno desgajado de las actividades de enseñanza y aprendizaje, que tiene lugar una vez realizado el proceso de adquisición de conocimientos. En este sentido, "la responsabilidad que deben asumir los Conservatorios Superiores de Música con respecto al resto de las enseñanzas ha de

³ Ver editorial de *Música y educación* nº 63, diciembre de 2005.

empezar por la propia renovación de sus procedimientos” (Checa, 2003).

Por otro lado, sigue sin resolverse la armonización de los estudios profesionales de música con los humanísticos de la Enseñanza Secundaria. Los centros integrados son pequeñas excepciones en el panorama nacional de la educación, de tal manera que se mantiene el irracional heroísmo del aprendiz de música, que al cursar al mismo tiempo estudios de la ESO necesitaría unas 70 horas semanales para lograr ambas cosas, sin contar los traslados de edificio en edificio. La creación del Bachillerato artístico alivia en parte el problema, pero al no existir una prueba específica de música en el selectivo esto hace que muchos alumnos elijan otras modalidades de bachillerato que no les cierre la puerta a la Universidad.

El momento actual

Resulta evidente que España sigue acumulando un retraso en la enseñanza musical que podría cifrarse en unos cincuenta años: “La triste herencia actual de los cincuenta años de retraso pedagógico con respecto a Europa en las dos primeras etapas se hace patente hoy: la mayoría de nuestros políticos, intelectuales y ciudadanos de veinte o veinticinco años para arriba, prácticamente no han tenido ningún contacto ni sensibilización musical alguna, a no ser que voluntariamente hayan adquirido dicha sensibilización por sí mismos en algún colegio privado o como fracasados y desilusionados de unos inicios de Conservatorio. Por lo que se refiere a la enseñanza tradicional, ahí tenemos a las orquestas españolas surtiéndose de un 64% de instrumentistas extranjeros, sin pedagogos, sin centros, sin profesorado suficiente y cualificado, con un largo etcétera que, como un muro, nos separa de Europa” (Pérez Gutiérrez, 1994).

Lo cierto es que la academia Franz Liszt de Budapest, el equivalente a nuestro Conservatorio Superior, tiene reconocido su

rango de Universidad desde 1948. Así pues, el retraso es patente, y voces de alarma no faltan. En una entrevista, Jesús Villa Rojo expresa muchas de las sensaciones tal vez no tan drásticas pero igual de graves del profesor de música en un Conservatorio: “La enseñanza de la música en España es un caos (...) Lo único que preocupa es que el profesor cumpla unos horarios. Lo que haga en clase no interesa a nadie...” (*Música y Educación*, XII de 2000).

Todo ello tiene consecuencias graves para la enseñanza y sus docentes, ya que “detrás de esta política también subyace la idea, repetida desde hace años por algunas autoridades y discutida por muchos expertos, que reza que el Derecho a la Educación no se extiende a las Enseñanzas Artísticas. Este principio confunde la educación musical con una actividad recreativa. Uno de los pilares fundamentales de la democracia es la enseñanza pública y gratuita, a la que pertenecen los Conservatorios Elementales de Música. La desregulación de sus enseñanzas supone su equiparación a las Escuelas de Música, que ofrecen estudios no reglados y que, por su organización, están más cerca de una actividad de ocio que de una enseñanza” (Pliego, 2007).

Para finalizar este punto, al hablar de las nuevas competencias necesarias para que el docente en música sea eficaz y acorde a las corrientes psicopedagógicas actuales, subrayar “lo alejados que están estos planteamientos (actuales) tanto de la clase magistral/distante como de la clase individual/egocéntrica que el futuro profesor de Secundaria suele tener todavía como modelos, bien en las Facultades de Filosofía y Letras, bien en los Conservatorios de nuestro país” (Rodríguez-Quiles, 2004)

Así pues, en el panorama de la enseñanza musical se maneja una materia con un alto componente técnico y con un alto nivel de autoexigencia en el profesorado y en el alumnado, combinado con un

sinfín de limitaciones. Todos estos elementos hacen que el profesor de música sea sensible al fenómeno del burnout, puesto que, pese a los nuevos planes de estudio y a la exigencia de múltiples documentos actualizados al profesorado (programaciones, criterios de evaluación, memorias anuales) sigue existiendo una indefinición de rol importante (Scheib, 2003) que convierte casi cualquier medida para mejorar el sistema en burocracia sin sentido para el docente, aumentando progresivamente las motivaciones extrínsecas al trabajo y disminuyendo la intrínsecas, en un ciclo que resulta complicado detener.

1.2. El modelo socio-cultural del Conservatorio

Acabamos de revisar los aspectos más relevantes del desarrollo de la enseñanza de la música reglada en nuestro país a través de los diferentes marcos educativos. Como se ha podido comprobar existen una serie de particularidades en este tipo de enseñanzas que afectan decisivamente al profesorado, y que van ligadas al lento desarrollo normativo en comparación a Europa y al resto de materias de la enseñanza obligatoria. Pero existen otro tipo de factores que, en la actualidad, ejercen una notable influencia en los docentes y que han ayudado a establecer lo que denominamos el “modelo socio-cultural del Conservatorio”. Hablamos del papel que juegan la expectativas sociales, a nuestro parecer determinantes en una sociedad como la nuestra tan mediatizada por los medios de comunicación. Con estas expectativas nos referimos a los distintos estereotipos que se han ido creando alrededor de la profesión docente y que no sólo llevan en muchas ocasiones a una visión irreal de la

tarea cotidiana del profesor sino que condiciona las creencias y posteriores juicios del docente en su devenir profesional.

Esteve (2004) explica cómo a finales del siglo XX el profesor y la educación se constituyen en objeto frecuente de la atención de los medios de comunicación social, y analiza las características de dos estereotipos contrapuestos que comienzan a exhibirse en ellos:

- El primer estereotipo, más conocido e históricamente más antiguo, presenta una visión idílica del profesor y de la actividad docente, entendida como una actividad relacional, dejando al margen las tareas de enseñanza y sus dificultades. En este tratamiento de la educación, se habla de ella desde la perspectiva de ese componente utópico de perfección inherente a cualquier tarea educativa.

- El segundo estereotipo presenta a la educación como una actividad conflictiva, en la que desestimando los aspectos más positivos, se resaltan, como si fueran una realidad cotidiana las carencias, los errores, los enfrentamientos personales e ideológicos, y todos los aspectos negativos.

La visión idílica de la educación aparece con mayor frecuencia en los medios de comunicación, sobre todo en el cine y en la televisión, moldeando las expectativas de la sociedad sobre la profesión docente y, más concretamente, las expectativas de los padres y de los alumnos sobre los profesores.

De esta manera “convive en esta sociedad el prestigio social medio-bajo del profesor con una imagen de privilegio de la misma profesión dentro de las opciones que ofrece el mercado laboral, especialmente en el caso del funcionariado, ambas con consecuencias desastrosas para la imagen docente, y su ejercicio” (Esteve, 2004). Esto conforma un conjunto de expectativas sobre la profesión docente que puede llevar, por ejemplo, al estancamiento o desaparición de la

motivación intrínseca, aspecto decisivo en la profesión docente.

La influencia de las expectativas sobre la docencia en los Conservatorios es mayor si tenemos en cuenta diversos factores. En primer lugar, el hecho de constituir unas enseñanzas no obligatorias, junto con el desarrollo normativo lento y tardío reseñado en el apartado anterior, refuerza un prestigio social medio-bajo de la materia y sus docentes.

Además, las expectativas sociales afectan más si cabe a un contexto educativo en el que el profesor destaca por encima de cualquier otro elemento del proceso educativo (la enseñanza instrumental es, en general, individualizada), y ayudan a la sustentación de una especie de “ecosistema” educativo muy particular, que actúa como vehículo de transmisión del conocimiento musical. Este modelo social, en su mayoría implícito, es la fuente de la que parten las atribuciones de esta comunidad escolar, y en especial de los profesores.

Varios autores (Kingsbury, 1988; Nettl, 1995; Vicente y Aróstegui, 2003; Vicente, 2008) nos proporcionan algunas claves de ese modelo social, el más extendido en los Conservatorios del mundo occidental, que permanece subyacente sin que se haga explícito a lo largo de los estudios de grado superior. Kingsbury (1988) muestra cómo las características del modelo implícito (tabla 1) influyen decisivamente en los alumnos, el proceso de enseñanza y sobre todo el papel desempeñado por el profesorado de conservatorio, aspecto más central en nuestro estudio. Encuentra las relaciones entre estudiantes como una red social de amistad-competitividad en la que el talento es la regla, y no la excepción. Destaca la cantidad de alumnos con un sentimiento de ambivalencia y preocupación personal, en tanto que relacionan su musicalidad con su identidad. Lo que equivale a decir que una amenaza a su capacidad musical será percibida como

una amenaza a su autoconcepto. Se resaltan especialmente en estas enseñanzas las expectativas de los padres, y la preocupación de algunos alumnos por no defraudarlas, lo que da ciertas pistas de las diversas motivaciones que llevan a este alumnado a cursar estas enseñanzas no obligatorias.

Características del modelo socio-cultural del conservatorio

Dominio instrumental por encima de las otras ramas del saber musical.

El papel del profesor como intérprete está por encima de la propia partitura a interpretar, lo que no sólo pone al docente en una situación aún mayor de superioridad, sino que convierte el proceso de enseñanza-aprendizaje en un proceso de *imitación* auditiva

Las metodologías y pedagogías musicales se consideran como una amenaza al individualismo que precisamente representa el rasgo más distintivo del profesor de conservatorio considerado como artista antes que como docente

Relaciones caracterizadas por dualidades, tales como teoría-práctica, profesorado-alumnado, cuerda-viento, etc.

Tabla 1. Características del modelo social del Conservatorio (Kingsbury, 1988).

Hay que destacar que este modelo social se desarrolla en un campo donde los juicios de los profesores acerca del talento⁴, o de la carencia del mismo, parecen tener una importancia crucial para la permanencia en el sistema, y donde las metodologías y pedagogías musicales se consideran como una amenaza al individualismo que precisamente representa el rasgo más distintivo del profesor de conservatorio considerado como artista antes que como docente. Esto podría explicar en parte el hecho de que ni la psicología cognitiva ni los

⁴ La cuestión del talento proviene de Seashore (1938), quien defendía el talento musical como un rasgo invariable a lo largo de la vida, tesis asumida en la investigación hasta que, recientemente, la investigación ha podido demostrar que las habilidades musicales no son innatas y se pueden desarrollar con el tiempo (Whidden, 2008).

modelos de procesamiento de la información hayan tenido todavía influencia directa relevante sobre la práctica de la educación musical (Hargreaves, 1986).

Vicente (2008) explica cómo la preeminencia de la música comprendida entre el Barroco tardío y principios del siglo XX lleva a su vez al establecimiento de unas relaciones en los centros de enseñanza de esa música caracterizadas por dualidades, tales como teoría-práctica o profesorado-alumnado. Otra de las consecuencias más relevantes del sistema socio-cultural del Conservatorio y las expectativas sociales en torno a la profesión es que la docencia, en la práctica, parece considerarse como una opción menor en comparación con la interpretación, pues lo artístico está por encima de lo pedagógico. De esta forma “los conservatorios parecen seguir defendiendo el modelo de artista y de música culta que dio origen a esos centros de enseñanza: una música comprometida con la espiritualidad, con el esfuerzo por trascender lo material, la creación de la obra de arte por el arte sin función social y que perdura por encima de las modas cambiantes, lo absoluto” (Vicente, 2008).

A lo largo de este capítulo hemos analizado diversos factores que contextualizan la profesión docente en el ámbito musical. A continuación analizaremos los aspectos más relevantes del burnout docente, que es el objeto principal de esta investigación.

CAPITULO 2

BURNOUT Y BURNOUT DOCENTE

2.1. Concepto de Burnout.

- 2.1.1. Definición del término
- 2.1.2. Diferencias con otros conceptos
- 2.1.3. Manifestaciones e incidencia del burnout
- 2.1.4. Variables que inciden en el burnout
 - 2.1.4.1. Variables individuales
 - 2.1.4.2. Variables organizacionales
 - 2.1.4.3. Variables contextuales
 - 2.1.4.4. A modo de conclusión
- 2.1.5. Modelos explicativos del síndrome

2.2. Evaluación del burnout

- 2.2.1. Instrumentos de evaluación
- 2.2.2. El Maslach Burnout Inventory

2.3. El burnout en la enseñanza

- 2.3.1. Fuentes de estrés en la enseñanza
- 2.3.2. Variables relacionadas con el burnout docente
- 2.3.3. Modelos de Burnout en profesores
- 2.3.4. El burnout en profesores de música
- 2.3.5. Intervención en el burnout docente

2.1. Concepto de burnout

2.1.1. Definición del término

El término *burnout* se acuña en los años setenta refiriéndose a los deportistas de alto rendimiento, ante la falta de éxito en las competiciones tras prolongados periodos de ilusión, esfuerzo y duros entrenamientos.

Existe un acuerdo considerable en situar en 1974 la figura de Herbert Freudenberger en el origen del término burnout, aunque anteriormente Graham Greene ya lo había utilizado en los sesenta para describir el estado de "vaciamiento existencial" que una persona sentía como consecuencia del padecimiento de una enfermedad incurable.

Freudenberger era un psiquiatra que trabajaba como asistente voluntario en la Clínica Libre de Nueva York para toxicómanos. Observó que hacia el año de empezar a trabajar, la mayoría de voluntarios como él sufría una progresiva pérdida de energía, hasta llegar al agotamiento, así como desmotivación para el trabajo, junto con varios síntomas de ansiedad y de depresión. Freudenberger describió cómo estas personas se volvían menos sensibles, poco comprensivas y hasta agresivas en relación con los pacientes, con un trato distanciado y cínico, con tendencia a culpar al paciente de sus propios problemas (Mingote, 1997). Freudenberg define el proceso de burnout como "el resultado de gastarse en el seguimiento de un conjunto

imposible de expectativas” (Freudenberger, 1975).

Una vez encontrado un patrón conductual homogéneo, Freudenberger eligió la misma palabra (burnout) utilizada también para referirse a los efectos del consumo crónico de sustancias tóxicas. Por aquel entonces la psicóloga social Cristina Maslach estudiaba las respuestas emocionales de los empleados de profesiones de ayuda a personas. Un año después que Freudenberger esta autora eligió el mismo término (burnout) que utilizaban de forma coloquial los abogados californianos para describir el proceso gradual de pérdida de responsabilidad profesional y desinterés cínico entre sus compañeros de trabajo. Maslach decidió emplear esta misma expresión por su gran aceptación social. Los afectados se sentían fácilmente identificados con este oportuno término descriptivo, no estigmatizador como los diagnósticos psiquiátricos.

Tras su introducción en la investigación, el término burnout con el tiempo ha llegado a ser muy popular en las publicaciones profesionales de médicos, enfermeras, trabajadores sociales, profesores, cuerpos de seguridad... así como en los medios de comunicación social.

En las primeras publicaciones destacaba más la importancia de las diferencias individuales (personalidad, perfeccionismo, idealismo, excesiva implicación en el trabajo) que la influencia de las condiciones objetivas de trabajo, y se popularizaron los seminarios de prevención y de intervención dirigidos a su afrontamiento.

Inevitablemente, en este proceso de difusión el término burnout perdió precisión conceptual, convirtiéndose en un “cajón de sastre”, sin demasiada consistencia científica, que se asociaba al trabajo directo con personas tras un tiempo prolongado de alta implicación emocional

con el cliente, con bajas posibilidades de control sobre esta situación, según el paradigma de la indefensión aprendida de Seligman (1975)⁵.

Pese al inmenso número de dimensiones abarcadas, en la investigación científica se fue imponiendo de forma progresiva el burnout definido como un síndrome, surgiendo múltiples definiciones (tabla 2) que coinciden en señalar cinco factores característicos comunes:

1. Predominio de los síntomas disfóricos y, sobre todo, de agotamiento emocional.
2. Alteraciones de conducta (anomalías en la asistencia al cliente por despersonalización en la relación).
3. Síntomas de estrés (tensión psíquica, insomnio, cansancio hasta el agotamiento, malestar general) y estrategias de evitación de la ansiedad secundaria, como son las conductas adictivas, que, a su vez, median en deterioro de la calidad de vida.
4. Síndrome clínico laboral producido por una inadecuada adaptación al trabajo, en individuos considerados normales.
5. Menor rendimiento laboral y vivencias de baja realización personal, de insuficiencia e ineficacia laboral, desmotivación y absentismo.

⁵ Este modelo que veremos en sucesivas ocasiones a lo largo de este trabajo propone que, tras la exposición a fracasos, las personas que hacen atribuciones internas, estables y globales pierden autoestima y muestran déficit prolongados de tipo motivacional, cognitivo y emocional depresivo. Por el contrario, tienden a atribuir el éxito a factores externos, inestables e incontrolables, como la suerte. Ambos factores cognitivos disminuyen la autoestima y la autoeficacia que median en la producción de burnout y éste en otros trastornos como la depresión.

DEFINICIONES DE BURNOUT

Herbert Freudenberger (1974)

“Estado de fatiga o de frustración que se produce por la dedicación a una causa, forma de vida o de relación que no produce el esperado refuerzo”.

Cristina Maslach (1976)

“Proceso gradual de pérdida de responsabilidad profesional y desinterés cínico entre sus compañeros de trabajo”.

Cherniss (1980)

“Es un proceso en el que las actitudes y las conductas de los profesionales cambian de forma negativa en respuesta al estrés laboral”. Fue el primero en proponer un desarrollo continuo y fluctuante en el tiempo

Brill (1984)

“Estado disfuncional relacionado con el trabajo, en una persona que no padece alteración mental mayor, más que un puesto de trabajo en el que antes ha funcionado bien, tanto a nivel de rendimiento objetivo como de satisfacción personal, y que luego ya no puede conseguirlo de nuevo, si no es por una intervención externa, o por un cambio laboral. En consecuencia, es el malestar relacionado con un salario insuficiente, con las dificultades físicas, con la incompetencia por falta de conocimientos, o con cualquier otro trastorno mental existente”.

Maslach y Jackson (1986)

“Es un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, que ocurre entre individuos que trabajan con personas”

Etzion (1987)

“Proceso latente, solapado y silencioso, que se desarrolla lentamente desde su comienzo, sin haber señales notorias y que evoluciona casi siempre de forma escondida hasta que hace su aparición repentina e inesperada, como experiencia devastadora de agotamiento personal, sin que se pueda decir por que sucedió”.

Pines y Aronson (1988)

“Es el estado de agotamiento mental, físico y emocional, producido por la implicación crónica en el trabajo en situaciones emocionalmente demandantes”. Proponen una definición más amplia, no restringida a las profesiones de ayuda. El agotamiento físico se caracteriza por baja energía, fatiga crónica, debilidad general y una amplia variedad de manifestaciones psicósomáticas. El agotamiento emocional incluye sentimientos de incapacidad, desesperanza y de alienación con el trabajo. El desarrollo de *Burnout* puede llevar a dejar el trabajo o cambiar de profesión para evitar el contacto con personas. Por último, agotamiento emocional se refiere al desarrollo de actitudes negativas hacia uno mismo, hacia el trabajo y a la vida misma.

Tabla 2. Definiciones más relevantes de Burnout.

En la actualidad existe un consenso considerable (Mingote, 1997; Moriana y Herruzo, 2004; Gil Monte, 2005) en aceptar la definición propuesta por Maslach y Jackson (1981), que consideran el

síndrome de burnout como un constructo multidimensional configurado por tres dimensiones básicas:

- *Agotamiento emocional*. Se refiere a la disminución y pérdida de recursos emocionales. Sensaciones de sobreesfuerzo físico y hastío emocional que se produce como consecuencia de las continuas interacciones que los trabajadores deben mantener entre ellos, así como con los clientes. Es la sensación descrita como “no poder dar más de sí mismo a los demás”.

- *Despersonalización*. La despersonalización o deshumanización consiste en el desarrollo de actitudes negativas, de insensibilidad y cinismo hacia los receptores del servicio. Actitudes de insensibilidad, desarrollo de sentimientos y respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo.

- *Baja realización personal*. Conlleva la pérdida de confianza en la realización personal y la presencia de un autoconcepto negativo como resultado, muchas veces inadvertido, de las situaciones ingratas. Sentimientos de incompetencia profesional. Dolorosa desilusión para dar sentido a la propia vida y hacia los logros personales con sentimientos de fracaso y baja autoestima.

2.1.2. Diferencias con otros conceptos

Gil-Monte (2005) trata en profundidad las diversas denominaciones del síndrome de burnout en castellano, y llega a citar hasta diecisiete diferentes traducciones de la expresión original anglosajona “Burnout syndrome” (síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste psicológico, estrés laboral asistencial, agotamiento profesional, etc.). Seisdedos (1997), en la adaptación española del Inventario de Burnout propone utilizar la perífrasis “síndrome del estrés

laboral asistencial” para evitar el término inglés que ya está bastante introducido en los ámbitos universitarios.

Más allá de evaluar qué traducción es más adecuada, se ha de delimitar al máximo el significado del término para evitar en lo posible matices e interpretaciones sesgadas. Puesto que, como ya hemos visto en el apartado anterior, existen dificultades para establecer una delimitación clara con otros conceptos relacionados, a continuación se establecen las diferencias básicas con los términos relacionados que se asocian al burnout:

a. Tedio

Algunos autores defienden que el término burnout debe reservarse para las profesiones en las que se da una relación de ayuda, es decir, en las que el objeto de trabajo son personas, reservando el término *tedio* para otro tipo de ocupaciones (Pines, Aronson y Kafry, 1981)

b. Alienación

La alienación se da cuando un sujeto no tiene libertad para realizar una tarea determinada que es posible llevar a cabo. Sin embargo, el síndrome de burnout se desarrolla cuando un sujeto sí tiene libertad/autonomía para llevar a cabo una tarea que percibe como imposible de realizar. Se parte de un principio de incontrolabilidad de la situación, de manera que, siguiendo el modelo de indefensión de Seligman (1975) los dos constructos tendrían efectos parecidos (déficits emocionales, cognitivos y motivacionales).

c. Insatisfacción laboral

Cuando una persona está quemada, se puede esperar que la satisfacción con el trabajo sea baja. Sin embargo, en el síndrome de burnout aparece una característica adicional que no se da en la insatisfacción laboral: la despersonalización. En este sentido, algunos autores afirman que la insatisfacción laboral tiene una relación mayor

con la falta de logro personal (Firth y Britton, 1989), siendo el burnout un constructo más amplio que podría englobar a la insatisfacción laboral.

d. Fatiga

Si bien es cierto que en el síndrome de burnout aparecen sentimientos de agotamiento, se diferencia de la fatiga en dos aspectos: por un lado, la fatiga física no necesita mucho tiempo para la recuperación y, por otro, la fatiga producto de un esfuerzo físico es experimentada positivamente y está acompañada por sentimientos de logro y éxito. El burnout, por el contrario, está acompañado por un profundo sentido de fracaso (Pines, 1982).

Tampoco se debe confundir el burnout con el Síndrome de la fatiga crónica o con el Síndrome de la adicción al trabajo, en el que el sujeto vive por y para trabajar, y al menos temporalmente el trabajo es una fuente de satisfacción, de evasión o de refugio frente a otros problemas profesionales (Ramos, 1999).

e. Crisis existencial

En una sociedad en la que el trabajo posee un valor sustancial, la actividad laboral se convierte en una fuente determinante de sentido vital. Autores como Bronfenbrenner (1979, citado en Ayuso, 2006) defienden que el burnout tiene mayor incidencia en profesionales jóvenes y/o tras la primera fase de cambio en organizaciones realizada con altos niveles de implicación personal. Maddi (1967, citado en Alarcón et al., 2001) define esa sensación de vacío que se produce ante la ausencia de sentido como "neurosis existencial", un sentimiento de que uno no tiene nada por lo que vivir, ni nada que esperar. Para la mayoría de los profesionales quemados, el trabajo inicialmente proporcionaría ese sentido. El burnout se caracteriza por afectar a personas que comenzaron en su trabajo pensando que lo que hacían

era importante y que acaban quemándose cuando sienten que han fracasado.

f. Depresión

La depresión constituye uno de los conceptos más difíciles de diferenciar del burnout. En ambos se dan síntomas tales como el cansancio, la retracción social y sentimientos de fracaso.

En esta línea se han encontrado relaciones especialmente significativas entre Cansancio Emocional y Depresión (Leiter y Durup, 1994; Mingote, 1997). Leiter y Durup (1994), a través de técnicas de análisis discriminante, llegan a la conclusión de que el burnout y la depresión son dos constructos relacionados pero independientes. Así pues mientras el burnout estaría relacionado con contextos específicos del trabajo, la depresión sería un fenómeno más global. La depresión afectaría a la actividad global de una persona, mientras que el burnout no interferiría necesariamente con otras áreas del funcionamiento de la misma.

g. Indefensión

La exposición de un sujeto a condiciones incontrolables genera unos déficits motivacionales, asociativos y emocionales que están relacionados con el burnout (Seligman, 1975; Peterson, y cols. 1993). De hecho el burnout es uno de los ejemplos que Peterson y su equipo proponen como ejemplo de buena adecuación al modelo en cuanto que cumple las tres características de la indefensión aprendida: pasividad inapropiada (agotamiento emocional falta de implicación en el trabajo), historia de acontecimientos incontrolables en los que el sujeto no percibe el control, y cogniciones adquiridas durante la exposición a acontecimientos incontrolables, generalizadas de forma inapropiada a nuevas situaciones

Como veremos, el burnout presenta una estrecha relación con la

indefensión (Casas, 2002). Pero, si bien cumple los requisitos para ser explicado por el modelo de indefensión aprendida, el burnout es específico de un contexto laboral que tiene como característica la relación de ayuda, mientras que la indefensión es aplicable también a todo tipo de situaciones en la que se produce una serie de fracasos repetidos en resolver una situación.

h. Estrés

El estrés es definido por Selye (1936, citado en Ayuso, 2006) como una respuesta no específica del organismo resultante de una demanda sobre el mismo, teniendo efectos mentales o somáticos. El estrés en sí mismo es un constructo que ha sido entendido como respuesta, como estímulo y como interacción. En la actualidad el estrés se tiende a considerar más como una interacción en la que hay que tener en cuenta la respuesta de estrés la cual es definida como la activación fisiológica y cognitiva excepcional que prepara al organismo para afrontar una demanda del medio (externo e interno) siendo esta demanda la situación de estrés. Parece que en este sentido el burnout tendría que ver con la respuesta de estrés que se da en un contexto laboral concreto (Pines y Aronson, 1988; Álvarez y Fernández, 1991; Gil-Monte y Peiró, 1997), ya que mientras que el estrés es experimentado por todo el mundo, el burnout es experimentado por aquellas personas que tienen una motivación, expectativas y objetivos elevados, de manera que personas sin estas motivaciones iniciales experimentarían estrés laboral, pero no *burnout*.

Ramos (1999) señala autores que defienden el burnout como una consecuencia del estrés laboral crónico, y otros que entienden ambos conceptos como claramente diferenciados. El estrés en general se entiende como un proceso que tiene efectos positivos y negativos en las personas, mientras que el burnout sólo posee consecuencias negativas.

Ya en el contexto específico del profesorado, otros autores defienden que el estrés, junto con las manifestaciones clínicas que conlleva, no son el problema sino los síntomas del problema, puesto que reflejan el desequilibrio entre demandas recibidas por el docente y sus recursos personales y profesionales para resolverlas (Gómez Pérez y Carrascosa, 2000). Además señalan que el modelo explicativo del estrés no permite interpretar diversas manifestaciones de la crisis del profesorado, a las que se aproxima más el concepto de burnout, el cual relaciona la baja realización personal en el ejercicio de la profesión con el agotamiento emocional y la despersonalización.

i. Mobbing

Se habla de acoso psicológico en el trabajo (mobbing) cuando una o varias personas ejercen violencia de cualquier tipo hacia otras personas en forma de conductas hostiles y carentes de ética. En el burnout el trabajador se ve desbordado y se percibe impotente de afrontar los problemas que le genera su entorno laboral, pero en este caso la persona no es objeto de presión psicológica del grupo ni se genera un conflicto asimétrico, puesto que aquí el trabajador sí tiene un cierto poder para defenderse de la presión (Rabasa, 2007). Estudios recientes comienzan a mostrar cierta relación entre burnout y mobbing en el profesorado (Ayuso y Guillén, 2008).

Una vez efectuadas estas precisiones terminológicas, a continuación describimos las manifestaciones más importantes del burnout.

2.1.3. Manifestaciones e incidencia del burnout

Los datos de prevalencia que con relativa frecuencia aparecen, tanto en el ámbito de la investigación como en los medios de comunicación, constituyen una de las razones por las que el burnout

centra el interés tanto en el ámbito cotidiano como en el científico.

El fenómeno del burnout se ha asociado sobre todo a los profesionales de servicios que trabajan en contacto directo con sus clientes, pero este síndrome ni siquiera está restringido a estos profesionales (Gil-Monte, 2005). Este autor cita estudios de burnout en vendedores, entrenadores y deportistas, árbitros, voluntarios e incluso en la relación de pareja.

Así, las profesiones de maestro, enfermera, médico o el desempeño de los recursos humanos en las organizaciones, son un factor de riesgo para el síndrome (Casas, 2002) y al mismo tiempo las más estudiadas (Moriana y Herruzo, 2004). En la tabla 3 podemos observar algunos estudios que evalúan la incidencia de burnout en distintos ámbitos.

<i>Profesión</i>	<i>Burnout</i>	<i>Estudio</i>
Médicos	50%	Deckard, Meterko y Field (1994)
Diversas profesiones	45%	Pines, Arason y Kafry (1981)
Médicos	30-40%	Henderson (1984)
Estudiantes de enfermería	39%	Jorgesen (1992)
Profesores	25%	Kyriacou (1980)
Enfermeros	20-35%	Maslach y Jackson (1982)
Bibliotecarios	12-40%	Smith, Birch y Marchant (1986)
Policías y personal sanitario	20%	Rosse, Boss, Jonson y Crow (1991)
Policías y personal sanitario	20%	Price y Spence (1994)
Enfermeras	17%	García Izquierdo (1991)

Tabla 3. Incidencia del Síndrome de Burnout por profesiones (Casas, 2002).

Algunos autores estiman que existe un promedio del 60-70% del profesorado que sufre algunos de los síntomas del estrés y alrededor del 30% los síntomas del burnout (García-Villamisar y Freixas, 2003). En la tabla 4 observamos los signos y síntomas más comunes en las personas que padecen el síndrome de burnout (Casas, 2002).

<i>Presencia de síntomas y signos en el síndrome de burnout</i>	
Síntoma o signo	Aparición %
Ansiedad	80.33%
Irritación	76.23%
Tristeza	75.41%
Inadecuación	73.77%
Impotencia	70.79%
Fatigabilidad	65.57%
Autodevaluación	64.75%
Inquietud	63.11%
Efectos negativos en la salud	62.30%
Dificultades en la concentración	60.66%
Depresión	60.66%
Frustración	56.56%
Incompetencia	54.92%
Interminables horas de trabajo	54.10%
Sentimiento de culpa	53.28%
Reducida realización personal	50.82%
Disminución del interés por el trabajo	38.52%
Angustia	38.52%
Sentimientos de inutilidad	36.89%
Disminución de la motivación	36.89%
Negatividad	35.25%
Disminución por los intereses fuera del trabajo	24.59%
Indiferencia	24.59%

Tabla 4. Presencia de síntomas y signos en el Síndrome de Burnout (Casas, 2002).

Por su parte, Álvarez Gallego y Fernández Ríos (1991) clasifican los síntomas asociados al síndrome de burnout en cuatro categorías (tabla 5). Estos autores describen el estado de "quemado" desde cuatro dimensiones, que aplicadas al ámbito docente consistirían en:

1. Falta de energía y entusiasmo.
2. Descenso del interés por los alumnos.
3. Percepción de los alumnos como frustrantes, desmotivados...
4. Alto absentismo y deseos de dejar la enseñanza por otra ocupación.

<i>Psicosomáticos</i>	<i>Conductuales</i>	<i>Emocionales</i>	<i>Defensivos</i>
Fatiga crónica, cefaleas frecuentes, problemas de sueño, desórdenes gastrointestinales, dolores musculares...	Absentismo laboral, incremento de agresividad y conductas violentas, abuso de drogas, ...	Irritabilidad, distanciamiento afectivo, incapacidad de concentración, baja autoestima, deseos de abandono del trabajo, ideación suicida...	Negación de emociones, ironía, atención selectiva, racionalización, desplazamiento de afectos...

Tabla 5. Síntomas asociados al síndrome de burnout (Álvarez Gallego y Fernández Ríos, 1991).

Podemos observar la variedad de síntomas asociados al síndrome, sin olvidar la amenaza que esto supone para el entorno. La investigación contempla que el burnout puede ser “contagioso” y perpetuarse en un entorno laboral a través de interacciones informales en el trabajo (Maslach, Schaufeli, y Leiter, 2001). De otro modo, las personas que experimentan burnout pueden tener un impacto negativo en sus colegas, ya que pueden causar conflictos personales y dificultar el desarrollo de las tareas laborales.

Del análisis de la diversa sintomatología en los profesionales de servicios sociales, educativos y sanitarios, Maslach y Jackson (1997) hipotetizan que es la tensión o el estrés emocional de los problemas que suscita el trabajar con otras personas lo que, a la larga, desarrolla

el síndrome de burnout. Las claves esenciales del síndrome ofrecen una estructura tridimensional en la que cada dimensión engloba a su vez diferentes síntomas (Maslach y Jackson. 1981):

1. El incremento del cansancio emocional, disminuyendo, por ejemplo, la capacidad emocional y afectiva, así como la entrega a los demás.
2. Aparición de la despersonalización, con sentimientos y actitudes cínicas y negativas hacia las personas con las que se trabaja. Se manifiesta endurecimiento y la deshumanización hacia alumnos, pacientes, etc.
3. Reducción de la autorrealización personal, con tendencia a autoevaluarse negativamente.

Por otra parte, otros autores enfatizan el número de bajas laborales de los profesores como una de las manifestaciones más significativas del burnout, destacando una serie de factores íntimamente relacionados con las mismas como horarios de trabajo muy recargados, relaciones interpersonales deterioradas y falta de capacitación del profesor para afrontar la diversidad de funciones (Corvalán, 2005).

Así pues, al concluir este apartado, podemos comprender con mayor profundidad cómo las consecuencias del síndrome se acercan significativamente a los conceptos de indefensión y depresión. Recordemos de nuevo que Seligman definió como indefensión aprendida a la reacción que tiene lugar cuando han fracasado todos los intentos por resolver una situación y el individuo se percata de que sus acciones no guardan ninguna relación previsible con los resultados obtenidos. En ese momento se produce una reacción muy contrastada en los modelos animales, que se caracteriza por un estado de aislamiento e inmovilidad propios de la depresión. En el burnout las

consecuencias inmediatas se acercan a este perfil, mayormente definidas por conductas de abatimiento, apatía, dificultad de atención, distanciamiento social y frialdad en el trato, así como “aplanamiento” emocional (Casas, 2002).

Del mismo modo, dichas manifestaciones (entre otras consideraciones) dan pie a otros autores a interpretar el cuadro por desgaste profesional exclusivamente como un trastorno depresivo asociado a estrés crónico, en la línea de trastornos psiquiátricos más que propiamente de burnout (Tizón, 2003).

En conclusión, dada la proliferación de síntomas y la alta prevalencia del burnout en los docentes, así como del auge actual en los cambios y reformas en la educación, “tal vez la esperanza más viable pase por la construcción y renovación no de edificios, tecnologías o cuestiones legislativas, sino por la formación y actualización de los profesionales de la educación” (Hansen y Wentworth, 2002).

2.1.4. Variables que inciden en el burnout

Dada la amplitud de variables que inciden en este fenómeno (tabla 6), pasaremos a analizarlas en el siguiente apartado agrupadas en tres grandes categorías: variables individuales, variables organizacionales y contextuales.

2.1.4.1. Variables individuales

Variables sociodemográficas

Numerosos estudios analizan la relación entre diferentes variables socio-demográficas y su relación con el estrés y el burnout (Maslach y Jackson, 1981; Schwab e Iwanicki, 1982a; Byrne, 1991).

Entre ellas destacan el género, la edad y la experiencia profesional. Como podemos comprobar a continuación los resultados que proporcionan estos estudios son inconsistentes.

<i>VARIABLES PREDICTORAS DEL BURNOUT</i>	
<i>Tipo</i>	<i>Variable</i>
PERSONALES	Edad Género Correlatos fisiológicos Locus de control Indefensión aprendida Estrategias de afrontamiento Percepción de falta de autoeficacia Patrón de personalidad tipo A Frustración de las expectativas personales Negativo autoconcepto Carencia de personalidad resistente
ORGANIZACIONALES	Sobrecarga en el trabajo Conflicto y ambigüedad de rol Falta de apoyo organizacional Poca realización profesional Frustración en las expectativas laborales Disminución del compromiso Insatisfacción laboral Estresores económicos
SOCIALES	Falta de apoyo ambiental Relaciones interpersonales negativas Negativa comunicación o ausencia de ella Actitudes negativas de parientes y amigos Insatisfacción vital Exigencias vitales Problemas familiares Cultura

Tabla 6. Variables predictoras del Burnout.

Género

Algunos autores se plantean esta variable no tanto porque por sí misma determine la existencia o no de burnout, como por el hecho de que a la variable género van ligadas una serie de características

relacionadas con el trabajo, que pueden predisponer especialmente hacia el mismo (Pines y Kafry, 1981; Etzion y Pines, 1986).

Según estos estudios las mujeres suelen presentar más conflicto de rol, sintomatología depresiva, conflictos familia-trabajo, entre otras, por lo que serán más propensas a presentar el síndrome. También Maslach y Jackson (1986) estarían de acuerdo con esta variable, aunque precisan que la mujer presenta puntuaciones superiores en Agotamiento Emocional, e inferiores en Realización Personal; anteriormente estos mismos autores habían comprobado que las mujeres eran más propensas que los hombres a las dimensiones Agotamiento Emocional y reducida Realización Personal, mientras que los hombres lo eran en la dimensión Despersonalización (Maslach y Jackson, 1985).

Diversos autores comparten la mayor predisposición de las mujeres al síndrome (Seidman y Zager, 1991; Kushnir y Melamed, 1992; Leiter y Durup, 1994). Por otro lado, otros estudios obtienen puntuaciones más altas en despersonalización en los hombres (Williams, 1989; Greenglass, Burke y Ondrack, 1990), al igual que Maslach y Jackson (1985; 1986), pero sin precisar las otras dos dimensiones. García-Villamizar y Freixas (2003) destacan una mayor tendencia al distrés y malestar emocional en hombres y menor probabilidad a la despersonalización en mujeres. Ramos (1999) también destaca una mayor tendencia a la despersonalización en los hombres. Otros trabajos no encuentran diferencias debido al género (Etzion y Pines, 1985; Etzion, 1988; Greenglass, 1991; Gil-Monte, Peiró y Valcárcel, 1996).

Edad

Grayson y Álvarez (2008) efectúan una revisión de los estudios que analizan la relación entre el burnout y la edad, encontrando resultados inconsistentes (Maslach y Jackson, 1981; Anderson y Iwanicki, 1984;

Schwab, Jackson y Schuler, 1986; Byrne, 1991). Por su parte Ramos (1999) señala que los primeros años de profesión coinciden con un periodo de sensibilización en los que el profesional es especialmente vulnerable al síndrome, dado que es en ese periodo cuando se produce la transición entre las expectativas idealistas y la práctica cotidiana.

Correlatos fisiológicos

Estudios recientes relacionan diversos indicadores de tipo fisiológico con el burnout (Toker, Shirom, Shapira, Berliner, y Melamed, 2005; Goddard, O'Brien y Goddard, 2006), relacionando el burnout con aspectos como el sueño (Ekstedt, 2005) o diferentes niveles de cortisol (Pruessner, Hellhammer y Kirschbaum, 1999).

Estrategias de afrontamiento

Cuando el individuo emplea unas estrategias de afrontamiento inadecuadas o insuficientes para hacer frente a las situaciones, se incrementa la posibilidad de padecer burnout (Shinn, Rosario, Morch y Chestnut, 1984; Etzion y Pines, 1986; Greenglass, Burke y Ondrack, 1990; Seidman y Zager, 1991, Quaas, 2006).

Otros autores encuentran que las estrategias de tipo escapista aumenta la probabilidad de sufrir burnout, mientras que las de control la disminuyen (Leiter ,1991a; Hernández, Olmedo e Ibáñez, 2004). En concreto, Kushnir y Melamed (1992) manifiestan que es la disminución de los recursos de afrontamiento la característica clara de los individuos que padecen el síndrome. Ramos (1999) por su parte subraya que el empleo de estrategias de afrontamiento centradas en el problema previene el desarrollo del síndrome, mientras que las centradas en le emoción facilitan su aparición.

Personalidad resistente

Este patrón de personalidad se caracteriza por un sentimiento de compromiso hacia sí mismo y el trabajo, por una percepción de control

del ambiente, así como una tendencia a acercarse a los cambios de la vida con una actitud de desafío antes que de amenaza, que suponen las tres dimensiones que configuran este tipo de personalidad (compromiso, control y desafío). Según Rich y Rich (1987) estas características de personalidad previenen o reducen la incidencia del burnout.

Otros trabajos han constatado esta relación, de modo que el burnout correlacionaría negativamente con las tres dimensiones de la personalidad resistente (Topf, 1989; Boyle, Grap, Younger y Thornby, 1991; Papadatou, Anagnostopoulos y Monos, 1994). Algunos autores destacan el efecto mediador de esta variable entre estresor y enfermedad (Peñacoba y Moreno, 1998) y específicamente entre estrés y burnout (Moreno et al. 2000), destacando que la resiliencia disminuye la vulnerabilidad al síndrome (Menezes, Fernández, Hernández, Ramos y Contador, 2006).

Bowlby (1992) definió la “resiliencia” como el resorte moral o la cualidad de la persona que no se desanima, que no se deja abatir (Vera, 2004). En la actualidad la resiliencia se entiende como un constructo que abarca las siguientes habilidades: capacidad para resistir y rehacerse ante la adversidad, hacer planes realistas y llevarlos a cabo, visión positiva de su persona y confianza en tus fortalezas y habilidades, destrezas en la comunicación y en la resolución de problemas, capacidad para manejar sentimientos fuertes e impulsos, etc.

Los factores que se asocian a esta variable son semejantes a los que se incluyen en el concepto de “personalidad resistente”. Los sujetos que puntúan alto en esta dimensión emplean estrategias de afrontamiento activas y experimentan un menor índice de burnout (Ramos, 1999).

Autoconciencia, autocontrol y autoeficacia

Una mayor autoconciencia, mayor nivel de autocontrol y de autoeficacia suponen un factor protector ante el burnout; por otro lado, niveles altos de burnout correlacionan con puntuaciones bajas en estas variables. Según Leiter (1992) si existe crisis de autoeficacia mayor probabilidad habrá de sufrir burnout. Sin embargo, Pines (1993) señalaba que solo las personas muy motivadas y con una alta autoeficacia corren el riesgo de padecer burnout mientras que las poco motivadas y con una baja autoeficacia tan solo experimentan estrés, fatiga e insatisfacción.

Patrón de conducta tipo A (PCTA)

Algunos estudios señalan que este patrón de personalidad predispone claramente al burnout (Nagy y Davis, 1985; Papadatou, Anagnostopoulos y Monos, 1994; Aluja, 1997), mientras que otros la consideran una variable moduladora del estrés percibido (Castaño, Díaz y Rubio, 2000).

2.1.4.2. Variables organizacionales

Los estudios que analizan la relación entre burnout y variables organizacionales consideran diferentes variables del medio laboral y su entorno, que se correlacionan con alguna medida de burnout (Burke y Greenglass, 1995; Byrne, 1991). Las variables de tipo organizacional más importantes en la investigación se describen a continuación.

Sobrecarga laboral

Los factores relacionados con la sobrecarga laboral están íntimamente relacionados con el cansancio emocional. Las exigencias del trabajo que sobrepasan las racionalmente aceptables suelen ir acompañadas de exceso de tareas que no son agradables. A más exigencias y, por

tanto, mayor responsabilidad en sus actuaciones habituales, mayor probabilidad de aparición del síndrome, sobre todo si estas exigencias van acompañadas de falta de tiempo (Sarros, 1988b).

Conflicto y ambigüedad de rol

La ambigüedad de rol tiene relación con la incontrollabilidad del rol que el trabajador desempeña, y con la necesidad de conocer mejor cuáles son sus funciones en el puesto de trabajo. El conflicto de rol está relacionado con la disparidad entre lo que el trabajador percibe que es sustancial a su trabajo y lo que los otros (compañeros y supervisores) esperan que desempeñe.

Lógicamente, a mayor ambigüedad y conflicto de rol mayor probabilidad de aparecer burnout (Jackson y Schuler, 1983; Maslach y Jackson, 1984; Burke y Richardsen, 1993; Friedman, 1991; Greenglass, 1991; Jones, 1993; Lee y Ashforth, 1993b; Pretorius, 1993; Burke y Greenglass, 1994; Gil-Monte, Peiró y Valcárcel, 1996). Otros autores señalan que la falta de claridad de rol provoca un impacto negativo en la realización personal (Firth, McIntee, McKeown y Britton, 1987). Sin embargo, a pesar de que la mayoría de investigaciones arroja resultados en la misma línea, hay estudios que no encuentran relaciones significativas entre la ambigüedad de rol y el burnout (Friesen y Sarros, 1989).

Apoyo organizacional

El apoyo organizacional se define como el apoyo recibido en el trabajo por parte de los supervisores y compañeros. A menor apoyo mayor probabilidad de burnout (Jackson y Schuler, 1983; Maslach y Jackson, 1984; Beehr, 1985; Leiter, 1988b; Jorgesén, 1992; Burke y Richardsen, 1993; Pretorius, 1993; Burke y Greenglass, 1994). Etzion (1984), también mantiene este planteamiento, pero señala que se da más en los hombres que en las mujeres. Lee y Ashforth (1993b) señalan que lo

que provoca fundamentalmente la falta de apoyo organizacional es el agotamiento emocional. Otros autores indican la falta de empatía por parte de quienes pueden ofrecer apoyo como una variable predictora del burnout (Firth et al, 1987).

Adicionalmente, si bien la mayoría de estudios relacionan esta variable con el burnout, otros no encuentran resultados significativos (Cecil y Forman, 1990; Burke y Greenglass, 1995).

Expectativas en el trabajo

Tienen que ver con el hecho de que se cumplan en el trabajo aquellas metas que la persona se forjó hacia él, que exista el éxito constatable que el individuo persigue. Conforme disminuye la probabilidad de que se cumplan las expectativas, mayor es la probabilidad de que aparezca el síndrome (Meier, 1983; Jackson y Schuler, 1983; Maslach y Jackson, 1984; Ursprung, 1986; Friedman, 1991; Cordes y Dougherty, 1993). Si tenemos en cuenta que las expectativas en la profesión en muchas ocasiones no son objetivas y realistas (García, 1990), el inevitable incumplimiento de las mismas aumenta el riesgo de burnout.

Las expectativas están íntimamente relacionadas con la valoración que el trabajador hace de los problemas que se presentan en su contexto laboral. En este sentido se ha comprobado que los individuos que valoran negativamente las situaciones problemáticas del trabajo, presentan una mayor predisposición al agotamiento emocional (Merín, Cano y Miguel, 1995a; 1995b).

Satisfacción laboral

Los diversos componentes del trabajo afectan a la satisfacción laboral, e influyen decisivamente en el individuo que lo desempeña. En este sentido muchos autores defienden que cuando el individuo no encuentra en el trabajo un cierto nivel de satisfacción, esto predispone en buena medida a la aparición del síndrome (Ursprung, 1986; Etzion y

Pines, 1986; Leiter, 1988a; Friesen y Sarros, 1989; Greenglass, Burke y Ondrack, 1990; Lee y Ashforth, 1993a).

Compromiso con el trabajo.

Numerosos trabajos destacan que cuando un trabajador está comprometido con su trabajo y con su organización, dedicando sus esfuerzos e ilusiones a lograr un aumento de su realización laboral, existen menos posibilidades de que aparezca el síndrome (Marshall y Kasman, 1980; Ursprung, 1986; Leiter, 1988b; Topf, 1989; Pretorius, 1993; Reilly, 1994). Niveles altos de burnout podrían, por tanto, estar asociados con un bajo compromiso en la ocupación (Miller, Birkholt, Scott y Stage, 1995).

2.1.4.3. Variables contextuales

Apoyo social

Las actitudes mantenidas con las personas de nuestro entorno condicionan el ambiente habitual de la persona, de manera que éste resulte agradable o no. Cuando en los ambientes predominan actitudes aversivas aumenta la frecuencia de padecer burnout (Friesen y Sarros, 1987). Sarros (1988b) indica que es en la dimensión Despersonalización donde más se aprecia la influencia de las relaciones interpersonales.

El apoyo que la persona recibe de familiares y amigos en relación a su desempeño laboral y las circunstancias que su trabajo le deparan, son objeto de numerosos estudios, coincidiendo en que a menor apoyo social más posibilidades de padecer el síndrome (Jackson y Schuler, 1983, Etzion, 1984; Maslach y Jackson 1984; Jayaratne y Chess, 1984; Brissie, Hooverdempsey y Bassler, 1988; Burke y Greenglass, 1989a, 1989b; Boyle, Younger y Thornby, 1991; Burke y Richardsen, 1993;

Miller, 1991; Cordes y Dougherty, 1993; Freedy y Hobfoll, 1994; Guerrero y Rubio, 2005).

Algunos autores mantienen que las relaciones familiares y de pareja positivas confieren a la persona cierta inmunidad a padecer el burnout (Smith, Birch y Marchant, 1986). En este sentido, el hecho de que ocurran problemas familiares que estén distorsionando el funcionamiento normal de la dinámica del hogar, predispondría a la persona a sufrir burnout (Leiter, 1992).

Comunicación

Sarros y Friesen (1987) plantean que cuando los flujos comunicativos se deterioran más en el ambiente social del individuo, la aparición de burnout aumenta. Sarros (1988b), cree que donde más incidencia tiene es en el descenso de la Realización Personal.

Satisfacción vital

Esta variable describe la sensación de felicidad y agrado que el individuo presenta con su estilo de vida y las interacciones que se producen como consecuencia de él. A menor satisfacción vital más burnout, en concreto mayor nivel de Agotamiento Emocional (Lee y Ashforth, 1993a; 1993b).

Exigencias vitales

Golembiewski y Munzenrider (1988), señalan que las demandas intensas y los requerimientos de un compromiso completo en los diversos aspectos de la vida (matrimonio, familia, amistades, etc.) pueden derivar en burnout.

Recursos de afrontamiento familiares

Leiter (1990) plantea que cuando la familia facilita la puesta en marcha de diversos recursos para afrontar las situaciones que pueden dar lugar a burnout, la persona presenta menor vulnerabilidad a su padecimiento.

Estos recursos de afrontamiento son independientes de los que puede poseer el individuo en su contexto laboral.

2.1.4.4. A modo de conclusión

Los resultados de los estudios que relacionan variables sociodemográficas con burnout no son concluyentes. Así por ejemplo, coexisten estudios que defienden una mayor predisposición de las mujeres al síndrome con muchos otros que no encuentran esta relación

La importancia de las variables personales radica en que a pesar de que los eventos organizacionales sean altamente estresantes, la valoración cognitiva que hace el individuo de los mismos es imprescindible para que ocasione en la persona sentimientos que pueden conducir a burnout. Lógicamente, la valoración cognitiva está mediatizada por las características de personalidad del individuo y, por tanto, la concepción predictora intrapersonal del individuo adquiere un papel relevante. Los estudios se han centrado en el análisis de características de personalidad (patrón de conducta tipo A, autoeficacia...), habiendo sido menos analizadas variables personales más clásicas como neuroticismo, estabilidad emocional, extraversión, psicoticismo, etc.

Las variables más analizadas son las que se encuadran en el contexto laboral, teniendo en cuenta los diversos aspectos que pueden condicionar el desarrollo habitual del desempeño del trabajo. En este sentido, se asume la importancia de estas variables por encima del resto ya que no hay que olvidar que el burnout se ha conceptualizado fundamentalmente en el contexto laboral. Por otra parte, la mayoría de trabajos parten de la presunción de que las diversas variables laborales condicionan, por sí mismas, determinadas reacciones en los individuos

que, en determinados casos, podrían conducir al padecimiento del burnout.

Las variables contextuales han recibido menor atención en la investigación. Los resultados destacan diversos factores que pueden ocasionar situaciones suficientemente aversivas y, por tanto, potencialmente generadoras de burnout, como la relación que un individuo mantiene con los miembros relevantes de su entorno (sobre todo con familiares y amigos), el apoyo afectivo y social que reciben de estas personas y las actitudes que el individuo percibe de los demás.

Un último aspecto a resaltar es el que hace referencia a la mutua influencia que las tres categorías de variables consideradas mantienen en el origen del burnout. Prácticamente ningún trabajo cuestiona que, para comprender la complejidad del síndrome, hay que utilizar una perspectiva amplia de posibles predictores personales, laborales y contextuales.

2.1.5. Modelos explicativos del síndrome

Para dar explicación al origen del burnout y su curso han ido apareciendo multitud de modelos que parten de diversos puntos de vista. Gil-Monte (2005) resume el panorama de la investigación acerca del burnout en dos únicas perspectivas:

- La "perspectiva clínica" orientada al diagnóstico. Desde esta perspectiva se entiende el burnout como un estado mental negativo al que el sujeto llega como consecuencia del estrés laboral. En línea con el modelo clásico de salud-enfermedad es útil a efectos prácticos de diagnóstico pero, en mucho menor grado, para la comprensión del fenómeno o para su tratamiento y prevención.

- La "perspectiva psicosocial" orientada a la explicación del fenómeno. Entiende el burnout como un proceso que se desarrolla

debido a la interacción entre las características del entorno laboral y las características personales. Desde esta perspectiva es más fácil entender cómo se inicia y progresa el síndrome a lo largo de una secuencia o fases con diversos síntomas en cada una de las etapas. Este proceso se puede superar si el individuo emplea estrategias de afrontamiento adecuadas para manejar las situaciones de estrés.

Los modelos elaborados desde la perspectiva psicosocial para explicar el burnout pueden ser clasificados a su vez en tres grupos, según la teoría base de la que parten: modelos basados en la teoría, socio-cognitiva del yo, en las teorías del intercambio social o en la teoría organizacional (tabla 7). Nuestra investigación se relaciona fundamentalmente con la perspectiva psicosocial del primer grupo, dado que la teoría socio-cognitiva del yo otorga a las variables personales (autoeficacia, autoconcepto) una importancia decisiva para explicar el burnout. Veremos la importancia de otra característica de este modelo, las cogniciones de los sujetos, en las estrategias de afrontamiento, que trataremos en apartados posteriores.

En el primer grupo destaca el modelo de competencia social de Harrison (1983). En este modelo la motivación para la ayuda junto con la autoeficacia percibida son las variables relevantes para el desarrollo del síndrome. Según Harrison la competencia y la eficacia percibida son variables clave en el desarrollo de este proceso. La mayoría de los individuos que empiezan a trabajar en profesiones de servicios de ayuda están altamente motivados para ayudar a los demás y tienen un sentimiento elevado de altruismo. Esta motivación junto con la presencia de factores de ayuda o factores barrera determina la eficacia del individuo en la consecución de sus objetivos laborales. Altos niveles de motivación junto con la presencia de factores de ayuda (objetivos laborales realistas, buena capacitación profesional, participación en la toma de decisiones, disponibilidad y disposición de recursos, etc.)

aumentan la eficacia percibida y los sentimientos de competencia social del individuo.

TEORÍA BASE	CARACTERÍSTICAS	MODELOS
TEORÍA SOCIO-COGNITIVA DEL YO	<ul style="list-style-type: none"> • Recogen las ideas de Albert Bandura para explicar la etiología del síndrome de quemarse por el trabajo. • Otorgan a las variables del self (autoeficacia, autoconfianza, autoconcepto, etc.) un papel central para explicar el desarrollo del síndrome. • Las cogniciones de los individuos influyen en lo que estos perciben y hacen y, a su vez, estas cogniciones se ven modificadas por los efectos de sus acciones, y por la acumulación de las consecuencias observadas en los demás. • La creencia o grado de seguridad por parte de un sujeto en sus propias capacidades determinará el empeño que el sujeto pondrá para conseguir sus objetivos y la facilidad o dificultad en conseguirlos, y también determinará ciertas reacciones emocionales, como la depresión o estrés, que acompañan a la acción. 	<p>Modelo de competencia social de Harrison (1983) Modelo de Cherniss (1993) Modelo de Pines (1993) Modelo de autocontrol de Thompson, Page y Cooper (1993)</p>
TEORÍAS DEL INTERCAMBIO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • El síndrome de quemarse por el trabajo tiene su etiología en las percepciones de falta de equidad o falta de ganancia que desarrollan los individuos como resultado del proceso de comparación social cuando establecen relaciones interpersonales. • En relación a los procesos de afiliación social y comparación con los compañeros, es crucial en el desarrollo del síndrome la falta de apoyo social en el trabajo por miedo a las críticas o a ser tachado de incompetente. Los profesionales de salud pueden rehuir el apoyo social porque puede suponer una amenaza para la autoestima. 	<p>Modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli, (1993) Modelo de Hobfoll y Freedy, (1993)</p>
TEORÍA ORGANIZACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Los antecedentes del síndrome son las disfunciones del rol, la falta de salud organizacional, la estructura, la cultura y el clima organizacional. • Énfasis en la importancia de los estresores del contexto de la organización y de las estrategias de afrontamiento empleadas ante la experiencia de quemarse. 	<p>Modelo de Golembiewski et al. (1983) Modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993) Modelo de Winnubst (1993)</p>

Tabla 7. Modelos elaborados desde la perspectiva psicosocial para explicar el burnout (Gil-Monte y Peiró, 1997; 1999):

Por el contrario, los factores barrera (ausencia de objetivos laborales realistas, disfunciones del rol, ausencia o escasez de recursos, sobrecarga laboral, conflictos interpersonales, etc.) dificultan la consecución de los objetivos, disminuyen los sentimientos de autoeficacia y, con el tiempo, se origina el síndrome de quemarse por el trabajo.

En el segundo grupo, Buunk y Schaufeli (1993) defienden que el síndrome de quemarse por el trabajo tiene una doble etiología:

- 1) los procesos de intercambio social que se establecen con las personas. Estos procesos se originan a través de tres fuentes de estrés relevantes: la incertidumbre (falta de claridad sobre lo que uno siente y piensa sobre cómo debe actuar), la percepción de equidad (equilibrio percibido entre lo que las personas dan y lo que reciben en el transcurso de sus relaciones) y la falta de control (posibilidad del individuo de controlar los resultados de sus acciones laborales).
- 2) los procesos de afiliación y comparación social con los compañeros del trabajo.

El modelo de Winnubst (1993) ya pertenece al tercer grupo. Este enfoque resalta la importancia de la estructura, la cultura y el clima organizacional como variables clave en la etiología del síndrome.

Los antecedentes del síndrome varían dependiendo del tipo de estructura organizacional y de la institucionalización del apoyo social. En las burocracias mecánicas, el síndrome de quemarse por el trabajo es causado por el agotamiento emocional diario consecuencia de la rutina, por la monotonía y por la falta de control derivadas de la estructura. Pero, en las burocracias profesionalizadas (por ejemplo hospitales y centros de salud), el síndrome está causado por la relativa laxitud de la estructura organizacional que conlleva una confrontación continua con los demás miembros de la organización, y que origina

disfunciones en el rol y conflictos interpersonales. Dado que a través del apoyo social es posible influir sobre las diversas disfunciones que se derivan de cualquier tipo de estructura organizacional, esta variable es considerada en el modelo una variable central de cara a la intervención sobre el síndrome.

Ramos (1999) simplifica toda esta relación de modelos en tres grupos generales, centrados en las variables personales, en los procesos de interacción social o en las variables organizacionales, que describimos en la tabla 8.

<i>TIPOS DE MODELOS EXPLICATIVOS DEL BURNOUT</i>	
<i>Centrados en las Variables personales</i>	La etiología del síndrome radica en variables como los sentimientos de competencia, el sentido existencial a través de la realización en el trabajo, la autoeficacia o las estrategias de afrontamiento.
<i>Centrados en los Procesos de interacción social</i>	El burnout es fruto del estrés que supone la percepción de amenaza o pérdida en las interacciones sociales, o relaciones no equitativas.
<i>Centrados en las Variables organizacionales</i>	El burnout se desencadena a partir de la interacción entre el estrés y diversas disfunciones en la estructura y rol organizacionales.

Tabla 8. Tipos de modelos explicativos del Burnout (Ramos, 1999).

Hasta aquí las diferentes maneras de clasificar los diferentes modelos explicativos del síndrome de burnout. Ahora bien, dentro de cada teoría los autores proponen su propia secuencia del proceso, bien sea describiendo su transcurso en varias fases o teniendo en cuenta el momento en el que van apareciendo las tres dimensiones del síndrome, Realización personal, Agotamiento emocional y Despersonalización. A continuación revisamos algunas de las propuestas más importantes en este sentido.

Edelwich y Brodsky (1980) describen el síndrome de desgaste profesional "como una pérdida progresiva del idealismo, energía y motivos vividos por la gente en las profesiones de ayuda, como resultado de las condiciones del trabajo". Estos mismos autores se atreven a proponer 4 fases por las que supuestamente pasaría una persona en un proceso de desgaste profesional:

1. Entusiasmo: Caracterizado por elevadas aspiraciones, energía desbordante y carencia de la noción de peligro.
2. Estancamiento: Acaecido cuando no se cumplen las expectativas elaboradas originalmente.
3. Frustración: Se evidencian problemas emocionales, físicos y conductuales. El trabajo se siente como algo carente de sentido.
4. Apatía: Estado de distanciamiento emocional que experimenta la persona como mecanismo de defensa ante la frustración.

Un proceso similar es descrito por Farber (1991a, 1991b), que habla de seis estadios sucesivos:

1. Entusiasmo y dedicación.
2. Respuesta de ira y frustración ante los estresores laborales.
3. Ausencia de correspondencia entre el esfuerzo y los resultados y recompensas.
4. Abandono del compromiso e implicación en el trabajo.
5. Aumento de la vulnerabilidad y aparición de síntomas físicos, cognitivos y emocionales.
6. Agotamiento y descuido.

Por su parte, Cherniss (1980) postula que el burnout se da en un proceso de adaptación psicológica entre el sujeto estresado y un trabajo estresante, en el cual el principal precursor es la pérdida de compromiso. El proceso lo describe en cuatro fases: fase de estrés, fase de agotamiento y fase de afrontamiento defensivo:

1. Fase de estrés: Esta fase consiste en un desequilibrio entre las demandas del trabajo y los recursos de los que dispone el individuo para hacer frente a esos acontecimientos.
2. Fase de agotamiento: Se refiere a la respuesta emocional inmediata del sujeto ante dicho desequilibrio, es decir que el trabajador presentará sentimientos de preocupación, tensión, ansiedad, fatiga y agotamiento.
3. Fase de afrontamiento: Esta fase implica cambios en la conducta y en la actitud del trabajador, caracterizándose por un trato impersonal, frío y cínico a los clientes.

Price y Murphy (1984) establecen un paralelismo entre el proceso de duelo y el de burnout a nivel de pérdidas personales, interpersonales e institucionales. Estos autores hablan de seis fases: Desorientación, labilidad emocional, culpa, soledad y tristeza, solicitud de ayuda y equilibrio.

En general, la mayoría de autores a la hora de hablar del proceso de burnout asumen las tres dimensiones de Maslach y Jackson, si bien difieren en el orden de aparición.

Para Leiter y Maslach (1988) el agotamiento emocional es el elemento central del síndrome, del que se derivarán los demás.

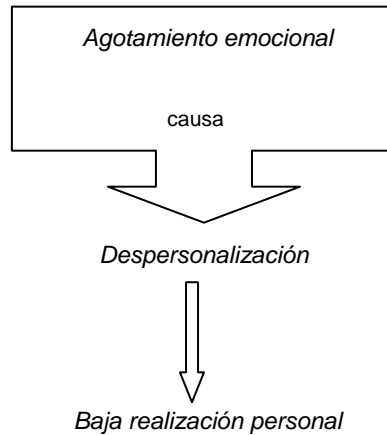


Gráfico 1. Modelo de relaciones entre las tres dimensiones del Burnout de Leiter y Maslach (1988).

En el modelo modificado por Leiter en 1993, la baja realización en el trabajo se considera como una variable no relacionada causalmente con el agotamiento emocional ni con la despersonalización. Se considera ahora el agotamiento emocional como producto de la respuesta continuada a los estresores, hecho crónico, que a su vez desarrolla actitudes de despersonalización en el profesorado.

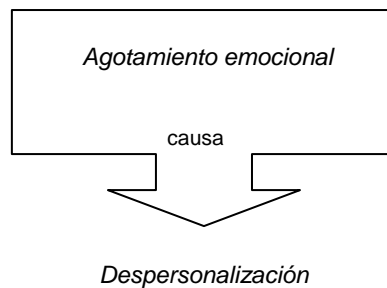


Gráfico 2. Modelo de relaciones entre las dimensiones del Burnout de Leiter (1993).

En el modelo de Lee y Ashforth (1993a, 1993b), la despersonalización y la baja realización personal serían contingentes al agotamiento emocional. La despersonalización y la baja realización personal constituyen los componentes actitudinales del síndrome.

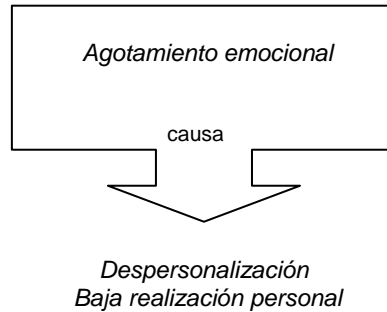


Gráfico 3. Modelo de relaciones entre las tres dimensiones del Burnout de Lee y Ashforth (1993).

El modelo diseñado por Gil-Monte, Peiró y Valcárcel (1995) modifica ciertas insuficiencias teóricas de las perspectivas anteriores, resaltando el desarrollo de sentimientos de baja realización personal en el trabajo y, paralelamente, altos sentimientos de agotamiento emocional. Las actitudes de despersonalización son subsecuentes y se interpretan como una estrategia de afrontamiento.

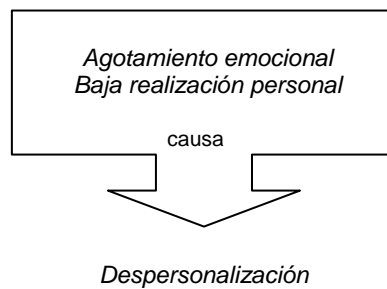


Gráfico 4. Modelo de relaciones entre las tres dimensiones del Burnout de Gil-Monte, Peiró, y Valcárcel (1995).

El modelo de Golembiewski, Munzenrider y Stevenson (1986) defiende que la dimensión que mejor describe y predice la aparición del síndrome es la despersonalización, seguida de la reducida realización personal y, por último, el agotamiento emocional. Así, la secuencia sería despersonalización, baja realización personal, cansancio emocional. Las expectativas de los sujetos entran en conflicto con las experiencias y condiciones laborales existentes, lo que dificulta el desarrollo personal desembocando en Agotamiento emocional. Dicotomizan las puntuaciones obtenidas en el MBI en altas y bajas con lo que se obtienen ocho posibles configuraciones de burnout, que clasifican desde la I (bajas puntuaciones de burnout en todas las dimensiones) hasta la VIII (elevadas puntuaciones en todas sus dimensiones), siendo la aparición del síndrome progresiva desde la primera a la última fase.

Se consideraría burnout leve a los individuos que puntuaran en las fases I, II ó III, burnout medio los que puntuaran en las fases IV ó V, mientras que estaríamos ante burnout elevado cuando los individuos puntuaran en las fases VI, VII u VIII.

Margarita y Vinaccia (2007) resumen los modelos de proceso más relevantes, que podemos ver en la tabla 9.

Tras destacar los modelos explicativos básicos del burnout, nos centraremos en el análisis de los instrumentos más importantes que lo evalúan.

<i>MODELOS DE PROCESO</i>	<i>REPRESENTANTES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>
Modelo tridimensional del MBI-HSS	Maslach (1982) Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983) Leiter y Maslach (1988) Lee y Ashforth (1993) Gil-Monte (1994)	Considera aspectos cognitivos (baja realización personal), emocionales (agotamiento emocional) y actitudinales (despersonalización).
Modelo de Edelwich y Brodsky	Edelwich y Brodsky (1980)	El burnout es un proceso de desilusión o desencanto hacia la actividad laboral, que se da en un proceso de cuatro fases: 1. Entusiasmo. 2. Estancamiento. 3. Frustración y 4. Apatía (se considera un mecanismo de defensa frente a la frustración).
Modelo de Price y Murphy	Price y Murphy (1984)	El burnout es un proceso de adaptación a las situaciones de estrés laboral., que se da en 6 fases: 1. desorientación 2. Labilidad emocional. 3. Culpa debido al fracaso profesional. 4. Soledad y tristeza que si se supera puede desembocar en la siguiente fase. 5. Solicitud de ayuda y 6. Equilibrio
Modelo de Gil-Monte	Gil-Monte (2005)	Distingue dos perfiles en el proceso del SQT: 1. Se caracteriza por la presencia de baja ilusión por el trabajo junto a altos niveles de desgaste psíquico e indolencia, sin sentimientos de culpa. 2 Problema más serio, casos clínicos más deteriorados por el desarrollo del SQT, a los síntomas anteriores se añaden sentimientos de culpa.

Tabla 9. Modelos de proceso en burnout (Margarita y Vinaccia, 2007).

2.2. Evaluación del burnout

La evaluación del burnout se ha efectuado desde enfoques diversos, desde la observación clínica en un primer momento hasta entrevistas estructuradas y autoevaluación. Actualmente existen numerosas pruebas entre las que destaca el Maslach Burnout Inventory de Maslach y Jackson (1986), que revisamos a continuación.

2.2.1. Instrumentos de evaluación

Diferentes autores han efectuado una revisión de las escalas más importantes para la evaluación del burnout (Ortega y López, 2004), que se destacan en la tabla 10.

<i>INSTRUMENTO DE MEDIDA</i>	<i>AUTORES</i>
Staff Burnout Scale	Jones (1980)
Indicadores del Burnout	Gillespie (1980)
Emener-Luck Burnout Scale	Emener y Luck (1980)
Tedium Measure (Burnout Measure)	Pines, Aronson y Kafry (1981)
Maslach Burnout Inventory	Maslach y Jackson (1981)
Teacher Stress Inventory	Pettigrew y Wolf (1982)
Teacher Stress Inventory	Fimian (1984)
Burnout Scale	Kremer y Hofman (1985)
Matthews Burnout Scale for Employees	Matthews (1986)
Teacher Burnout Scale	Seidman y Zager (1987)
Energy Depletion Index	Garden (1987)
Teacher Burnout Questionnaire	Hock (1988)
Teacher Stress Inventory	Schutz y Long (1988)
Teacher Burnout Scales	Seidman y Zager (1991)
Escala de Variables Predictoras del Burnout	Aveni y Albani (1992)
Cuestionario de Burnout del Profesorado	Moreno y Oliver (1992)
Holland Burnout Assessment Survey	Holland y Michael (1993)
Rome Burnout Inventory	Venturi, DellErba y Rizzo (1994)
Efectos Psíquicos del Burnout	García Izquierdo (1995)
Escala de Burnout de Directores de Colegios	Friedman (1995)

Tabla 10. Instrumentos de medida del Burnout (Ortega y López, 2004).

A continuación vamos a describir algunas de las más relevantes en esta área siguiendo un orden cronológico.

La primera prueba para medir burnout en el ámbito de la investigación fue el “Staff Burnout Scale for Health Professional” (SBS, Jones, 1980) está compuesto de 20 ítems con respuesta tipo Likert que evalúa el burnout en base a cuatro factores: insatisfacción en el trabajo, tensión psicológica e interpersonal, consecuencias negativas del estrés y relaciones no profesionales con los pacientes. Este instrumento fue diseñado para los profesionales de la salud, aunque se puede aplicar a otras profesiones. La fiabilidad es buena y las correlaciones encontradas con el agotamiento emocional y despersonalización del MBI son aceptables, mientras que con la escala de logro personal la correlación es baja (Guerrero y Vicente, 2001).

El cuestionario “Tedium Scales” de Pines, Aronson y Kafry (TS, 1981), consta de 21 ítems con medidas de cansancio emocional, físico y cogniciones que se valoran con respuesta de tipo Likert de siete puntos. Uno de los problemas de este cuestionario es que no tiene ninguna asociación explícita con el contexto de trabajo. Este cuestionario se transformó posteriormente en el Burnout Measure (Pines y Aronson, 1988), tras un replanteamiento conceptual del constructo por parte de los autores.

En el ámbito español destacamos la escala de “Efectos Psíquicos del Burnout”, (EPB, García Izquierdo, 1995). Fue diseñada para la medida del burnout en nuestro entorno sociocultural. Consta de 12 ítems con respuesta valorada según una escala tipo Likert de siete puntos variando su rango desde 1 (nunca) a 7 (siempre).

El Maslach Burnout Inventory de Maslach y Jackson (MBI, 1981; 1986) es el instrumento de mayor prestigio y el más utilizado en la investigación. Por su importancia en este trabajo se describe con mayor profundidad en el apartado siguiente.

2.2.2. El *Maslach Burnout Inventory* (Maslach y Jackson, 1981; 1986)

Esta prueba posee una aceptación internacional incontestable (Gil-Monte y Peiró, 1999; Gil-Monte, 2005) para evaluar el síndrome de burnout, independientemente de las características ocupacionales de la muestra y de su origen.

Esta prueba es también uno de los instrumentos que mayor cantidad de investigaciones ha generado sobre la temática. El MBI es el instrumento que más se ha empleado para evaluar la incidencia del síndrome en diversas profesiones (ver tabla 11) en países como Alemania (Enzmann y Kleiber, 1990), Australia (Pierce y Molloy, 1989), Canadá (Leiter, 1988a, 1988b; Golembiewski y col., 1986), España (Oliver, Pastor, Aragonese y Moreno, 1990; Gil-Monte y Schaufeli, 1991; Montalbán, Bonilla e Iglesias, 1995), EEUU (Maslach y Jackson, 1981), Francia (Girault, 1990), Gran Bretaña (Firth, McIntee, McKeown y Britton, 1985), Holanda (Schaufeli y Dierendonck, 1993), Italia (Pedrabissi, Rolland y Santinello, 1993), Jordania (Abu-Hilal y Salameh, 1992), Polonia (Schaufeli y Janczur, 1994), Zimbabwe (Wilson y Chiwakata, 1989), etc.

El instrumento integra 22 ítems que se valoran con una escala de respuesta tipo Likert de 7 niveles. En la versión inicial (Maslach y Jackson, 1981) la escala de respuesta presentaba 2 formas: una de frecuencia y otra de intensidad. En la forma de frecuencia el sujeto valoraba con qué frecuencia experimentaba cada una de las situaciones descritas en los ítems. En la forma de intensidad, el sujeto, valoraba la intensidad con la que sentía esas mismas situaciones. Las correlaciones entre ambas formas oscilan entre .35 y .73, con una media de .56.

<i>LUGAR DEL ESTUDIO</i>	<i>AUTORES</i>
Francia	Pedrabissi, Rolland y Santinello (1993); Girault (1990).
Portugal	Aisenberg y Aisenberg (2002).
Italia	Pedrabissi, Rolland y Santinello (1993).
Australia	Pierce y Molloy, (1990); Byron y Curtis (2001).
Alemania	Enzmann y Kleiber (1990).
Gran Bretaña	Firth, McIntee, McKeown y Britton (1985).
Holanda	Schaufeli y Dierendonck (1993).
Polonia	Schaufeli y Janczur (1994).
Israel	Pines (2004).
Zimbabwe	Wilson y Chiwakata (1989).
Jordania	AbuHilal y Salameh (1992).
Hong Kong	Chan (1998).
Chile	Viloria y Paredes (2002); Buzzetti (2005).
Brasil	Dallagrana y cols (2003), Moreno y cols. (2003).
México	Sandoval y Unda (2004).
Argentina, Perú, Uruguay	VV.AA. (2005).
EEUU	Maslach y Jackson (1981).
Canadá	Leiter (1988a); Golembiewski y cols. (1986).

Tabla 11. Estudios acerca del burnout en el ámbito internacional.

Dada la intensidad de las correlaciones entre ambas formas, Maslach y Jackson recomendaron retener la forma de frecuencia y eliminar la de intensidad. Las razones de retener este formato es que no resulta muy similar a otras formas de medida de actitudes o emociones y, por tanto, se minimizan correlaciones espurias debidas a la similitud de los formatos de respuesta de los cuestionarios. Además, los 7 grados de este formato están claramente anclados para los sujetos y se puede afinar más respecto a la valoración de los sentimientos asumidos para responder.

Versiones del MBI

Según la última edición del manual (Maslach, Jackson y Leiter, 1996), en la actualidad existen tres versiones del MBI:

- El *MBI-Human Services Survey* (MBI-HSS), dirigido a los profesionales de la salud. Es la versión clásica del MBI (Maslach y Jackson, 1986) y está constituido por 22 ítems que se distribuyen en tres escalas, midiendo la frecuencia con que los profesionales perciben baja realización personal en el trabajo (tendencia a evaluarse negativamente, de manera especial con relación a la habilidad para realizar el trabajo y para relacionarse profesionalmente con las personas a las que atienden, 8 ítems), agotamiento emocional (no poder dar más de sí mismo en el ámbito emocional y afectivo, 9 ítems), y despersonalización (desarrollo de sentimientos y actitudes de cinismo y, en general, de carácter negativo hacia las personas destinatarias del trabajo, 5 ítems).

- El *MBI-Educators Survey* (MBI-ES) es la versión del MBI-HSS para profesionales de la educación. Esta versión cambia la palabra paciente por alumno, reproduce la misma estructura factorial del MBI-HSS, y mantiene el nombre de las escalas.

- Por último, el *MBI-General Survey* (MBI-GS) presenta un carácter más genérico, no exclusivo para profesionales cuyo objeto de trabajo son las personas. Aunque se mantiene la estructura tridimensional del MBI, esta versión sólo contiene 16 ítems y las dimensiones se denominan baja eficacia profesional, agotamiento y cinismo.

El contenido conceptual de las tres subescalas establece que las puntuaciones altas en agotamiento emocional y en despersonalización se corresponden con sentimientos intensos de estar quemado en el trabajo, así como bajas puntuaciones en la subescala de realización personal en el trabajo.

Además, Maslach y Jackson (1986) muestran que la subescala de realización personal es independiente de las otras dos subescalas, de forma que sus componentes no cargan negativamente en ellas. Por

ello, en virtud de esta prueba, no se puede asumir que la realización personal en el trabajo sea un constructo opuesto a agotamiento emocional y despersonalización. Así pues resultará de interés observar y explicar la relación existente entre estas dimensiones y la valoración de la generatividad obtenida por los docentes de nuestra investigación.

Por otro lado, en España se han realizado varias traducciones del MBI en las que se da diferentes nombres para una misma dimensión y aunque todas coinciden en denominar "despersonalización" a las actitudes negativas hacia las personas a las que se atiende en el trabajo, los sentimientos de estar abrumado y agotado emocionalmente por el trabajo se definen como "agotamiento emocional" (García, 1990; Gil-Monte, 1991) o como "cansancio emocional" (Moreno, Oliver y Aragoneses, 1990). Del mismo modo, a la evaluación que el sujeto hace de su competencia laboral y de la actitud derivada de ella se la denomina "realización personal en el trabajo" (Gil-Monte, 1991), "realización personal" (Moreno y col., 1990) o "rendimiento o logro personal" (García, 1990).

El contenido conceptual de las tres subescalas establece que los sentimientos intensos de estar quemado en el trabajo se obtienen con puntuaciones altas en agotamiento emocional y en despersonalización, y bajas en la subescala de realización personal. En el manual del cuestionario se indica la conveniencia de mantener las tres puntuaciones por separado puesto que no parece claro el peso que puede tener cada factor en una puntuación única total (Maslach y Jackson, 1986). Por tanto la relación entre puntuación y grado de burnout es dimensional, es decir, en principio no existe un punto de corte que indique o no si existe burnout.

En cuanto al diagnóstico, la única sugerencia de los autores es clasificar las puntuaciones mediante los percentiles, de tal forma que por encima del percentil 75 se considera "alto", entre 25-75 "medio" y

por debajo de 25 "bajo". En cualquier caso varios autores han señalado la inadecuación de este tipo de clasificación, dado que los puntos no tiene validez clínica, la distribución de las puntuaciones puede que no se ajuste a la normalidad e incluso estos puntos de corte pueden ser diferentes para cada país, por lo que no parece recomendable utilizar puntos de corte para clasificar a profesionales en activo como clínicamente quemados (Gil-Monte y Peiró, 1997). Los propios autores señalan que usar esta clasificación a partir de los percentiles con fines diagnósticos no es apropiado, y añaden que los niveles de burnout pueden diferir según las profesiones, país o cultura (Maslach y Jackson, 1986; Ramos, 1999).

Respecto a las adaptaciones del MBI que reproducen la estructura trifactorial del instrumento original, cabe citar la realizada por Moreno y colaboradores (Moreno y Oliver, 1992; Oliver y col., 1990; Oliver, 1993). Inicialmente, la versión de estos autores mantiene los 9 ítems de la escala de agotamiento emocional y los 8 ítems de la escala de realización personal en el trabajo pero, a diferencia de la versión original, la escala de despersonalización queda reducida a 3 ítems (ítems 5, 10 y 11). En trabajos posteriores, Moreno y colaboradores han mejorado la escala de despersonalización "dada la importancia teórica que tiene para el concepto de quemarse por el trabajo" (Moreno y Oliver, 1992). Para ello han realizado una versión exclusiva de la variable despersonalización que contiene 16 ítems y que comprende los siguientes descriptores: culpabilización del usuario, aislamiento, distancia interpersonal, endurecimiento emocional, autodefensa deshumanizada, cambio negativo en las actitudes hacia los usuarios, e irritabilidad con los usuarios. Además, estos autores han desarrollado una escala en la que se integran también antecedentes y consecuentes del síndrome. La escala, denominada "Cuestionario Breve de Burnout" (CBB) está compuesta por 21 ítems que estiman 7 dimensiones (3 ítems por cada dimensión): realización personal en el trabajo,

agotamiento emocional, despersonalización, tedio, características de la tarea, clima organizacional, y las repercusiones del síndrome en la calidad de vida del sujeto, especial mente en sus relaciones interpersonales. Moreno y Oliver (1992) señalan que el CBB es un cuestionario para evaluar el síndrome de quemarse, sus antecedentes y consecuentes de forma general.

Paralelamente al desarrollo del CBB, estos autores han desarrollado otra escala específica para maestros y profesores. Esta escala ha sido denominada "Cuestionario de Burnout del Profesorado" (CBP). Consta de 75 ítems, 2 cuestiones abiertas, 11 descriptores de salud física, y 9 referencias sociodemográficas o profesionales. La estructura de este cuestionario, tras el análisis factorial con rotación quartimin, confirmó la existencia de cuatro factores principales: estrés, síndrome de quemarse por el trabajo, desorganización y problemática administrativa. Oliver (1993), con una muestra de profesores de enseñanzas medias, obtiene valores aceptables de consistencia interna, validez concurrente, validez discriminante y validez factorial.

Fiabilidad

La consistencia interna de las 3 escalas del MBI es satisfactoria, con valores entre 0.71 y 0.90 en una muestra normativa de aproximadamente 11.000 sujetos. Se han encontrado valores similares en todo tipo de muestras tales como psicólogos (Ackerley, Burnell, Holder y Kurdek, 1988; Huberty y Huebner, 1988), profesionales de servicios sociales (Brookings, Bolton, Brown y McEvoy, 1985), profesores (Belcastro, Gold y Hays, 1983), trabajadores sociales (Corcoran, 1986), enfermeras (Constable y Russell, 1986) y profesionales de instituciones penitenciarias (Dignam, Barrera y West, 1986; Lindquist y Whitehead, 1986). En ocasiones, se obtienen coeficientes de consistencia interna por debajo de 0.70, generalmente en la escala de despersonalización, aunque tal vez influya de forma

decisiva la menor longitud de la escala. La estandarización de la longitud de las escalas podría eliminar estas diferencias sistemáticas entre despersonalización y las otras escalas del MBI (Schaufeli y Peeters, 1990).

El rango de los coeficientes test-retest oscila entre 0.60 y 0.80 en periodos de un mes. Algunos trabajos constatan una elevada correlación (0.80) entre el agotamiento emocional y la despersonalización en un intervalo de 3 meses (Dignam, Barrera y West, 1986). En la mayoría de estudios, el agotamiento emocional surge como la escala de burnout de mayor estabilidad, siendo la despersonalización la menos estable. Estas correlaciones elevadas sugieren que el burnout es un fenómeno crónico (Schaufeli, Maslach y Marek, 1993).

Por otro lado, se ha constatado la ambigüedad factorial de algunos ítems (Gil Monte y Peiró, 1997). Byrne presenta un análisis en el que el ajuste global del modelo mejora eliminando los ítems 2, 12, 16 y 20 (Byrne, 1992; 1993). El ítem 12, elaborado para medir realización personal en el trabajo, saturaba significativamente en agotamiento emocional, los ítems 16 y 20, elaborados para medir agotamiento emocional, saturaban significativamente en despersonalización, y el ítem 2 presentaba multicolinealidad con el ítem 1. Los ítems 6 y 11 también han presentado problemas de ambigüedad factorial en algunos trabajos (Golembiewski y col., 1983; Green y Walkey, 1988), al cargar en las escalas de despersonalización y agotamiento emocional, respectivamente.

Validez

La validez factorial del MBI no resulta completamente incuestionable, dado que aunque su estructura tridimensional ha sido confirmada en muchos estudios (Belcastro, Gold y Hays, 1983; Huberty y Huebener, 1988; Koeske y Koeske, 1989), otros investigadores

proponen diferentes soluciones factoriales⁶. Los tres factores han sido constatados con muestras de diferentes colectivos profesionales como maestros (Iwanicki y Schwab, 1981; Belcastro y cols., 1983), profesionales de enfermería y personal sanitario (Maslach y Jackson, 1986) y trabajadores sociales (Koeske y Koeske, 1989). Sin embargo, otros investigadores proponen dos dimensiones (Chan y Hui, 1995; Kalliath, O'Driscoll, Gillespie, y Bluedorn, 2000), cuatro dimensiones (Iwanicki y Schwab, 1981; Powers y Gose, 1986; Firth y cols. 1987; Gil-Monte, y Peiró, 1999), cinco factores (Densten, 2001) e incluso siete factores (García, Llor y Sáez, 1994).

Por su parte, distintos estudios constatan la validez convergente de las escalas del MBI, dada su elevada relación con otras adaptaciones del mismo, tales como BM, PBI, SBS-HP y MBA. Aunque estos resultados no son tan positivos cuando se contrastan con otras medidas, tales como autoinformes, informes de compañeros o de expertos (Meier, 1984). Generalmente sólo aproximadamente el 10% de varianza del MBI es explicada por información de fuentes externas.

Las discrepancias entre los estudios de validación entre medidas de autoinformes y medidas externas pueden ser atribuidas en parte al método de varianza utilizado y de esta manera estar funcionando como un artefacto, por lo que, excepto para la escala de agotamiento emocional, la validez convergente del MBI no ha sido demostrada convincentemente (Schaufeli, y cols., 1993). Por otra parte no son muy frecuentes investigaciones que estén bien diseñadas para estudiar la validez discriminante de la escala. Un estudio con enfermeras mostró que el agotamiento emocional estaba relacionado con depresión ($r =$

⁶ Un aspecto interesante del MBI es que las 3 dimensiones de las que consta, no fueron deducidas teóricamente antes de la construcción del mismo. En su lugar, fueron denominadas así después de un análisis factorial de un conjunto de 47 ítems de una muestra heterogénea de trabajadores de servicios sociales humanos. Por tanto se empleó una metodología inductiva, más que deductiva

.50) medido con el BDI, siendo las relaciones con logro personal y con despersonalización mucho más bajas (Firth y cols., 1986).

2.3. El burnout en la enseñanza

En nuestra cultura el mundo laboral va mucho más allá de una fuente de ingresos económicos, y se convierte en una importante fuente de identidad. Tanto es así que, por un lado, el trabajo se convierte en la principal fuente de estrés de las personas y, por otro, también necesitamos sentir el mismo trabajo como una fuente de desarrollo personal y profesional (Ramos, 1999). Como ya hemos visto, poco a poco se ha hecho evidente la asociación entre "burnout" y empleos que requieren un trato directo con las personas, especialmente en el caso de la enseñanza. Aunque ya anticipamos la importancia de diversas variables que inciden en el burnout en el apartado inicial de este capítulo, la relación específica entre burnout y enseñanza se desarrolla a continuación.

2.3.1. Fuentes de estrés en la enseñanza

La alarma sobre la conflictividad docente en las enseñanzas obligatorias y los artículos sobre desgaste profesional del profesorado se extiende por todos los países occidentales. En Europa vemos cómo afecta a países como Dinamarca, Francia, Alemania, Gran Bretaña, Suiza... donde se han llevado a cabo estudios sobre el tema. Guerrero (1997) ofrece algunos datos de estos países:

- En EE.UU. el 27% de los educadores han padecido problemas crónicos de salud como consecuencia de la enseñanza y el 40%

reconoce tomar medicamentos por causas relacionadas con el trabajo,

- En Suecia el 25% de los educadores están sujetos a una tensión psicológica considerada de alto riesgo para la salud.
- En Reino Unido el 20% del personal docente padece problemas de ansiedad, depresión y estrés.
- En Alemania uno de cada dos educadores está en grave riesgo de padecer ataque cardíaco.

Las causas de esta problemática se sitúan tanto en el ámbito laboral como en los fuertes cambios sociales de las últimas décadas. Las manifestaciones de los problemas que atañen al profesorado han tomado diversas formas según los países. Francia creó la Escuela Azul en la década de los 80, para atender las manifestaciones psiquiátricas del problema; en Gran Bretaña no se pudieron iniciar sucesivos cursos sin 'importar' profesorado de otros países; Suiza propuso reducir tareas administrativas, potenciar la libertad de cada docente dentro del aula y ofrecer mayores posibilidades de formación continua y de movilidad funcional (Barquin, 1995). Muchos investigadores ponen de manifiesto la necesidad de llevar a cabo estudios transculturales que permitan compartir soluciones ante una problemática que se muestra común en todo el mundo occidental (Pines, Ben-Ari, Utasi y Larson, 2002; Moreno y cols., 2003).

Tras varias décadas de investigaciones son muchos los autores que defienden una elevada tasa de prevalencia del síndrome en los profesionales de la educación, con estimaciones promedio del 60-70% del profesorado que sufre algunos de los síntomas del estrés y alrededor del 30% los síntomas del burnout (García-Villamizar y Freixas, 2003). En el reciente Estudio Cisneros IX (2006) con una muestra de 47.000 profesores de la Enseñanza Pública de la

Comunidad de Madrid, se estima que aproximadamente uno de cada cinco docentes sufre burnout (el 21.22%) y el 39% de ellos muestra indicadores clínicos de estrés grave. En un estudio reciente llevado a cabo en la provincia de Cádiz, casi un 50% de profesores de Secundaria en burnout según el modelo de 8 fases de Golembieski (Ayuso y Guillén, 2008).

Diferentes estudios indican que aproximadamente el 80% de los profesores señala los riesgos psicosociales como los más preocupantes de su actividad, con consecuencias como ansiedad, estrés, burnout, disminución de la autoestima, depresiones etc. (Villanueva, Jiménez, García y Durán, 2005).

Por otro lado, tras la reforma del sistema educativo, los profesores se encuentran en una posición muy distinta a la mantenida hasta hace unas décadas: devaluada fuente de autoridad, la figura del docente debe afrontar nuevos desafíos en el aula y fuera de ella, un aumento de la falta de respeto e incluso de las agresiones por parte de los alumnos, y exigencias cada vez más elevadas por parte de los padres y del propio sistema de enseñanza. Existe una notable presión de la sociedad para que en la escuela no sólo haya que impartir conocimientos académicos sino también de alguna manera intentar corregir problemas sociales (Ramos, 1999). De esta forma las fuentes de estrés, más que cambiar, en el docente han aumentado.

Las condiciones de trabajo, las presiones de tiempo y el devaluado contexto escolar destacan como principales fuentes de estrés en los trabajos realizados con docentes, algunos de los cuales citamos a continuación.

Kyriacou y Sutcliffe (1978), en el contexto británico, destacan que un 22.6% de los maestros sufrían ansiedad, y sus principales problemas eran el mal comportamiento de los alumnos, las malas condiciones de trabajo, las presiones de tiempo y el devaluado

contexto escolar. Más tarde, Kyriacou (1987) defiende que las principales fuentes de estrés en los profesores son la poca motivación de los alumnos, la indisciplina, las malas condiciones de trabajo y las presiones de tiempo en el mismo.

Por su parte, Travers y Cooper (1997) identifican 10 factores que engloban las diferentes fuentes de estrés docente, que figuran en la tabla 12.

<i>FACTORES DE ESTRÉS DOCENTE</i>
Interacción docente/disciente
Dirección/estructura de la escuela
Tamaño del aula masificación
Cambios que tienen lugar en la enseñanza
La evaluación del profesorado
Las preocupaciones directivas
Falta de estatus/promoción
Carencia de suplentes y personal
Inseguridad laboral
Ambigüedad del papel docente

Tabla 12. Factores de estrés docente (Travers y Cooper, 1997).

Ya en ámbito español, las fuentes de estrés que los profesores de Secundaria consideran más importantes son, por orden de importancia (Salanova, Llorens y García-Negredo, 2003):

1. La cantidad de trabajo que les "sobrepasa" ya sea por falta de tiempo o de exceso de tareas,
2. La sobrecarga de tipo emocional (se les exige que se impliquen a nivel personal con los alumnos, padres... en relaciones que son conflictivas).
3. Ambigüedad de rol o grado en el que el profesor no tiene claro cuál es su rol como docente, qué se espera de él/ella por parte del Centro, los alumnos, los padres y la sociedad en general.
4. Conflicto de rol o grado en el que el profesor percibe instrucciones contradictorias respecto a cuáles son sus cometidos laborales.
5. Falta de apoyo social por parte de compañeros, centro, etc.
6. Falta de coordinación entre los compañeros en el trabajo en equipo.
7. Desmotivación, apatía e indisciplina por parte de los alumnos.
8. Obstáculos técnicos como problemas en el material didáctico y fallos y/o averías en la infraestructura y/o instalaciones.

En esta línea, otros autores distinguen entre los aspectos sociales y organizacionales en las fuentes de estrés laboral en los docentes (Villanueva et al., 2005; Marqués, Luisa y Lopes, 2005) que se resumen en la tabla 13.

FUENTES DE ESTRÉS LABORAL DOCENTE

<i>Factores sociales</i>	<i>Factores organizacionales</i>
Pérdida de autoridad ante los alumnos y los padres.	Tratar de resolver los problemas de disciplina de los alumnos mientras se hace frente a la falta de apoyo e incluso a la hostilidad de los padres y/o superiores (conflicto de rol).
Relaciones cada vez más conflictivas con los padres.	
Nuevos modelos de enseñanza	Exigencias laborales crecientes y contradictorias junto con la falta de apoyo e información. Ambigüedad de rol y consecuente sobrecarga de trabajo.
Desmotivación y actitudes contestatarias e indisciplinadas por parte de los alumnos.	
Cambios de planes de estudios	Problemas de conducta y disciplina en las aulas.
Falta de reconocimiento social	Falta de apoyo social por parte de compañeros y superiores.
Cuestionamiento continuo de su profesión.	Escasa participación en la toma de decisiones.
Pérdida y desvaloración de estatus, prestigio y consideración social.	Clases numerosas
Relación contradictoria con la sociedad: cada vez demanda más de ellos pero a la vez no confía en ellos.	Continuas demandas de renovación periódica.
Transferencia de funciones de la familia a la escuela.	Presión de tiempo.
	Escasos recursos para la formación continuada propia.
	Aumento de alumnos extranjeros (idioma, cultura, integración).
	Falta de oportunidades de desarrollo de la carrera.
	Escasez de medios materiales.

Tabla 13. Fuentes de estrés laboral docente.

A los estudios acerca de las fuentes de estrés docente hay que sumar los que estudian los diversos factores de insatisfacción en los contextos académicos (tabla 14).

<i>Vera (1988)</i>	<i>Zubieta y Susinos (1992)</i>	<i>Federación Enseñanza CC.OO. (1993)</i>	<i>González Blasco y González Anleo (1993)</i>
Material didáctico disponible	Interés del alumnado	Retribuciones salariales	Expectativas de promoción
Formación inicial	Remuneración económica	Jornada laboral	Remuneración
Número de alumnos	Prestigio social de la profesión	Falta de reconocimiento profesional	Colaboración de padres de AA.
Calidad de instalaciones	Instalaciones del centro	Movilidad profesional	Estudios y preparación
Programación oficial	Equipamiento educativo	Infraestructura, recursos, ratio de AA.	Desarrollo profesional
Métodos de enseñanza Tareas de preparación de clases			

Tabla 14. Principales factores de insatisfacción docente (adaptado de Barquin, 1995).

Zubieta y Susinos (1992) llevaron a cabo un trabajo de investigación en la Comunidad de Cantabria. En el informe publicado revisan alrededor de una treintena de trabajos que estudian total o parcialmente aspectos frustrantes de la profesión docente. Los resultados indican corroboran estudios anteriores, como también señalan la diversidad existente dentro del amplio grupo que conforman los niveles (desde Preescolar hasta el ámbito universitario) y tipos de centros (públicos-privados).

Sin embargo, algunos aspectos son comunes como el desprestigio social, la queja, y la vocación (como contrapartida), que

acompañan el discurso básico del docente. Los profesores de EGB eran los más satisfechos, frente a los de Enseñanzas Medias, que decían soportar mayores tensiones sociales, sobre todo por parte de un alumnado que perciben como indisciplinado.

Una vez tratada la problemática general que afecta al profesorado, fuentes de estrés e insatisfacción, a continuación revisamos las variables más importantes que aparecen en la investigación sobre burnout en el contexto docente.

2.3.2. Variables relacionadas con el burnout docente

En los estudios que tratan el burnout en el contexto docente encontramos diferentes variables de tipo individual, organizacionales y contextuales.

Edad

En un reciente estudio efectuado con docentes en Hong Kong el grupo más joven de edad mostraba los niveles significativamente superiores de burnout (Lau, Yen y Chang, 2005). En este sentido, García-Villamizar y Freixas (2003) afirman que en general los profesores más jóvenes tienen una mayor tendencia a caer en el agotamiento emocional, aspecto que corroboran otros estudios (Maslach y Jackson, 1981; Anderson y Iwanicki, 1984; Schwab, Jackson y Schuler, 1986; Russell et al., 1987; Byrne, 1991).

Otras variables sociodemográficas

El resto de variables consideradas en la investigación, niveles de enseñanza, tipo de centro y años de experiencia profesional no parecen influir decisivamente en el burnout (Ramos, 1999). Por ejemplo, podríamos pensar que los años de experiencia docente deberían jugar un papel importante en el burnout partiendo de que es

un estado crónico (Byrne, 1999). Sin embargo la investigación no puede ratificar con rotundidad esta idea (Borg y Falzon, 1989, Malik, Mueller y Meinke, 1991).

Correlatos fisiológicos

En el profesorado de Secundaria se ha encontrado una relación directa entre la Realización personal del MBI y un índice de masa corporal más favorable (Ranchal y Vaquero, 2008).

Locus de control

La mayoría de las referencias de la literatura científica señala que los profesores con mayor locus de control externo tienen mayor tendencia a sufrir burnout (Revicki y May, 1983; McIntyre, 1984; Fuqua y Couture, 1986; Wilson y Chiwakata, 1989); incluso se indicaba una correlación significativa entre locus de control y las escalas del MBI (McIntyre, 1981). Cuanto menos control de la situación cree tener el individuo mayores posibilidades de aparición del síndrome, sobre todo ante situaciones ambiguas, difíciles o novedosas, en las que la persona cree tener poca o ninguna posibilidad de controlar.

Estrategias de afrontamiento

Quaas (2006) pudo establecer que los profesores que padecían algún grado de burnout, utilizaban con mayor frecuencia la negación como estrategia de afrontamiento, diferenciándose de los sujetos que no presentaban el síndrome, quienes se caracterizaban por utilizar la reinterpretación positiva.

Patrón de conducta tipo A

Tradicionalmente asociada al burnout como moduladora o facilitadora de la experiencia de estrés. En el ámbito educativo ha estado asociado con la aparición de trastornos neuróticos y somáticos causados por el estrés que no presentan profesores que no tienen este tipo de

conducta, obteniéndose una correlación significativa entre el burnout y el PCTA.

Por otro lado, recientes investigaciones señalan una elevada relación entre el PCTA, el burnout y los problemas de salud mental de profesores con baja laboral de tipo psiquiátrico en comparación con docentes sin baja, señalando a este patrón de conducta como un factor de riesgo de padecer baja (Moriana, 2002).

Autoestima

En la mayoría de estudios aparece una correlación significativa entre docentes con baja autoestima y presencia de mayores niveles de burnout de forma que la autoestima va disminuyendo a medida que avanza el síndrome del quemado (Moriana y Herruzo, 2004).

Finalmente en lo que a variables personales se refiere, otras variables han sido relacionadas por algunos autores con el aumento de los índices burnout en profesores, como los pensamientos irracionales, el neuroticismo y la falta de empatía.

Variables organizacionales: conflictos y ambigüedad de rol

En distintos estudios se analizan y describen las principales fuentes de malestar en docentes a nivel organizacional. En apartados anteriores (tabla 14) anticipamos los factores más importantes.

Los trabajos administrativos que desarrolla cada vez más el profesor y los conflictos de rol provocan un aumento en los niveles de estrés y en los inicios de cuadros de burnout (Moriarty, Edmonds, Martin y Blatchford, 2001).

Número de alumnos

Esta característica se ha relacionado tradicionalmente con un mayor nivel de estrés; sin embargo, Petrie (2001) señalaba como no significativa la relación entre número de estudiantes en el aula y estrés, atribuyendo éste más al comportamiento del grupo de alumnos que a su tamaño.

Variables contextuales: prestigio social

Diversos estudios muestran cómo la figura del maestro no está socialmente bien considerada, poniendo de manifiesto su sensación de pérdida de prestigio (Ortega, 1991). Como indicador en la sociedad actual, la remuneración económica es un referente de prestigio, negativo en el caso docente. La percepción personal que poseen los docentes respecto de su baja consideración social genera consecuencias diversas en otros apartados tales como la autoestima, el equilibrio personal, etc. Por otro lado, un estudio sobre fuentes de malestar entre el profesorado de Málaga destaca la falta de reconocimiento social y económico por parte de la administración como el elemento que produce mayor malestar (Thode, Morán y Banderas, 1992).

Pese a tener un prestigio social al menos discutible, la profesión docente sigue estando entre las más elegidas por los jóvenes en multitud de especialidades, tal vez más por la situación del mercado laboral que por verdaderas competencias. Esta línea de investigación descubre los factores que se encuentran en la base del ingreso de la profesión. Neves (2003) revela que la posibilidad para la profesión docente de atraer y mantener profesores con elevada competencia académica disminuyó en los últimos años, una vez que, cada vez, más, esta profesión es una elección secundaria por ausencia de mejores alternativas profesionales. Entre la dificultad de encontrar un empleo más adecuado a las competencias personales y escoger una profesión

con un estereotipo de “buen sueldo y muchas vacaciones” se escoge el “mal menor”.

2.3.3. Modelos de Burnout en profesores

Moriana y Herruzo (2004) describen los modelos explicativos del burnout más importantes en docentes y que se derivan fundamentalmente de los estudios sobre las causas del estrés y burnout, y que sirven como ejemplo de los itinerarios que siguen los profesores en este proceso.

Todos los estudios en los que se basan los diferentes autores para definir sus modelos son correlacionales, siendo los instrumentos de evaluación más utilizados el MBI y la entrevista.

Los modelos defienden desde la primacía de las variables personales (Byrne, 1999; Kyriacou y Sutcliffe, 1978; Rudow, 1999) hasta los que conceden más importancia a las características organizacionales (Leithwood, Menzies, Jantzi y Leithwood, 1999).

El modelo que actualmente cuenta con un soporte mayoritario en la literatura es el multidimensional de Maslach y Leiter (1999), que contempla la interacción de varios tipos de factores, sin destacar de forma particular a unos más que a otros, sino que es la interacción la que delimita cuáles son las variables más importantes en un caso en concreto.

A continuación se describen brevemente estos modelos:

1) El modelo de Byrne (1999), derivado de la revisión bibliográfica del término. Este modelo se complementa con un estudio efectuado en Canadá sobre 1242 profesores de Educación Infantil, 417 de Primaria y 1479 de Secundaria, donde se correlacionan los factores más estudiados en la literatura con las puntuaciones de cansancio

emocional, despersonalización y realización personal del MBI. Se destacan las siguientes variables como las más relevantes: ambigüedad y conflicto de rol, sobrecarga laboral, clima de clase y autoestima.

2) Kyriacou y Sutcliffe (1978). Este modelo sobre el Burnout de los profesores sería ampliado por Rudow (1999) y levemente modificado por Worrall y May (1989). Consideraron al estrés como un proceso en el que la valoración y las estrategias frente a las demandas laborales que el profesor realiza en su trabajo son determinantes en la aparición del burnout. Su interacción con las características personales, factores organizacionales y la actividad diaria influyen durante todo el proceso (Rudow, 1999). Este modelo parte de las investigaciones realizadas por Kyriacou con 127 profesores, encontrando correlaciones significativas entre el Burnout y síntomas psicósomáticos de ansiedad.

Posteriormente, Rudow (1999), tomando como referencia el modelo de Kyriacou y Sutcliffe (1978) y las modificaciones de Worrall y May (1989), recoge evidencias empíricas analizando los resultados de diversas investigaciones realizadas en distintos países (en Inglaterra Capel, 1987; en Austria Temml, 1994, entre otras), en los que se correlacionan diversas medidas de burnout con variables organizacionales y personales del profesorado. También analiza investigaciones que relacionaron aspectos fisiológicos, bioquímicos e inmunológicos con el burnout (Karpenko, 1975, Kinnunen, 1989, citados en Moriana y Herruzo, 2004), dando lugar a lo que denominó modelo de reacciones negativas de tensión y consecuencias en la actividad docente.

A partir de los resultados de estas investigaciones, Rudow (1999) mantiene que la sobrecarga laboral y una situación cronificada de estrés son las principales causas del síndrome de burnout, que

genera una reducción de la actividad laboral y la aparición de trastornos psicosomáticos.

3) Modelo de Leithwood, Menzies, Jantzi y Leithwood (1999). Se trata de un modelo explicativo del burnout en profesores en base a tres constructos interrelacionados: las transformaciones en la escuela y las decisiones de los administradores y jefes de las instituciones educativas, los factores organizacionales y los factores personales. Estos constructos los crean según la aparición de las distintas variables en 18 estudios analizados y seleccionados previamente de toda la literatura, agrupándolas en estos tres factores generales según el número de veces que aparecen en los resultados de estas investigaciones.

4) Modelo multidimensional del burnout en profesores de Maslach y Leiter (1999). Este modelo recoge las experiencias y estudios elaborados por Maslach, Jackson y Leiter en los últimos veinte años. Como instrumento fundamental de evaluación se utiliza el MBI, que utilizan como punto de partida para adaptarlo a la situación específica del ámbito educativo. El burnout se concibe como una experiencia individual y crónica de estrés relacionada con el contexto social (Maslach, 1999). El modelo incluye tres componentes: la experiencia de estrés, la evaluación de los otros y la evaluación de uno mismo. Se trata de un síndrome psicológico formado por las tres dimensiones que ya conocemos: el cansancio emocional (componente de estrés que implica una incapacidad para obtener de uno mismo los suficientes recursos emocionales necesarios para afrontar el trabajo), la despersonalización (componente asociado a la evaluación de los demás en la que afloran sentimientos negativos de distanciamiento y cinismo con respecto a los clientes) y una baja realización personal (componente relacionado con la evaluación negativa de uno mismo y con sentimientos de insatisfacción sobre el resultado de su trabajo).

Por tanto para estos autores lo primero que aparece en el sujeto es el cansancio emocional dando paso posteriormente a la despersonalización y a la baja realización personal, proceso replicado en una reciente investigación sobre 246 profesores de centros privados (Dorman, 2003).

Este modelo establece una serie de dimensiones que se relacionan entre sí y que influyen directamente en la aparición del burnout. Así, los factores más importantes son la conducta del profesor, su percepción sobre el alumnado, la conducta de éste y sus resultados. No obstante, estas autoras plantean que el aspecto fundamental de la vivencia negativa que supone el burnout está directamente relacionado con la percepción que tiene el profesor de todos los factores anteriormente descritos. La mejor forma de actuar ante la proliferación del burnout docente radica en la prevención que pueda ejercer la administración educativa y la adecuación de leyes y reformas educativas coherentes y realistas a la situación actual, dotando de infraestructura personal y material, suficiente y adecuada a los centros, que les permita adaptarse y asumir los cambios sociales que se vayan produciendo.

Una vez descritos los modelos de burnout en los contextos docentes, presentamos un resumen de la secuencia de aparición de las diferentes dimensiones del burnout según los diferentes autores (tabla 15). Si bien algunos de estos aspectos ya fueron anticipados en apartados anteriores acerca de modelos genéricos del burnout, esta visión se completa con los modelos de burnout docente que acabamos de revisar.

Nuestro punto de vista acerca de la relación de estas tres dimensiones en el proceso de Burnout se explicará en siguientes apartados, puesto que para una mejor comprensión del mismo nos parece oportuno tratar antes las cuestiones relativas al burnout en

profesores de música, las manifestaciones y consecuencias del síndrome, evaluación e intervención en el burnout, aspectos que ocupan lo que resta del presente capítulo.

<i>AUTORES</i>	<i>SECUENCIA DEL SÍNDROME</i>
Maslach y Jackson (1986)	
Leiter y Maslach (1988)	Agotamiento emocional → Despersonalización → Baja realización personal
Lee y Ashforth (1993)	
Golembiewski, Munzenrieder y Carter (1988)	Despersonalización → Baja realización personal → Agotamiento emocional
Farber (1991)	Despersonalización → Agotamiento emocional → Baja realización personal
Gold (1984)	
Gil-Monte, Peiró y Valcárcel (1995)	Baja realización personal → Agotamiento emocional → Despersonalización

Tabla 15. Secuencia de aparición de las dimensiones del Burnout en el proceso de aparición según los diferentes autores.

2.3.4. El burnout en profesores de música

Algunos autores defienden que aunque los resultados obtenidos en la enseñanza general sean transferibles a la investigación en profesores de música, “la propia naturaleza de la música, los prerrequisitos idiosincrásicos del profesor y las demandas propias del rol docente de música (por ejemplo la interpretación) oscurecen la generalización” (Madsen y Hancock, 2002). Algunos autores (Baker, 2005) mantienen que los profesores de música afrontan regularmente

retos únicos en el área docente que provocan un alto riesgo de agotamiento.

Sin embargo, la investigación en el área específica de burnout en el profesorado de música es escasa, y en su inmensa mayoría desarrollada fuera de España y en el ámbito estadounidense. En cuanto a los niveles educativos del profesorado, los estudios se centran casi en su totalidad en docentes que podríamos equiparar a los de enseñanzas obligatorias en España, siendo muy pocos los trabajos en los que participan profesores de Conservatorio.

En el análisis de la investigación específica en burnout, el primer estudio que encontramos con una muestra de profesores de música es en el contexto británico (Hodge, Jupp y Taylor, 1994). En este trabajo participaron 55 profesores de música y 52 de matemáticas de New South Wales, a los que se les aplicaron cuatro pruebas: un cuestionario sociodemográfico, una encuesta con aspectos de relativos a su trabajo (estresores, apoyo percibido, disciplina en el aula, etc.), un cuestionario de Salud General (GHQ-60) y el MBI. Sus resultados constatan diferencias significativas entre ambos grupos de profesores, siendo las más destacables:

- Los profesores de música opinaban que su asignatura era la más difícil de enseñar en un 58%, por sólo un 29% de los docentes de matemáticas.

- La importancia percibida de la asignatura por parte de la Administración, otros profesores, padres y alumnos, era significativamente superior en Matemáticas que en Música.

- En términos de satisfacción laboral, los docentes de matemáticas superaban significativamente a los de música.

- En las variables que tenían que ver con estresores laborales, las puntuaciones obtenidas fueron siempre superiores en los profesores de música.

- Los niveles de Agotamiento Emocional y Despersonalización fueron significativamente más altos en los profesores de música en comparación a los de matemáticas.

Para estos autores, son muchos los aspectos en los que los profesores de música representan a otros grupos de profesores: los de la enseñanza práctica, opuesta a las materias académicas tradicionales; los que trabajan en pequeños departamentos de pocas personas; los que están marginados en relación a su peso en el sistema educativo general; y los que perciben que su contribución a la educación es relativamente irrelevante, dentro y fuera de la escuela. Y estos grupos de docentes son los más proclives a presentar altos niveles de estrés y burnout; es el caso de los profesores de música, y de otros grupos docente todavía no identificados en el sistema educativo (Hodge, Jupp y Taylor, 1994).

Una década más tarde, Scheib (2004) realiza una encuesta a profesores de dirección orquestal sobre las razones por las que dejarían la educación musical, y las resume en 4 categorías:

- 1) difíciles condiciones de trabajo.
- 2) bajo sueldo.
- 3) percepción pública de la enseñanza musical
- 4) baja prioridad de la educación musical en el currículum.

Este autor coincide con un aspecto ambivalente entre motivación intrínseca y burnout que destacaremos con posterioridad, y es que el burnout puede afectar especialmente a aquellos profesores más motivados y comprometidos con la enseñanza.

Siebert (2007) ofrece diversas estadísticas que reflejan el alto nivel de agotamiento de los profesores de música americanos. Los docentes de educación musical obtienen un 7% de agotamiento en comparación al 6.6% del resto de docentes de la escuela pública. Señala que un 44% de los profesores de música encuestados en 1999 estaban planeando dejar su profesión en los próximos 10 años. Esta autora indica varias razones para la insatisfacción en este colectivo: el salario, bajo apoyo administrativo, problemas de disciplina con los alumnos y pobre formación, entre otras (Siebert, 2007). Señala que el colectivo docente en música sufre una combinación y convergencia de diversas fuentes de estrés que, por separado, se encuentran en otras disciplinas, como presupuestos inadecuados, múltiples expectativas como intérprete, horarios no realistas, apatía y falta de motivación en el alumnado, horarios de clases en varios centros diferentes, problemas de disciplina, falta de apoyo administrativo, etc..

El estudio más ambicioso de profesores de música en el ámbito americano fue llevado a cabo por McLain (2005). En esta investigación participó una muestra de 514 profesores de 42 estados estadounidenses, a los que se les aplicó el MBI y otra prueba de 14 ítems que evaluaba variables contextuales. En los resultados se obtienen niveles bajos de burnout, con puntuaciones moderadas en Agotamiento Emocional, altas en Realización personal y bajas en Despersonalización.

Por otro lado también se destaca una variable especialmente ligada con el burnout, el apoyo social. La falta de apoyo percibido de la administración, de los compañeros, sentimientos negativos hacia ellos y la comunidad escolar se relacionan directamente con altos niveles de burnout (McLain, 2005). Entre sus conclusiones destaca que para prevenir el burnout hay que proveer a los profesores de un ambiente de trabajo efectivo que incluya un fuerte apoyo administrativo y una

formación en manejo de la clase y del estrés en el aula (McCLain, 2005).

Mancini (2008), mediante un autoinforme basado en los ítems del MBI, obtiene un nivel de burnout percibido por los profesores de casi un 40%, porcentaje que según este autor coincide con el obtenido en otras investigaciones anteriores con profesores de música, señalando como el factor más importante que influye en el burnout es, de nuevo, la falta de apoyo administrativo (Hamann, 1986; DeLorenzo, 1992; Gordon, 1998; McLain, 2005).

Algunos autores señalan ciertas ideas y actitudes, muy distintas entre el profesorado y la Administración, y que a su vez afectan a la falta de apoyo administrativo percibido, como las “diferentes concepciones de la importancia de la educación musical, una percepción de la música como una actividad extracurricular, apatía por la educación musical y la música valorada únicamente con fines utilitarios” (Madsen y Hancock, 2002).

	<i>Agotamiento emocional</i>	<i>Despersonalización</i>	<i>Baja Realización Personal</i>	<i>Burnout percibido</i>
<i>Frecuencia</i>				
Nunca - alguna vez al mes	19.4%	51.6%	54.8%	
Varias veces al día - diariamente	80.6%	48.4%	45.2%	
<i>Intensidad</i>				
Nada-leve	19.4%	48.4%	45.2%	61.3%
Moderado-fuerte	80.6%	51.6%	54.8%	38.7%
<i>Correlación frecuencia/intensidad</i>				
	.65	.88	.89	

Tabla 16. Respuesta de Burnout percibido en porcentaje (Mancini, 2008).

En la tabla 16 incluimos los datos sobre burnout recogidos por el estudio más reciente sobre burnout en profesores de música (Mancini, 2008).

Como resumen final de este apartado, describimos brevemente las características fundamentales de los estudios que tratan el síndrome de burnout en profesores de música (tabla 17).

Como podemos comprobar, la cantidad de estudios que relacionan burnout con profesores de música es todavía muy reducida, las muestras utilizadas en general son pequeñas y no proceden de profesores de Conservatorio sino de centros de enseñanza equivalentes a la Primaria y Secundaria en el ámbito español.

2.3.5. Intervención en el burnout docente

Pese a que excede los objetivos de este trabajo, no podemos finalizar esta revisión de la investigación sobre el burnout docente sin unas notas acerca de la intervención en este ámbito.

La importancia de esta cuestión la refleja, por ejemplo, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), con informes desde 1983 que muestran como los índices de bajas laborales por causa psíquica o psicósomática aumenta rápidamente entre los colectivos docentes. En esta misma década de los ochenta se mostró cómo el problema no se ceñía a un ámbito geográfico restringido: datos referentes a los EE.UU. referían que un tercio de los docentes que abandonaban la enseñanza lo hacían por trastornos mentales.

Ya en los años setenta David Hargreaves (1978) se refería a la enfermedad profesional de la enseñanza, con su agotamiento mental y emocional progresivo, la apatía clínica del profesor gastado, la alienación y la retirada personal de estrategias de defensa, atribuibles

al enfrentamiento diario y personal del profesor en sus tareas, contando con medios y habilidades claramente deficitarios.

<i>Autores</i>	<i>Muestra</i>	<i>Metodología</i>	<i>Resultados</i>
Hodge et al (1994)	55 Profesores de música y 52 de matemáticas	Cuestionario sociodemográfico, encuesta con aspectos de su trabajo, GHQ-60 y MBI. Análisis de regresión	Mayor incidencia de burnout en los profesores de música. Mayor relación de estos profesores con los predictores de burnout
Scheib (2003)	5 profesores	Estudio de casos, entrevistas	Conflictos de rol personal/ Profesional, sobrecarga laboral,
Baker (2005)	20 profesores	Cuestionarios y entrevistas	En la satisfacción de los profesores de música destacaba el factor apoyo de padres, administrativo y de los compañeros. Agotamiento emocional por debajo del 20%.
McLain (2005)	514 Profesores K-12	Encuesta por correo	Niveles moderados de Agotamiento emocional, bajos de despersonalización y altos de realización personal.
Ballantyne (2006)	15 profesores	Entrevista semiestructurada	Los programas de formación para prevenir burnout han de tener en cuenta el contexto musical y cómo emplear el conocimiento para enseñar de forma efectiva
Siebert (2007)	79 profesores	Observación participante, entrevistas	Importancia de la relación con los compañeros, cursos de formación y oportunidades como intérpretes, como formas de desarrollo personal y profesional.
Mancini (2008)	32 profesores de música	Autoinformes	El nivel de burnout percibido por los profesores alcanzaba el 38%. Nivel más alto en los de primer año, y sobre todo en la dimensión de agotamiento emocional

Tabla 17. Resumen de la investigación acerca de estrés y burnout en profesores de música.

En general, en Europa, los informes de la OCDE acerca del profesorado (Fernández, 1993) y la enseñanza indican a este respecto:

- Que el número de profesores tiende a disminuir (en Gran Bretaña, para poder cubrir las plantillas, han recurrido repetidas veces a importar profesores de otros países) y que el cuerpo de docentes se hace más viejo y cada vez con mayor representación de mujeres.
- Que la enseñanza está dejando de ser atractiva para las nuevas generaciones.
- Que el profesorado es presa de un malestar indefinido.
- Que los profesores sufren una crisis de identidad, relacionada sobre la falta de consenso social sobre las funciones de la escuela y el rol de los profesores, entre otros factores (González Torres, 2003).

En España, los Servicios de Inspección Médica aportan insistentemente datos epidemiológicos que muestran el incremento alarmante de la conflictividad en las enseñanzas obligatorias, demandando intervenciones correctoras desde la prevención primaria y secundaria, que redunden en la atención adecuada a la salud del profesor, a la calidad de la enseñanza y aún en el ahorro presupuestario relativo a sustituciones.

Cabe destacar, en este ámbito, la investigación desarrollada en el contexto valenciano a finales de los 80, que a partir de los datos epidemiológicos y explicativos proponía estrategias de intervención desde la prevención primaria, formando al profesorado en habilidades personales y profesionales de afrontamiento y resolución de conflictos (Gómez Pérez, 1988; Gómez y Serra, 1989).

Los trabajos consultados procedentes de investigaciones desarrolladas en nuestro entorno (Seva, 1986; González y Lobato,

1988; García, 1990; Martínez-Abascal, 1992; Sánchez, 1993; Esteve, 1994; Ortiz, 1995; Sbert y Pomar, 1998) coinciden con las conclusiones de la investigación valenciana, tanto en los factores causales como en las manifestaciones del conflicto, en los efectos sobre el profesorado y sobre el sistema educativo, así como en las intervenciones para aproximar una solución al problema.

Las estrategias de intervención para la prevención del estrés y burnout docente se han clasificado de distintas formas:

- Estrategias a nivel individual, fisiológico, cognitivo, conductual, social y organizacional (Guerrero y Rubio, 2005).

- Programas de intervención a tres grandes niveles (tabla 18). En el nivel individual de intervención las estrategias se centran en la mejora de estilos de afrontamiento, práctica de ejercicio físico y objetivos realistas. En el nivel interpersonal destaca el desarrollo del apoyo y habilidades sociales, mientras que en el nivel organizacional destacan los programas de socialización, evaluación y desarrollo organizacional (Grau y Chacón, 1998).

- Propuestas de intervención según el modelo teórico en el que se basan los programas (tabla 19), destacando las propuestas de intervención de Cherniss, Golembiewski y Leiter (Garcés de Fayos, 2000).

Así pues, desde una perspectiva global y funcional, la intervención en burnout para mejorar la práctica docente incluye de forma indispensable dos características: por un lado, cambios en la manera de afrontar la práctica del docente, y por otro, aprendizaje de estrategias de autocontrol emocional, manejo del estrés, resolución de conflictos, etc.

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN BURNOUT

<i>Nivel individual</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Adquisición y mejora de estilos de afrontamiento. - Aumentar la competencia profesional, propiciando la investigación y la formación continuada. - Rediseñar la ejecución, haciendo las cosas de forma diferente. - Distracciones extralaborales, practicando ejercicios físicos, deportes, relajación, teniendo algún hobby particular. - Momentos de descansos (pausas) durante el trabajo. - Autoproyectar objetivos reales y factibles de alcanzar. - Último recurso para no abandonar la profesión: cambiar de puesto dentro o fuera de la institución.
<i>Nivel interpersonal</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Fomentar el apoyo social</u> por parte de compañeros y jefes (Shinn y Morch, 1983; Matteson e Ivancevich, 1987). Las experiencias obtenidas demuestran que el apoyo social aumenta la RP en el trabajo, disminuye el AE y mejora actitudes y conductas negativas hacia otros (Leiter, 1988; Pines, 1993; Taerk, 1983; Gil-Monte, Peiró, 1997, y otros). - <u>Desarrollo de habilidades sociales en grupo</u>. Con las técnicas de entrenamiento en habilidades sociales (Gil, León, Jarana, 1992, y otros) se instruyen, modelan, refuerzan, ensayan y generalizan conductas alternativas ante las demandas de la vida laboral-profesional y personal, siguiendo una secuencia que tiene objetivos bien determinados. El desarrollo de habilidades comunicativas con estas técnicas es relevante para los profesionales de la salud y los representantes de muchas otras profesiones de ayuda (Grau, 1996).
<i>Nivel organizacional</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Programas de <u>socialización anticipatoria</u> para prevenir el choque con la realidad y sus consecuencias (Matteson e Ivancevich, 1987), haciendo que se experimente "antes" de que el profesional comience su vida laboral, en un contexto de prueba que permite desarrollar estrategias constructivas. - Programas de <u>evaluación y retroinformación</u> que fomentan la evaluación como "desarrollo" y no como "juicio" (Matteson e Ivancevich, 1987). - Programas de <u>desarrollo organizacional</u> con el fin de mejorar el clima organizacional mediante el desarrollo de equipos eficaces, con un esfuerzo focalizado a largo plazo en los procesos sociales y humanos de la institución (Gil-Monte y Peiró, 1997).

Tabla 18. Programas de intervención en burnout (Grau y Chacón, 1998).

<i>CHERNISS</i>	<i>GOLEMBIEWSKI</i>	<i>LEITER</i>
Prácticas de orientación	Altos estímulos en la intervención	Dirección de la carga laboral
Dirección de la sobrecarga en el trabajo	Sensación de problemas	Rediseño del trabajo
Estimulación óptima en el trabajo	Colección de datos	Conflictos interpersonales
Incremento de los contactos con el cliente	Confrontación y feedback	Entrenamiento en habilidades
Desarrollo de la autonomía	Interés en los grupos	Estrategias de afrontamiento
Extensión de la supervisión	Planificación de acciones	Participación en la toma de decisiones
Compromiso con las metas organizacionales	Presentación a la dirección	Apoyo de supervisor y compañeros
Observación de los trabajadores de mayor experiencia	Revisión y puesta al día	Contactos estresantes con clientes
Entrenamiento en liderazgo	Mejor reorganización	Expectativas
Oportunidades por el contacto formal e informal con el staff	Revisión y planificación	

Tabla 19. Propuestas de intervención según tres modelos teóricos (Garcés de Fayos, 2000).

Tal perspectiva funcional es indispensable, puesto que no puede aplicarse una metodología o una estrategia adecuada si se desconoce. Este enfoque posee diferentes consecuencias en varias direcciones. En los cuatro momentos que Guskey marca en el modelo explicativo del cambio en el profesorado, entendemos que los elementos interactúan de una forma dinámica entre ellos y no precisan indispensablemente de la interdependencia unidireccional que refleja el diagrama original, como podemos comprobar en el gráfico 5.

Así, los cambios en la calidad y cantidad del aprendizaje del alumnado retroalimentan la conducta del docente hacia un

reforzamiento o una extinción de la práctica docente. Los cambios actitudinales del profesor suscitan y potencian su desarrollo profesional, los cambios de su praxis profesional y, por el efecto Rosenthal, el mismo rendimiento del alumnado. Ciertamente existen multitud de resistencias al cambio en la cultura escolar (Paredes, 2004), pero sea como fuere, como indica el propio autor; “el cambio depende más de las iniciativas, el trabajo de los profesores y de la dirección escolar que de la reforma legislativa” (Paredes, 2004).

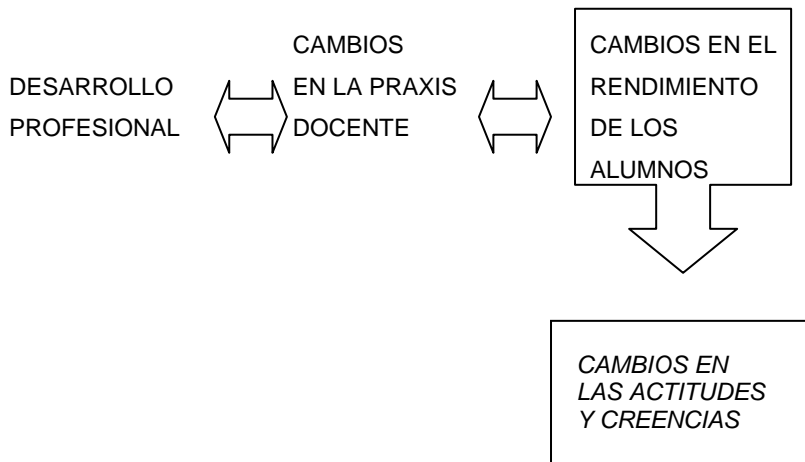


Gráfico 5. Modelo de cambio en el profesor adaptado de Guskey (1986).

En cualquier caso, es importante señalar que no podemos limitar las intervenciones a los aspectos técnico-didácticos, estructurales y funcionales, como si el cambio necesario pudiese producirse desde la aplicación mecánica de estrategias, técnicas y metodologías, inclusive las psicológicas más o menos complejas. Del mismo modo la eficacia en la aplicación de técnicas para el manejo del estrés no es sino un

recurso parcial. La crisis de la enseñanza, al malestar que afecta a los docentes es más que estrés, aspecto crucial y determinante que diferencia este síndrome de otras entidades clínicas relacionadas, como ya hemos visto en anteriores apartados. Además, esto implica que el cambio deseable en los docentes no se producirá sólo adiestrando a los profesionales en estrategias para su manejo (Gómez Pérez, 2000). El factor causal, en muchos casos, radica en la no consecución de metas personales en el ejercicio de la profesión. Incluso, ahondando más si cabe en la cuestión en un nivel fenomenológico del análisis, en el origen del burnout podríamos encontrar una crisis de tipo existencial.

Este enfoque ha llegado a la investigación en el burnout en su versión psicoanalítica-existencial (Pines, 1993; Pines y Yafe-Yanai, 2001) y logoterapéutica incluyendo una escala existencial (Längle, 2003; Längle, Orgler y Kundi, 2003). Este trasfondo existencial en el síndrome de burnout también se apunta en el factor IV denominado "sentido existencial" en el análisis factorial realizado al MBI en una muestra multiocupacional (Gil-Monte y Peiró, 1999). Consideramos estos aspectos de vital importancia en el tema que nos ocupa pero sale fuera de los límites de nuestro trabajo.

En conclusión para este apartado, una intervención efectiva en el burnout docente implica recuperar en la persona la motivación y el sentido a su trabajo, si bien es cierto que, en muchas ocasiones esta motivación sea distinta a la que presentaba la misma persona antes del desgaste profesional (Casas (2002).

CAPITULO 3

LA GENERATIVIDAD

- 3.1. Introducción
- 3.2. Modelos explicativos de la Generatividad
- 3.3. Evaluación de la Generatividad y constructos relacionados
- 3.4. Generatividad y enseñanza

3.1. Introducción

Los sentimientos de altruismo y generosidad son esenciales en la docencia, y en este sentido, el objeto de enseñar coincide con la meta de la generatividad. La generatividad es la cualidad que Erikson (1985) referencia en el séptimo estadio de su modelo explicativo del desarrollo humano (la crisis Generatividad/Estancamiento), en la que la preocupación por establecer y guiar a las nuevas generaciones por medio del acto mismo del cuidado marca la madurez psicosocial y el desarrollo positivo del adulto. La generatividad resulta clave en toda situación en la que alguien es responsable de otros, por lo que existen profesiones que son esencialmente generativas: la enseñanza, la medicina... (Zacarés, 1999).

La existencia de sentimientos de altruismo e idealismo acentuados en una parte importante de los profesionales de estos ámbitos podría facilitar el proceso de burnout (Edelwich y Brodsky, 1980), dado que puede llevarles a implicarse excesivamente en los problemas de los usuarios y convertir en un reto personal la solución de los problemas. Ello conlleva que se sientan culpables de los fallos⁷, tanto propios como ajenos, lo cual redundará en bajos sentimientos de

⁷ Según Bandura (1987) un mecanismo para actuar de forma agresiva y sin autocondenarse contra un estímulo aversivo, cuando éste es una persona, es la deshumanización o despersonalización.

realización personal en el trabajo. Al mismo tiempo, dado que deben atender diariamente usuarios con problemas similares, si no encuentran estrategias de afrontamiento efectivas pueden desarrollar sentimientos de frustración.

El interés generativo junto con la concepción de la docencia como vehículo para desarrollarlo puede proteger al docente frente al burnout. Cuando la motivación es intrínseca, es decir, cuando se enseña por el gusto de enseñar y porque uno entiende que esa es su vocación, todo adquiere un sentido, y ahí radica el elemento preventivo de la generatividad. A continuación se destacan los principales modelos explicativos de este constructo psicológico.

3.2. Modelos explicativos de la generatividad

La experiencia y expresión de la generatividad representa una señal de madurez psicosocial en la adultez. El núcleo de la generatividad es la preocupación por “establecer y guiar a la nueva generación” (Erikson, 1970) por medio del acto mismo del cuidado. La adultez se abre así a una ética generativa, cuya Regla de Oro vendría a ser “haz a otro lo que promoverá su desarrollo tal como promueve el tuyo propio” (Erikson, 1970). Dentro del modelo explicativo del desarrollo humano de Erikson, la crisis “Generatividad-Estancamiento” anuncia el final de la adultez temprana, con un énfasis en la “Intimidad-aislamiento”, y se prolonga durante toda la adultez media a la que seguirá, ya en la adultez tardía o vejez, la crisis de “Integridad vs. Desesperación”.

Como ocurre en cada sucesivo estadio psicosocial, la generatividad se construye sobre las resoluciones de las etapas precedentes, especialmente las correspondientes a los estadios de identidad e intimidad. Una vez el adulto ha consolidado el sentido de identidad y establecido los vínculos de intimidad a largo plazo a través del matrimonio o las relaciones de amistad, se halla preparado para comprometerse con la esfera más amplia de la sociedad en su conjunto y, en especial, con la próxima generación. En sus expresiones generativas, el adulto nutre, enseña, lidera, y promueve a la próxima generación mientras sus productos benefician al sistema social y favorecen su continuidad de una generación a la siguiente.

Al mismo tiempo, la resolución de la crisis de la generatividad prepara el camino para la resolución de las cuestiones psicosociales de la última etapa de la vida, es decir, para el desarrollo de un sentido de integridad. La integridad implica un sentimiento de aceptación del único curso vital que se ha vivido y de reconocimiento de los propios errores y omisiones vitales. Así pues, si el adulto no es capaz de logros generativos en su contexto histórico particular, difícilmente podrá derivar un sentimiento de "haber hecho lo que tenía que hacer", y probablemente, la desesperanza acabará predominando sobre la integridad.

La generatividad abarca la procreatividad, la productividad y la creatividad. Ciertamente, más allá de las prototípicas actividades de generatividad de procrear y criar a los hijos existen otras muchas en las que se puede expresar la preocupación generativa: actividades profesionales, participación en organizaciones sociales, políticas o religiosas, tareas de voluntariado, activismo vecinal y comunitario, relaciones de amistad e incluso en las actividades individuales de ocio.

La generatividad, por tanto, resulta clave en prácticamente toda situación en la que uno está llamado a ser responsable de otros.

Algunas profesiones son casi inherentemente generativas, como la enseñanza, el trabajo social y la medicina.

Al mismo tiempo, cualquier esfuerzo productivo puede ser generativo en la medida en que el individuo se halla involucrado en facilitar el desarrollo de sujetos menos experimentados, o en que atienda a los frutos de sus tareas productivas.

Además de esta caracterización general de la visión de Erikson, Zacarés (1999) añade otros elementos más concretos del constructo de Generatividad:

- La interdependencia entre lo que se está cuidando y el cuidador, entre la generación más joven y la de más edad, caracteriza las relaciones adultas generativas (Baltes y Silverberg, 1994). El adulto transmite los valores personales y los de su sociedad a la nueva generación, actúa como un mentor y modelo, y prepara el escenario para la permanencia de símbolos culturales y tradiciones.

- La dificultad en lograr un sentido de generatividad puede llevar al predominio del polo opuesto denominado como “estancamiento”, “autoabsorción” o “autoindulgencia”. Se caracteriza por una regresión a las crisis previas, “sea en forma de una necesidad obsesiva de pseudointimidad, o de un tipo compulsivo de preocupación por la autoimagen –y en ambos casos con un sentimiento generalizado de estancamiento”.

- Como en toda crisis psicosocial, puede emerger, según su modo de resolución, una fuerza o virtud del Yo, el “cuidado” o una patología del estancamiento que Erikson denomina el “rechazo”. El cuidado “es la preocupación concreta por aquello que se ha generado o a lo que se ha dado vida por amor, necesidad o accidente” (Erikson, 1978, p.53). El rechazo, como contrapunto al cuidado, es la “no disposición a incluir a personas o grupos específicos en la preocupación generativa de uno –uno no se preocupa de preocuparse

por ellos—” (Erikson, 1985, p.87). A través del vehículo del “autoritarismo,” los rechazos pueden dirigirse contra los propios hijos, contra otra familia, contra grupos más amplios e incluso contra uno mismo.

- Finalmente, como en todas las etapas de desarrollo psicosocial, la resolución exitosa trae consigo el logro de un equilibrio entre los dos polos. De forma circunstancial se producirían sentimientos de estancamiento, producidos por situaciones de enfermedad, pérdida del trabajo o muerte de un ser querido. En general, los periodos de desocupación y abandono de las inquietudes generativas parecerían necesarios para el crecimiento continuado incluso del adulto más generativo: se trataría de un “tiempo para la regeneración personal y la incorporación de lo que se ha recibido de aquellos a los que se ha cuidado; un tiempo para reflexionar y para disponerse a la germinación de nuevas ideas y periodos posteriores de productividad” (Bradley, 1997, p.270).

Al inicio de los años 80 se produce un auge en las aportaciones teóricas, metodológicas y empíricas en relación a la Generatividad. Fueron principalmente tres autores los que ampliaron y elaboraron la noción original de Erikson: Vaillant, Kotre y Snarey.

Vaillant (1977, 1993; Vaillant y Milofsky, 1980), a partir de un estudio longitudinal con una amplia muestra de varones, hipotetizó dos etapas adicionales al esquema evolutivo de Erikson: una pregenerativa, a la que denomina “Consolidación de carrera vs. Autoabsorción” y otra postgenerativa o de “Sostenimiento del sentido vs. Rigidez”. La tarea de consolidación de la carrera exige que el sujeto, como parte del desarrollo de la identidad, realice una clara identificación con la especialización profesional, típicamente mediante la internalización de mentores. En la etapa siguiente, estos sujetos se vuelven líderes

comprometidos con el bienestar de todos aquéllos a su alrededor, empezando con la preocupación por unos pocos.

Por su parte, Kotre (1984), a través del análisis de ocho historias de vida, trata de corregir dos limitaciones de la teorización de Erikson: por un lado la ausencia de una distinción entre tipos de generatividad y, por otro, la no consideración de lo que denomina la “cara oscura de la generatividad”. Este autor define la generatividad como “el deseo de invertir la propia esencia de uno mismo en formas de vida y trabajo que sobrevivirán al Yo” (Kotre, 1984, p.10). Subraya, por tanto, que el impulso generativo se activa parcialmente para proporcionar al sujeto un sentido de “inmortalidad simbólica”, es decir, un legado lo suficientemente potente y duradero para sobrevivir a uno mismo.

Por último, Snarey (Snarey, Son, Kuehne, Hauser y Vaillant, 1987; Snarey, 1993) desarrolla una de las escasas investigaciones intergeneracionales que directamente examina el rol de la paternidad – en varones- en el desarrollo de la generatividad madura, definida como el desarrollo y guía de la siguiente generación más allá del cuidado de la propia prole. En su trabajo constata que la generatividad parental conduce a la generatividad social o madura (una combinación de la técnica y cultural de Kotre). Snarey encontró que el grado de implicación parental en la adultez temprana dio cuenta del 14% de la varianza en su generatividad social durante la mediana edad. Aquellos que habían sido primero generativos “dentro de casa” tendieron a serlo “fuera” más tarde. También mostró, con una pequeña parte de su muestra, que los varones que respondieron a su infertilidad con actividades “parentales” (como la adopción) manifestaron mayor generatividad social en la mediana edad que los que permanecieron sin hijos.

A partir de la revisión de los principales estudios sobre la generatividad podemos observar cómo todos los enfoques poseen su interés, pero la

variedad de métodos utilizados dificulta enormemente su integración en una “teoría general de la Generatividad”. A este objetivo sólo se han acercado dos modelos por su gran capacidad para guiar la elaboración de hipótesis significativas y la interpretación de los datos obtenidos: el modelo multifacético (McAdams y St.Aubin, 1992) y el modelo de estatus de generatividad (Bradley, 1997; Bradley y Marcia, 1998), que describimos a continuación.

El modelo multifacético (McAdams y St.Aubin, 1992)

Este modelo ha servido como catalizador de la investigación en el campo de la generatividad durante los últimos veinte años al articular una serie de distinciones conceptuales muy útiles para la comprensión de la estructura, funciones, significados y manifestaciones de este constructo en el desarrollo adulto (Zacarés y Serra, 2010).

McAdams incorpora las cuestiones de generatividad a partir de preocupaciones de identidad. Así, la construcción psicosocial de la identidad sería el modo fundamental y dominante de desarrollo de la personalidad adulta, al que la generatividad se incorporaría como uno de sus diferentes e importantes aspectos (McAdams, 1996).

El modelo se construye en base a diversas dimensiones motivacionales, cognitivas, conductuales y narrativas, como son el deseo interno, la demanda cultural, la preocupación (entendida como compromiso generativo), acción generativa y narración.

El modelo de estatus de generatividad (Bradley, 1997; Bradley y Marcia, 1998)

Este modelo propone cinco estilos prototípicos de generatividad a partir de dos criterios que expresan la relación del Yo con los demás: la implicación vital y la inclusividad. La implicación refleja el grado de preocupación activa por el crecimiento de sí mismo y de los otros, un sentido de responsabilidad que lleva a compartir habilidades y conocimientos, así como la habilidad para llevarlo a cabo a través de

compromisos específicos. La dimensión de inclusividad anticipa que, aún cuando la implicación sea alta, se pueden establecer distinciones sobre la calidad de la acción sobre la base de las nociones eriksonianas de cuidado y rechazo. La inclusividad se refiere al alcance de la actividad de cuidado, en términos de quién o qué será incluido o excluido.

<i>DIMENSIONES / ESTILOS</i>	<i>IMPLICACIÓN (preocupación activa)</i>		<i>INCLUSIVIDAD (alcance de lo que se cuida)</i>	
	<i>Uno mismo</i>	<i>Los demás</i>	<i>Uno mismo</i>	<i>Los demás</i>
<i>Generativo</i>	Alto	Alto	Alto	Alto
<i>Agente-autoexpansivo</i>	Alto	Bajo	Alto	Bajo
<i>Comunal</i>	Bajo	Alto	Bajo	Alto
<i>Convencional</i>	Alta (o moderada)	Alta (o moderada)	Baja (o moderada)	Baja (o moderada)
<i>Estancado</i>	Baja	Baja	Baja (o de laissez-faire)	Baja (o de laissez-faire)

Tabla 20. Modelo de estilos prototípicos o estatus de Generatividad de Bradley (1997).

Las combinaciones de ambos criterios producen cinco perfiles de estatus de generatividad (tabla 20). Los individuos generativos están caracterizados por una alta implicación: en el crecimiento de personas jóvenes, en el área de trabajo escogida y en la sociedad futura que dejarán detrás. El individuo generativo es consciente de ser un guía para otros, siente la necesidad por impartir el conocimiento acumulado y la experiencia, mientras sigue siendo tolerante con otras formas de ser y otras tradiciones.

Los sujetos convencionales, aunque también muestran alta implicación, presentan bajos niveles de inclusividad para ellos mismos

y los demás. Sienten que los sujetos más jóvenes necesitan guía firme pero tienen dificultad con las desviaciones de los valores, cultura o estilos de vida establecidos. Los individuos con una orientación agéntica o autoexpansiva, están altamente implicados en cuestiones referidas a sí mismos, pero no a otros. Absorbidos por su propio trabajo o intereses personales, tienden a excluir de su preocupación las personas que no están implicados con ellos en un proyecto común.

Por contraste, aquellos con un estilo comunal muestran una alta implicación en el cuidado de otras personas, de tal manera que hasta los propios deseos y ambiciones personales parecen secundarias. Sin embargo, su necesidad de ser indispensable para otros podría dar lugar al establecimiento de relaciones de dependencia y a una conducta de ayuda intrusiva. Por último, el estatus de estancado, bajo tanto en implicación como en inclusividad, representa la resolución de esta etapa más pobre psicosocialmente. Aunque podría también mostrar niveles elevados de inclusividad, Bradley (1997) hipotetiza que el sujeto estancado lo haría en forma de "laissez-faire" más que como una postura consciente y meditada.

Este modelo ha sido menos empleado en la investigación que el de McAdams, pero posee dos claras virtudes: la de integrar la debilidad asociada con esta etapa, el rechazo, y la de operacionalizar esta tarea psicosocial reflejando la tensión dialéctica propuesta por Erikson (Zacarés y Serra, 2010).

Como síntesis del panorama actual de la investigación sobre generatividad podríamos apuntar las siguientes conclusiones:

- La generatividad es un constructo relevante en el desarrollo del individuo y de la sociedad y, dada su complejidad, exige la pluralidad de acercamientos metodológicos.
- La investigación está todavía en sus comienzos. Si además añadimos la escasez de datos relevantes para nuestro contexto queda en

evidencia la necesidad de ampliar los estudios acerca de este constructo.

Así, futuras vías de investigación sobre la generatividad pasan por su vinculación al estudio de los roles sociales adultos. Se podrán constatar así la multitud de expresiones generativas o modos en que los adultos pueden llegar a ser más generativos y lo que es más importante, cómo dicha variación está relacionada con la producción de bienestar psicológico, satisfacción laboral y personal, etc. A modo de ilustración sobre futuras perspectivas en este terreno Zacarés (1999) destaca tres líneas de trabajo:

a) La relación entre roles adultos, generatividad y bienestar psicológico.

b) La investigación sobre implicación parental, especialmente en varones y desarrollo de la generatividad.

c) La explicación de situaciones de crisis, desajustes o de “síndrome del quemado” en ciertos roles profesionales que son un contexto natural para el ejercicio de la generatividad.

A ello habría que añadir el interés de las posibles relaciones entre el logro en la generatividad y otras adaptaciones características que muestran los adultos (p.ej. metas, estrategias de afrontamiento o autopercepciones), de tal forma que estas últimas, como sugieren Zacarés y Serra (2010) pueden evocar y conectarse, de una u otra manera, con la generatividad y el relativo éxito o fracaso en su logro.

En esta investigación trataremos de analizar la relación y el papel de la generatividad en el burnout dentro del rol profesional docente.

3.3. Evaluación de la generatividad y constructos relacionados

Como acabamos de ver, existen diferentes enfoques conceptuales en los estudios sobre la Generatividad. Estas diferencias también son notables en el apartado metodológico, al operacionalizar el constructo generatividad y desarrollar una amplia variedad de herramientas e instrumentos para su evaluación.

Entre las diversas técnicas utilizadas para evaluar la generatividad se encuentran la observación, las entrevistas -siguiendo la tradición del propio Erikson (Gruen, 1964; Vaillant y Milofsky, 1980)-, el estudio de casos (Peterson y Stewart, 1990) o diversos cuestionarios de autoinforme (Ryff y Migdal, 1984).

Dillon, Wink y Fay (2003) utilizaron la subescala de Generatividad del "California Adult Questionnaire" (CAQ-GS; Block 1978, citado en Dillon et. Al., 2003), que consta de 13 ítems que proporcionan una medida de la generatividad individual a través de la observación. Los autores dividieron en tres partes la subescala, Generosidad, Competencia prosocial y Productividad, y Perspectiva social.

Las escalas más utilizadas tipo autoinforme son dos, la "Lista de Conductas Generativas" y la "Escala de Generatividad de Loyola", que describimos a continuación.

En primer lugar, la "Lista de Conductas Generativas" (Generative Behavior Checklist, GBC, McAdams y St.Aubin, 1992) es una escala que integra 50 ítems (de los que 40 representan conductas generativas y 10 son neutrales sin relación con la generatividad). Los sujetos responden con cuanta frecuencia han practicados las conductas especificadas en los ítems, en los últimos dos meses.

En segundo lugar destaca la “Escala de Generatividad de Loyola” (Loyola Generativity scale, LGS; McAdams y de St.Aubin, 1992), cuestionario utilizado en esta investigación. Aunque será descrito con mayor profundidad, señalar que esta escala proporciona una medida de preocupación generativa. Se trata de un autoinforme de 20 ítems con una escala tipo Likert de 4 niveles, con índices de fiabilidad alrededor de .83 y con coeficientes test-retest adecuados. La escala LGS se ha usado como referencia para comparar la puntuación obtenida en el cuestionario con diversas expresiones de generatividad (Hofer, Busch, Chasiotis, Kärtner y Campos, 2008). Por ejemplo, se han obtenido correlaciones positivas con una visión aceptable del rol parental (Pratt, Danso, Arnold, Norris, y Filyer, 2001) y con estilos de crianza autoritarios (Peterson, Smirles y Wentworth, 1997). Otros estudios reflejan que las personas generativas se interesan y se implican más en política tanto a nivel local como nacional (Peterson y Stewart, 1997).

También se han obtenido diversos correlatos con factores de personalidad. Se obtuvieron correlaciones positivas con los factores del “Big Five” de apertura a la experiencia, extraversión y conciencia, y negativas con neuroticismo (De St.Aubin y McAdams, 1995; Peterson et al., 1997; Bradley y Marcia, 1998).

Por otro lado, se ha relacionado estrechamente la Generatividad con la motivación intrínseca. En el Modelo multifacético de Generatividad (McAdams y St.Aubin, 1992), la motivación intrínseca se representa como un deseo interno. McAdams (1985) obtuvo que la combinación de fuerza e intimidad representaba un buen predictor de metas generativas en el futuro. Cuan más motivado a experiencias cercanas y de intercambios con la gente esté alguien (McAdams, 1992) y al mismo tiempo desee influenciar el carácter o las emociones de otro

(fuerza, *power*; Winter, 1973), más probable que alguien genere objetivos generativos en el futuro.

En el mismo sentido otros estudios encontraron que la motivación intrínseca correlacionaba con ciertas preocupaciones generativas (número de hijos, planes de futuro), destacando diferencias de género en la variable fuerza a favor de las mujeres, atribuidas en el estudio a diferencias en la socialización (Peterson y Stewart, 1993). En definitiva, los estudios apoyan el hecho de que la motivación intrínseca juega un papel decisivo en la resolución del conflicto Generatividad-Estancamiento (Hofer et al., 2008).

El vínculo general entre generatividad, madurez personal y adaptación psicológica hipotetizado por Erikson se halla avalado por numerosos estudios (Zacarés y Serra, 2010), de tal manera que todo lo que fomente el desarrollo generativo en los adultos repercute en su integración psicosocial saludable.

También se ha relacionado con la satisfacción vital, de manera que la preocupación generativa se ha asociado positivamente al bienestar personal (Zacarés, Ruiz y Amer, 1999). Sin embargo, no todos los aspectos de la Generatividad muestran necesariamente una asociación con satisfacción en la vida, que es el resultado último de la resolución del conflicto de la séptima crisis según Erikson. Por ejemplo, una alta motivación intrínseca y generativa puede llevar a frustración si por cualquier razón no puede traducirse en conductas (Peterson, 1998). En cualquier caso, se ha establecido un vínculo significativo entre preocupación generativa y satisfacción vital, constatando relaciones significativas en varios estudios (McAdams et al., 1993; De St.Aubin y McAdams, 1995; Grossbaum y Bates, 2002).

Estos hallazgos van en la línea de otros estudios que resaltan las relaciones entre la generatividad y otros constructos, constatando

correlaciones positivas con satisfacción familiar y salud general, y negativas con depresión y ansiedad (Stewart y Vandewater's, 1998).

3.4. Generatividad y enseñanza

Como hemos destacado en apartados precedentes algunas profesiones como la enseñanza son inherentemente generativas. De hecho, la generatividad tiene uno de sus fundamentos en la educación de la siguiente generación. No olvidemos que el término educar proviene etimológicamente de la raíz latina *ducere* que significa guiar, conducir, acompañar a lo largo del camino de la vida.

Como gremio profesional, los docentes tienen una cultura propia que transmiten a sus educandos. Para Pérez Gómez (1998, p. 162) la cultura docente es "el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar sentir, actuar y relacionarse entre sí". Forma parte de estas creencias la valoración positiva y cierta obligación ética de transmisión intergeneracional. Por tanto, la generatividad se halla en el corazón de la cultura docente, porque cuando la práctica educativa es satisfactoria beneficia evolutivamente a las dos generaciones implicadas, pues cumple al mismo tiempo una doble función: guía para la siguiente generación y satisfacción de la necesidad del adulto de sentirse necesitado.

De esta forma, el desarrollo generativo podría tener una notable importancia como predictor del bienestar laboral de los profesores, en comparación a otros aspectos de tipo organizacional tradicionalmente

investigados. La generatividad se convertiría así en un factor preventivo del síndrome de burnout al posibilitar que el profesor interprete sus motivaciones, metas y acciones en un marco más amplio que resulta congruente con su propio desarrollo personal (Evans, 2009).

Sin embargo, cuando se esperan altos niveles de interés, compromiso y acción generativa en los profesionales de la enseñanza y éstos no se dan, podríamos hablar de un estancamiento generativo: es probable que aparezca entonces el estudiado "malestar docente" (Serra, 1999). En este sentido, la ausencia de un desarrollo generativo de los docentes podría considerarse como un antecedente evolutivo del burnout.

En un trabajo con profesores de Primaria y Secundaria se obtienen puntuaciones de generatividad más bajas en el grupo de Secundaria, destacando que es imposible deducir en qué medida estos profesores se ven desanimados con el tiempo a manifestar su preocupación generativa por la falta de oportunidades o por una falta de motivación inicial. Además, los profesores generativos mostraron puntuaciones significativamente superiores en bienestar subjetivo, laboral y material, claridad de rol e identificación profesional, en comparación a los docentes potencialmente generativos o estancados (Zacarés, Ruiz y Amer, 1999).

Así pues, y para finalizar este capítulo, la generatividad puede constituir un recurso personal protector para los profesores en un doble sentido: por un lado, porque los mayores niveles de motivación y realización generativos se asociarían en ellos a un mayor grado de bienestar personal, especialmente los de mediana edad (Keyes y Ryff, 1998; Ackerman, Zuroff y Moskowitz, 2000). Por otro lado, sería esperable que aquellos profesores más generativos se encontrasen más protegidos frente a la aparición del burnout, ya que tanto la preocupación como las expresiones generativas (tales como la

preocupación activa por el desarrollo de los alumnos, el compromiso de guiarlos y enseñarlos, el interés por transmitir valores, normas y modelos culturales adecuados) constituyen motivaciones intrínsecas de la tarea de enseñar (Gómez y Carrascosa, 2000).

En este trabajo analizaremos la relación entre generatividad y burnout, hipotetizando, tal como hemos destacado en el párrafo precedente, la existencia de una relación significativa negativa entre ambos, actuando la generatividad como factor preventivo del burnout.

CAPITULO 4

PROCESOS Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

- 4.1. Introducción
- 4.2. Los procesos de afrontamiento
- 4.3. Afrontamiento eficaz
- 4.4. Evaluación del afrontamiento
- 4.5. El afrontamiento en la docencia

4.1. Introducción

El afrontamiento es la manera en que un individuo intenta resolver las situaciones problemáticas de la vida cotidiana, o cualquier tipo de circunstancias particulares, en un intento personal de adaptarse al entorno. El profesorado se enfrenta durante el desarrollo de su carrera profesional a muy diversos problemas y dificultades intrínsecas al ejercicio docente. Hoy en día, como consecuencia entre otras causas de los cambios sociales, existen nuevas dificultades y problemas para el profesorado. También sabemos que todos los docentes no afrontan los problemas del mismo modo. Los individuos tendemos a desarrollar ciertos estilos de afrontamiento, de un modo personal, de ahí el papel modulador de esta variable en la etiología del burnout (Hernández, Olmedo e Ibáñez, 2004).

La investigación sobre las estrategias de afrontamiento ha estado dirigida por una serie de estereotipos culturales respecto a cómo creemos que la gente normalmente se comporta o debería comportarse ante un suceso aversivo determinado, así como por teorías apoyadas en escasos datos o en medidas poco fiables y válidas (Vázquez, Crespo y Ring, 2000). A modo de ejemplo, Wortman y Silver (1989) han señalado algunos de los mitos existentes sobre cómo la gente afronta serios retos vitales de naturaleza irrevocable (muerte súbita de un hijo, accidentes que ocasionan paraplejías o muerte de un cónyuge). Frente a lo que habitualmente se cree, las reacciones

patológicamente intensas (episodio depresivo diagnosticable con criterios estrictos) no son muy habituales, siendo frecuente observar reacciones positivas muy poco después del suceso, incluso a los pocos días o semanas del mismo, que hacen que el estado anímico general pueda considerarse ya más positivo que negativo (Wortman y Silver, 1989; Folkman y Moskowitz, 2000).

En nuestro trabajo, el interés en el afrontamiento radica en el intento de determinar las variables personales que inciden en el profesor a la hora de actuar ante los problemas de ámbito profesional-laboral. Este planteamiento es fundamental porque el comportamiento del docente ante el alumnado muestra sus estilos de afrontamiento ante las dificultades, incidiendo también sobre su alumnado –niños y jóvenes en periodos formativos- y sobre su entorno laboral. En palabras de Frydenberg, “los adolescentes están en el umbral de la edad adulta y, como resultado de esto, las formas que tienen para luchar con sus problemas establecen los modelos para el futuro y tienen su impacto en la comunidad en general” (Frydenberg, 1996). El afrontamiento se ha relacionado de manera consistente con la resiliencia (Frydenberg, 2004) que, como ya se comentó, se considera un factor que previene el síndrome de burnout.

En este sentido, la perspectiva transaccional o modelos cognitivos del afrontamiento del estrés, defienden que el desarrollo del burnout puede ser entendido como el resultado de un proceso de interacción mediante el cual el sujeto busca adaptarse a su entorno laboral (Guerrero, 2003). Los factores ambientales serían elementos desencadenantes, mientras que las variables personales cumplen una función facilitadora o inhibidora. La percepción que el sujeto tenga de los estresores ambientales y de sus capacidades, junto a las estrategias de afrontamiento que emplee para afrontar el estrés,

determinarán el grado de sentirse quemado por el trabajo (Gil-Monte y Peiró, 1997).

Para intervenir en esta línea es necesario clarificar algunos términos, puesto que el afrontamiento conlleva comportamientos complejos como la adaptación o la resolución de problemas que es preciso ampliar.

4.2. Los procesos de afrontamiento

La investigación sobre el afrontamiento nace a partir del concepto psicoanalítico de mecanismo de defensa, si bien su aparición como objeto de estudio en sí mismo se produjo con la revolución cognitiva, concretamente a partir del trabajo de Lazarus (1981; Lazarus y Folkman, 1986). El modelo de afrontamiento del estrés de Lazarus es el más utilizado en la investigación, considerando el afrontamiento como una función adaptable, en un contexto donde el individuo y el entorno están relacionados en un proceso interactivo, basándose en dos marcos teóricos fundamentales: la teoría “fenomenológica cognitiva o transaccional” y el “modelo de interacción persona – entorno”.

En primer lugar, la “teoría transaccional cognitiva” (Frydenberg y Lewis, 1991) afirma que el individuo percibe el mundo de una forma única y sus percepciones construyen el campo fenomenológico. El individuo reacciona al entorno según lo percibe. En fenomenología no hay datos objetivos. Hay un interés en los aspectos generales de la experiencia humana acompañada de un interés en cómo la gente reacciona y experimenta ciertos tipos de sentimientos. Dicho de otra forma; enfatiza que el estrés no está determinado sólo por la naturaleza

del estímulo ambiental, ni sólo por las características particulares de la persona que se enfrenta y se adapta a él, sino por la interacción entre la evaluación que de dicho estímulo hace la persona y las demandas de ese estímulo sobre el individuo (Salotti, 2006). El afrontamiento se define así como el “conjunto de acciones cognitivas y afectivas que surgen en respuesta a una preocupación y que representan para el individuo un intento de restablecer el equilibrio, resolviendo el problema o adaptándose a la preocupación” (Frydenberg y Lewis, 1991).

En segundo lugar, el “modelo de la interacción persona – entorno” de Lewin (1935) parte de la hipótesis de que el individuo y el contexto social son determinantes en el comportamiento humano. De acuerdo con ese punto de vista, la teoría fenomenológica cognitiva de la conducta humana se centra en el individuo como parte del contexto social, es decir, existe una visión *relacional* de la persona y el entorno. En este enfoque teórico adoptado por Lewin, y posteriormente por Lazarus, tanto la situación como la persona que percibe y valora la situación (considerando la experiencia) se combinan como componentes críticos que determinan el afrontamiento.

De esta forma definimos el afrontamiento como "los esfuerzos cognitivos y conductuales para controlar las exigencias internas y externas específicas que son evaluadas cuando agotan o exceden los recursos de una persona" (Lazarus y Folkman, 1986). De este modo:

1. El afrontamiento está vinculado al contexto más que a características estables de personalidad.
2. Las estrategias de afrontamiento se definen por el esfuerzo independientemente del resultado.
3. El afrontamiento se entiende no como una actuación estática, sino como el proceso de comportamiento que se va modificando durante el problema. Hay una evaluación de la situación anterior al inicio de la

acción de afrontamiento y las consecuencias de los esfuerzos de afrontamiento crean el marco para una nueva evaluación y determinan la actuación siguiente.

La clasificación de estrategias de afrontamiento más extendida en la investigación distingue dos tipos generales, las centradas en el problema y las centradas en la emoción (Lazarus y Folkman, 1986). Los estudios muestran una relación significativa e inversa entre el uso de estrategias de afrontamiento centradas en el problema y burnout (Anderson, 2000; Gallagher, 2004).

En la siguiente tabla se muestran las características básicas de ambos grupos de estrategias de afrontamiento.

DIMENSIONES DEL AFRONTAMIENTO	
<i>Afrontamiento directo o dirigido al problema</i>	<i>Afrontamiento indirecto o dirigido a la emoción</i>
Orientado a la modificación de la situación, a su cambio hacia otra que no suponga amenaza para el sujeto. La superación de estas situaciones da lugar a un aumento de la capacidad de ajuste del sujeto, a una autoevaluación en el sentido de eficacia, y a claros sentimientos de gozo y alegría. Este proceso implica un refuerzo del papel del sujeto en su entorno, tanto social como de personalmente, facilitando una disposición anclada en la valoración de autoeficacia ante futuros retos.	En este caso el sujeto no modifica la situación, por considerar que no es posible en ese momento, o en ningún momento. Presente cuando el sujeto evita afrontar la situación problema y busca un alejamiento o un manejo a nivel no-real, sino ilusorio, a veces manipulativo, en otras de negación, o de transferencia a otros de su responsabilidad en lo ocurrido, o de atribución de intenciones. Es en definitiva un intento de manejo no-funcional ante las demandas que la realidad hace al sujeto.

Tabla 21. Dimensiones del Afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1986).

Una vez analizadas las bases conceptuales del término afrontamiento y los tipos de estrategias más importantes, estamos en condiciones de describir el proceso que lleva a cabo el sujeto desde que recibe un estímulo hasta que produce una respuesta de

afrontamiento. La descripción de las estrategias concretas se realizará en apartados posteriores.

La *evaluación cognitiva* es el concepto esencial del proceso de afrontamiento de Lazarus y se considera como un componente intrínseco del mismo. A partir de este concepto Lazarus y Folkman (1986) dividen los procesos de evaluación de la situación estresante en dos fases, primaria y secundaria, que describimos a continuación.

Evaluación primaria

Es la valoración inicial que el sujeto hace de la situación como tal, lo que significa ésta en términos de riesgo, de compromiso a su bienestar o hasta de supervivencia. A partir de esa percepción el individuo considera las siguientes posibles valoraciones:

a. Situación irrelevante, con escasa o ninguna implicación para su vida personal. No le da importancia al suceso.

b. Situación positiva, no genera reacciones de estrés. El sujeto al percibir así la situación entiende que la misma favorece la obtención de sus objetivos.

c. Situación negativa o estresante, exige la movilización de recursos para hacerle frente, para evitar perder el equilibrio y bienestar. Es negativa en el sentido de que requiere un esfuerzo adaptativo.

Dentro de esta evaluación primaria es en el tercer caso, cuando la situación se valora como estresante cuando, a su vez, pueden darse tres posibles percepciones. En primer lugar la situación se puede percibir como una amenaza para el sujeto. El sujeto considera en este caso que existe un riesgo de no poder hacer frente a la situación y se siente desbordado por ella. Genera claras respuestas de ansiedad anticipatoria. Su actividad de afrontamiento se torna poco eficaz, oscilando de una actividad caótica, poco organizada, a la simple inactividad.

Es importante destacar la percepción de incontrolabilidad, dado que no tememos tanto a las situaciones como a la sensación de no poder hacer nada por controlarlas, vinculando así el estrés (como la simple percepción de demanda a la que es sometido el organismo) con la angustia y la ansiedad.

En segundo lugar, la situación puede ser percibida como una pérdida o daño. Se toma en consideración el daño que dicha situación puede ejercer sobre la estima, la salud, la familia, las relaciones sociales, etc.

Como tercera posibilidad, al percibir la situación como un desafío es el sujeto considera que puede hacer frente a la situación, moviliza los recursos y genera sentimientos de eficacia y de logro y exige la valoración de que, aunque haya dificultades, también está la posibilidad de obtener una ganancia, de lograr un objetivo si moviliza los recursos necesarios.

De esta forma la clave de la valoración primaria radica en la ponderación que establece el sujeto entre lo que estima que está en juego en la situación y la significación (valor) que concede a lo que puede llegar a lograr o perder en dicha instancia.

Evaluación secundaria

Es la evaluación que hace el sujeto de los recursos que posee, tanto personales, sociales, como económicos e institucionales, para hacer frente a la demanda del medio. Según el resultado de esta valoración el sujeto considera si posee los recursos y la capacidad (o no) para hacerle frente de forma efectiva.

En el gráfico 6 se muestran las fases en el modelo de estrés de Lazarus y Folkman (1986).

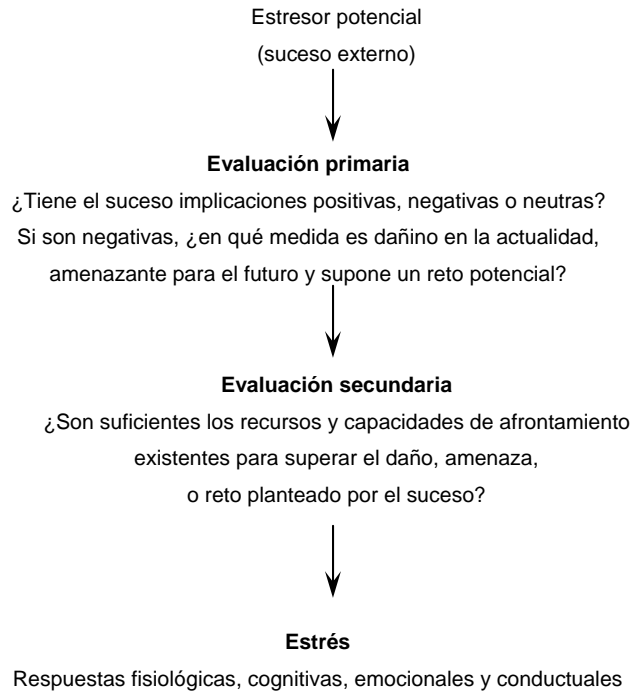


Gráfico 6. Modelo del estrés (Lazarus y Folkman, 1986)

Folkman y Moskowitz (2000) amplían el análisis de esta fase clave de la evaluación-valoración cognitiva en el proceso de afrontamiento en función del tipo de significado que se extrae, que resumimos en la siguiente tabla.

TIPOS DE SIGNIFICADO EN EL PROCESO DE AFRONTAMIENTO

<i>Situacional</i>	<i>Global</i>
La situación es la que determina el grado de significado junto con las creencias, metas y valores del individuo.	Significados abstractos y generalizados relacionados con las cuestiones existenciales.

Tabla 22. Tipos de significado en el proceso de afrontamiento (Folkman y Moskowitz, 2000).

Así, la búsqueda de significado en sí misma puede ser considerada como un afrontamiento positivo, incluyendo ambos tipos de significado, situacional y global.

Es evidente que este proceso de evaluación que estamos tratando es automantenido, ya que un fracaso posee tres efectos:

- deteriora la valoración de sus propios recursos como eficaces para hacer frente a la próxima situación (expectativa de afrontamiento).
- considera que a pesar de ponerlos en marcha no logrará controlar la situación (expectativa de resultado).
- aumenta la evaluación como amenaza de la situación, con lo que disminuye la capacidad de afrontamiento del sujeto y aparecen mecanismos menos eficaces, vinculados de forma directa a la presentación de patologías: Evitación, auto-focalización, desesperanza y búsqueda de atención social.

4.3. Afrontamiento eficaz

Generalmente los estudios constatan que las personas somos más variables que firmes en el uso de modelos de afrontamiento (Folkman y Lazarus, 1980; Stern y Zevon, 1990). El estudio de Folkman y Lazarus (1980) informó que el afrontamiento centrado en el problema (intentos de afrontar directamente los agentes estresantes) era más evidente en relación con las tensiones relacionadas con el trabajo, mientras que el afrontamiento centrado en la emoción (intentos para regular los estados emocionales que resultan del agente estresante) se usaba más con problemas relacionados con la salud. Esto coincide con sus primeros descubrimientos: en los problemas que son percibidos como modificables y bajo control se usaban más las estrategias centradas en el problema, mientras que en las situaciones donde el individuo siente que tiene menos control de los resultados se usaban más las estrategias centradas en la emoción (Hallman, Thomsson, Burell, Lisspers y Setterlind, 2003).

Con todo, se admite que aunque el modo en que un individuo se enfrenta a los problemas diarios es un predictor importante de cómo afronta los sucesos vitales, el valor de una estrategia no puede separarse del contexto en el que ocurre. En cualquier caso, la investigación ha demostrado repetidamente que el individuo en una situación determinada no emplea una única estrategia de afrontamiento, sino una combinación de las mismas, aspecto que se complementa con el hecho de que las estrategias varían a lo largo del tiempo, según cambian las circunstancias de la persona (Rovira, 2002).

Por otro lado, sería útil disponer de una fórmula que diferencie el afrontamiento eficaz del ineficaz. La realidad es que lo que funciona en una circunstancia puede no funcionar en otra, y que algunas personas

afrontan mejor unas situaciones que otras. Para algunos, las dificultades de relación son más fáciles de solucionar que las relacionadas con el trabajo. Los adultos afrontan de modo diferente que los jóvenes. Pero definir qué clase de afrontamiento es más eficaz resulta difícil, dada la variedad de circunstancias con las que las personas se enfrentan.

Algunos estudios a gran escala (Pearlin y Schooler, 1978; Ilfeld, 1980) han intentado determinar pronosticadores de afrontamiento eficaz, pero las estrategias de afrontamiento consideradas eficaces en un contexto pueden no serlo en otros. La multiplicidad e interacción de los factores que determinan un resultado hace que sean difíciles de aislar. La aparición del conflicto y problemas a afrontar pueden venir determinados por multitud de factores: el ambiente de la clase, los valores y actitudes del colegio, la personalidad del profesor, aspectos del currículo, la formación, motivación o capacidad del estudiante y las del docente, las expectativas del individuo, el apoyo de los padres, y las combinaciones de algunos de estos factores.

Perrez y Reicherts (1992) argumentan que para establecer la eficacia y lo apropiado de los esfuerzos de afrontamiento, se requiere conocer el modo en que un individuo percibe los agentes estresantes y sus consecuencias, junto con algún conocimiento en relación con el intento de acciones de afrontamiento. El afrontamiento mal planteado puede ser el resultado de déficits perceptuales o de la no disponibilidad de recursos.

Dado que suele existir una correspondencia entre los aspectos objetivos de una situación y la valoración subjetiva y los recursos disponibles (Perrez y Reicherts, 1992), es importante establecer programas de intervención que intenten cambiar las percepciones y cogniciones y ayuden al individuo a conocer una gran variedad de

estrategias de afrontamiento que puedan ser utilizadas para afrontar los problemas de la vida.

En general, las investigaciones en el campo del afrontamiento han ayudado a determinar qué tipo de personas afrontan de un modo eficaz y resisten mejor las situaciones de estrés. Las personas que utilizan un tipo de afrontamiento eficaz y se esfuerzan en dominar su entorno no culpan a otros de sus propios fracasos (“locus de control interno”), del mismo modo que aquellos que se ven a sí mismos como incapaces a menudo culpan a otros cuando fracasan al afrontar los problemas de la vida. También se ha descubierto que la alta autoestima facilita el afrontamiento eficaz (Garmezy, 1988). Cuando los individuos tienen un concepto de sí mismos favorable y se perciben a sí mismos de modo positivo, tienen más posibilidades para examinar adecuadamente sus mecanismos de afrontamiento y enfrentarse con las dificultades, de modo que les permitan continuar encontrándose bien consigo mismos.

Del mismo modo, cuando los individuos están desesperados, la desesperanza se refleja en un sentimiento de impotencia o desesperación, y es probable que influya en la apreciación de la situación (por ejemplo, situaciones que pueden ser percibidas como perjudiciales en lugar de como retos). En resumen, la misma situación puede ser evaluada como amenazante para algunas personas y como un desafío para otras.

En referencia a los factores que determinan esta diferencia en la evaluación, la investigación sobre la vulnerabilidad (factores de riesgo) y las cualidades paliativas (factores protectores) ha demostrado que el temperamento, ser optimista, el control personal percibido, los factores familiares (cohesión familiar, valores compartidos, padres cariñosos y una relación con al menos uno de los padres) y la disponibilidad de apoyo social son factores que contribuyen a la resistencia (Luthar y

Zigler, 1991). La investigación acepta tres factores que pronostican un afrontamiento eficaz: el temperamento, las ayudas familiares, y un buen sistema de apoyo externo.

Otros estudios han encontrado diferencias consistentes en el afrontamiento según el género y la edad de los sujetos, de manera que las mujeres desarrollaban estrategias de afrontamiento con mayor facilidad; además, el afrontamiento centrado en el problema parece disminuir con la edad, y aumentar el centrado en la emoción (Frydenberg y Lewis, 1993; Frydenberg, 2004). Por último, destacar que el afrontamiento está contextual y culturalmente determinado, de forma que lo que es útil para una persona o grupo puede a largo plazo ser inapropiado para otro (Feldman, 1995).

Para finalizar, distintos autores señalan algunas estrategias de afrontamiento como entrenamiento preventivo al estrés prolongado, clasificadas en cuatro niveles: biofeedback, relajación muscular, técnicas de respiración y actividades aeróbicas (Brown y Uehara, 1999). Estas técnicas, como indican los propios autores, habría que combinarlas con otras específicas de manejo del estrés para una eficacia significativa en la intervención.

4.4. Evaluación del afrontamiento

Las distintas escalas existentes que evalúan el afrontamiento varían en el número y características de las situaciones de estrés que plantean, así como en las estrategias o factores resultantes, y sólo algunas han sido adaptadas y validadas en población española (CSI y COPE). Entre las mismas podemos destacar:

Coping Responses questionnaire (Billing y Moos, 1981)

En esta escala se valoran 33 respuestas de afrontamiento diferentes en una escala de 0 a 3. Las respuestas se categorizan en métodos de afrontamiento cognitivos, conductuales o preventivos, análisis lógico, distrés emocional, autorregulación afectiva y búsqueda de información.

Coping Strategies Inventory (CSI, Tobin, Holroyd y Reynolds, 1984)

Existen varias adaptaciones españolas de esta escala (Otero, Luengo, Romero, Gómez-Fraguela y Castro, 1998; Cano, Rodríguez y García, 2007). La versión más utilizada consta de 40 ítems con escala de respuestas tipo Likert, que miden el nivel de utilización de estrategias de afrontamiento activo y de afrontamiento pasivo del estrés. Martínez-Correa y cols. (2006) obtienen unos valores de consistencia interna de .68 en resolución de problemas, .81 en reestructuración cognitiva, .87 en expresión de emociones, .91 en apoyo social, .55 en evitación de problemas, .63 en pensamientos ansiosos, .84 en autocrítica y .73 en retirada social.

Ways of Coping Checklist (WOCQ, Folkman y Lazarus, 1985)

Consta de 66 ítems con un formato de respuesta de 4 puntos. Los coeficientes de consistencia interna para esta versión oscilan entre 0,56 y 0,85. La escala aísla 8 factores o estrategias (tabla 23), que se integran en dos grupos: afrontamiento centrado en el problema y afrontamiento centrado en la emoción.

Coping Orientations to Problems Experienced (COPE, Carver, Sheier y Wientraub, 1989)

Mide el afrontamiento del estrés en sus aspectos conductuales y cognitivos. Consta de 60 ítems relativos a lo que hace o siente el sujeto en situaciones de estrés, que se distribuyen para medir 15 estrategias

de afrontamiento en total. Estas estrategias se distribuyen en tres grandes grupos, según la distinción que realizan los autores para el afrontamiento:

- Afrontamiento centrado en el problema: referido a la resolución del problema o “hacer algo” para cambiar el curso de la situación estresante. Integra 5 estrategias: afrontamiento activo, planificación, supresión de actividades distractoras, refreno del afrontamiento y búsqueda de apoyo social instrumental.

- Afrontamiento centrado en la emoción: dirigido a reducir o manejar el estrés emocional causado por la situación. Se evalúa a partir de las siguientes estrategias: búsqueda de apoyo emocional, reinterpretación positiva, aceptación, desahogo y religión.

- Evitación al afrontamiento, que se evalúa a través de 5 estrategias: negación, desconexión conductual, desconexión mental, consumo de drogas y humor.

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

<i>Confrontación</i>	Acciones directas y en cierto grado agresivas para alterar la situación
<i>Distanciamiento</i>	Esfuerzos para separarse de la situación
<i>Autocontrol</i>	Esfuerzos para regular los propios sentimientos y acciones
<i>Búsqueda de apoyo social</i>	Acciones para buscar consejo, información, ayuda o comprensión
<i>Aceptación de responsabilidad</i>	Reconocimiento de la responsabilidad en el problema
<i>Huida</i>	Evitación de la situación de estrés
<i>Planificación</i>	Esfuerzos para alterar la situación de una manera analítica
<i>Reevaluación positiva</i>	Esfuerzos para crear un significado positivo centrándose en el desarrollo personal

Tabla 23. Estrategias de Afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1986)

En lo que respecta a sus características psicométricas, la consistencia interna de la escala en la versión original presenta unas correlaciones entre 0,45 y 0,92 para los diferentes modos de afrontamiento. Dado que ha sido utilizado en esta investigación se comentará con mayor detalle en apartados posteriores.

ACS (Frydenberg y Lewis, 1996)

Es un inventario de autoinforme compuesto de 80 ítems, que permiten evaluar 18 estrategias distintas de afrontamiento, que se agrupan en tres categorías o estilos básicos de afrontamiento:

1. Dirigido a la resolución del problema: representa un estilo de afrontamiento caracterizado por trabajar en un problema permaneciendo al mismo tiempo optimista, en forma, relajado y socialmente relacionado. Las escalas representativas de esta categoría son Buscar apoyo social, Concentrarse en resolver el problema, Esforzarse y tener éxito, Invertir en amigos íntimos, Fijarse en lo positivo, Buscar diversiones relajantes y Distracción física.
2. Afrontamiento en relación a los demás: se caracteriza por dirigirse a otros para buscar apoyo, sean semejantes, profesionales o figuras de carácter religioso. Las escalas representativas de esta categoría son: Buscar apoyo social, Acción social, Buscar apoyo espiritual, y Buscar ayuda profesional.
3. Afrontamiento improductivo: es una combinación de estrategias de evitación no-productivas que están empíricamente asociadas a una incapacidad para el afrontamiento eficaz. Las escalas que considera esta categoría son: Preocuparse, Buscar pertenencia, Hacerse ilusiones, Falta de afrontamiento, Reducción de la tensión, Ignorar el problema, Autoinculparse y Resolverlo por sí.

Por último citamos otras escalas menos utilizadas en la investigación en afrontamiento, como el Inventario de Mecanismos de Defensa (Gleser y Ihlevich, 1969), Inventario de Tipos de Afrontamiento (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis y Gruen, 1986) y el Inventario Multidimensional de Afrontamiento (Endler y Parker, 1990).

4.5. El afrontamiento en la docencia

Los profesores pueden afrontar las situaciones y sus consecuencias poniendo en práctica habilidades y estrategias eficaces, algunas de las cuales hemos visto anteriormente. Recordamos en este punto que la relación de estudios que relacionan el burnout con el uso de estrategias de afrontamiento es extensa (Shinn, Rosario, Morch y Chestnut, 1984; Etzion y Pines, 1986; Greenglass, Burke y Ondrack, 1990; Seidman y Zager, 1991; Quaas, 2006). De hecho, el uso de estrategias de afrontamiento eficaces constituye un planteamiento preventivo y de tratamiento, dado que contribuye a aumentar la capacidad de adaptación del profesor a las fuentes de estrés docente (Guerrero y Rubio, 2005).

La mayoría de estudios que se han centrado en mejorar la capacidad de afrontamiento en los profesores se han basado en métodos indirectos como la búsqueda de apoyo social o el cambio personal (Calvete y Villa, 1997). La importancia del apoyo social en relación al burnout también ha sido puesta de manifiesto por muchos autores (Burke y Richardsen, 1991; Cordes y Dougherty, 1993; Freedy y Hobfoll, 1994; Guerrero y Rubio, 2005). Sin embargo, a pesar de la relevancia de esta variable, en muchas ocasiones los profesores son

incapaces de utilizar el apoyo social debido a factores como el ambiente del centro y a la resistencia a admitir ante los compañeros que están teniendo dificultades (Calvete y Villa, 1997).

Como ya vimos anteriormente distintos autores destacan que las estrategias de tipo escapista aumenta la probabilidad de sufrir burnout, mientras que las de control la disminuyen (Leiter, 1991a; Hernández y cols., 2004). Quaa (2006) pudo establecer que los profesores que padecían algún grado de burnout, utilizaban con mayor frecuencia la negación como estrategia de afrontamiento, diferenciándose de los sujetos que no presentaban el síndrome, quienes se caracterizaban por utilizar la reinterpretación positiva.

En esta línea, Schonfeld (1990) destaca que los profesores con menores síntomas psicológicos de estrés emplean estrategias que incluyen intentos de modificar el ambiente de trabajo aversivo, el significado de los estresores (ver el lado positivo) y la experiencia de estrés (búsqueda de consejo).

En apartados anteriores vimos como el empleo de estrategias de afrontamiento centradas en el problema previene el desarrollo del síndrome, mientras que las centradas en la emoción facilitan su aparición. En este sentido, otros estudios muestran cómo en los profesores, el afrontamiento centrado en el problema es mucho más eficaz que el centrado en la emoción (Bhagat, Allie y Ford, 1995).

Aun con el volumen de investigaciones existentes, algunos autores destacan que al analizar las realizadas en contextos docentes se comprueba la falta de explicaciones acerca del efecto de las estrategias: o son consideradas como variables mediadoras o moderadoras, quedando finalmente como moderadores en la relación entre estrés y salud (Marqués, Luisa y Lopes, 2005).

En referencia al campo específico del afrontamiento en profesores de música únicamente existen estudios acerca del manejo de la ansiedad escénica en la interpretación instrumental. Esto tiene su explicación en que la música es, por definición, un arte con una vertiente eminentemente práctica que tiene lugar en muchas ocasiones con la participación de público.

La problemática es de extraordinaria complejidad, puesto que si bien los profesores de música deberían transmitir a sus alumnos estrategias eficaces para afrontar la ansiedad, lo cierto es que muchos profesores no interpretan en público, lo cual dificulta muchas veces el proceso de enseñanza. Pero en cualquier caso, el control del estrés del alumno de música es una tarea central del profesor, “pese a que la mayoría de profesores ignoran las estrategias de control del estrés en la interpretación, o peor, profesores o padres intentan fingir que no existe tal nerviosismo cuando en realidad ellos mismos están nerviosos” (Chang, 2003). Resulta fundamental, como primer paso, enseñar estrategias de control de estrés adecuadas al nivel de los alumnos y no lanzarlos al escenario sin preparación, esperando que por el mero hecho de repetir esa experiencia vayan a aprender a superar esa situación.

En esta línea, Taborsky (2007) señala que con frecuencia los profesores de música “ofrecen consejos ineficaces sobre cómo afrontar la ansiedad en la interpretación musical. A los estudiantes de música se les dice con frecuencia que no sentirán esa ansiedad si la pieza a interpretar está bien preparada”. A pesar de ello, la investigación coincide en que incrementar las horas de práctica no garantiza una interpretación libre de ansiedad y estrés, y que en la mayoría de casos, una simulación de la experiencia de concierto o audición, es más efectiva que varias horas de estudio (Taborsky, 2007).

Por su parte, Petrovich (2004) define el afrontamiento de la ansiedad escénica como una fuente de autoeficacia, destacando la importancia de “interpretar con la mayor frecuencia posible composiciones desde el principio hasta el final atendiendo a una evaluación subjetiva, tanto de los aspectos negativos como de los positivos”. También señala la necesidad de representar anticipadamente la situación final de estrés, y la importancia de crear situaciones con una dificultad adecuada, de manera que los éxitos vayan afianzando esa autoeficacia con resultados positivos. En una última etapa en el afrontamiento de la ansiedad escénica, el músico ha de darse cuenta de que esa ansiedad tiene cualidades positivas (por ejemplo, de cara a la concentración) si se usa y controla de forma adecuada, ya que así puede ayudar al intérprete (Jansen, 2005).

En el contexto español destacar finalmente la aportación de Dalia (2004) en la que se recogen diferentes técnicas de relajación y de corte cognitivo en general para afrontar la ansiedad en los músicos.

En este trabajo, uno de los objetivos es analizar la relación entre las estrategias de afrontamiento de los profesores y las diferentes dimensiones del burnout. A partir de la revisión de la investigación, nuestra hipótesis señala la existencia de una relación positiva entre las estrategias de evitación y el burnout, incrementando el agotamiento emocional y la despersonalización, y reduciendo la realización personal. En el siguiente capítulo revisamos los aspectos más importantes que tienen que ver con la autoeficacia, el último constructo considerado en esta investigación y que puede actuar como factor preventivo al burnout.

CAPITULO 5

LA AUTOEFICACIA

- 5.1. Introducción
- 5.2. Fundamentos de la percepción de eficacia docente
- 5.3. Definición de Autoeficacia docente y conceptos relacionados
- 5.4. Evaluación de la autoeficacia
- 5.5. Variables predictoras de autoeficacia del profesor
- 5.6. La autoeficacia en la enseñanza musical

5.1. Introducción

Muchos autores sitúan a la percepción de baja competencia o autoeficacia en el centro del burnout y de los fenómenos de desmotivación (Cherniss, 1993; Brouwers y Tomic, 2000). La autoeficacia docente se define como el conjunto de creencias del profesor en sus habilidades para llevar a cabo las acciones necesarias para alcanzar sus objetivos (Tschannen-Moran, Woofolk y Hoy, 1998). Cherniss (1993) distingue tres áreas fundamentales en el estudio de las creencias de autoeficacia en los profesionales según se centran en el dominio de las tareas, el dominio interpersonal y el dominio organizacional. En este trabajo centraremos nuestra atención en el segundo de los componentes.

Actualmente existe una preocupación creciente por conocer más a fondo el modo en que se construyen y manifiestan las creencias de autoeficacia del docente, dada su influencia en múltiples aspectos de su actividad profesional, como, entre otros, el aprendizaje y motivación de los alumnos o el estrés de los profesores (Henson, 2001; Evers, Brouwers y Tomic, 2002; Fives, 2003; Fives, Hamann y Olivarez, 2007). En concreto, la relación entre autoeficacia docente y burnout está contrastada en la investigación, destacando la estrecha relación entre ambas y la acción protectora ejercida por la autoeficacia sobre el

burnout (Brouwers y Tomic, 2000; Evers, Brouwers y Tomic, 2002; Schwarzer y Schmitz, 2005; Egyed y Short, 2006, Skaalvik y Skaalvik, 2007), aunque no de forma específica en el ámbito de la educación musical.

5.2. Fundamentos de la percepción de eficacia docente

La investigación acerca de la autoeficacia docente comienza hace ya varias décadas. Se considera que los pioneros en el campo son los investigadores de la Corporación RAND⁸. A mediados de los años setenta, un grupo de investigadores de esta asociación (Armor, Corny-Oseguera, Cox, King, McDonnell, Pascal, Pauly y Zellman, 1976) analizan el rendimiento en lectura de los alumnos de veinte escuelas diferentes, constatando que uno de los factores más relacionados con los resultados es el sentimiento de autoeficacia de sus profesores. A partir de entonces la autoeficacia docente cobra un enorme interés en la investigación sobre la enseñanza, que alcanza hasta la actualidad.

La fundamentación teórica que subyace en la investigación de Armor y trabajos similares parte de la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966, citado en Rotter, 1990) y de su concepto de locus de control, enfoque en el que la autoeficacia es entendida como una creencia específica acerca de la externalidad o internalidad del control

⁸ RAND (Research and Development), asociación fundada en 1946, cuyo objetivo es ofrecer ayuda en la toma de decisiones de carácter estatal a través del análisis y de la investigación. Ejerce su actividad en dominios tan diversos como son la justicia, el medio ambiente, la tecnología, el bienestar social, la salud, la política internacional y la educación.

de las acciones que la persona lleva a cabo.

Sólo un año después de las investigaciones de la RAND, Bandura (1977) postula que las creencias de autoeficacia determinan la conducta a través de mecanismos muy variados. Es a partir de este nuevo enfoque cuando se desarrollan la mayor parte de los trabajos orientados a una comprensión más ajustada del constructo. De hecho, la teoría sociocognitiva de Bandura sigue siendo un eje fundamental en el estudio e interpretación de las creencias, autopercepciones y expectativas del pensamiento del docente (Corzo y Teresa, 2006). A partir de esta teoría nace el concepto de autoeficacia, entendiendo como tal “los juicios de cada individuo sobre su capacidad, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura, 1987).

A partir de ambos enfoques, el de la teoría de la atribución y el de la teoría social cognitiva, se desarrolla el significado del concepto de “autoeficacia docente”. Según Rotter la autoeficacia representa la creencia del profesor en su capacidad personal para controlar el efecto de sus propias acciones, mientras que Bandura (1987) sostiene una concepción de la autoeficacia como cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente. Para Bandura, poseer determinados conocimientos, habilidades o destrezas no es condición suficiente para tener éxito en la realización de determinadas conductas. Además, es necesario mostrar confianza en la propia capacidad para enseñar como requisito fundamental para alcanzar las metas pretendidas.

Las concepciones posteriores acerca de la autoeficacia docente se apoyan en los dos enfoques teóricos mencionados, sobre todo en el concepto elaborado por Bandura, si bien cada autor otorga mayor énfasis a un aspecto determinado: grado en que el profesor cree que posee capacidad para influir en el rendimiento de los alumnos (Armor y otros, 1976), variable mediadora entre los antecedentes y las

consecuencias de la acción docente (Denham y Michael, 1981), creencia del profesor en su propia capacidad para ejercer un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos (Ashton, 1985) o creencia del profesor acerca de su capacidad para influir en la calidad del aprendizaje escolar (Guskey y Passaro, 1994).

5.3. Definición de autoeficacia docente y conceptos relacionados

La autoeficacia percibida se define, según Bandura (1987), como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado”. Por tanto, el concepto no hace referencia a los recursos de que se disponga sino a los juicios que uno efectúa sobre lo que puede hacer con ellos. Así, la autoeficacia docente presenta dos dimensiones:

- Una creencia de que el alumnado, en general, puede lograr resultados satisfactorios dentro de sus posibilidades; en sí, es el grado en que el alumno puede producir un resultado concreto gracias a la educación recibida en el aula (eficacia docente).
- El sentido de la eficacia personal: la creencia del profesorado de que posee las habilidades necesarias para influir en los resultados de los alumnos, y que, por tanto, es capaz de ayudarles con múltiples apoyos, modificando sus estrategias de enseñanza si resulta necesario (eficacia docente personal). Este segundo componente de la autoeficacia global, el factor interpersonal, es el que vamos a destacar en este trabajo.

Antes de profundizar más en esta área de investigación,

presentamos las relaciones y diferencias entre algunos conceptos ligados a la autoeficacia docente.

Autoconcepto

Aunque a veces se emplean indistintamente autoeficacia y autoconcepto para explicar un único fenómeno, Bandura (1997) postula que ambos constructos están bien diferenciados. El autoconcepto constituye una visión global del *self* que cada persona va configurando como consecuencia de sus experiencias personales y de la autopercepción de competencia que desarrollan a partir de las comparaciones con el desempeño de otros y de la retroalimentación que reciben por parte de otras personas.

En general, el autoconcepto incluye sentimientos de valoración personal asociados a determinadas conductas mientras que la autoeficacia constituye un juicio acerca de la propia capacidad para emprender las acciones necesarias para alcanzar los objetivos pretendidos (Schunk, 1991; Pajares, 1996; Bandura, 1997).

Autoestima

Mientras que la autoeficacia se refiere a juicios acerca de las capacidades individuales en el desempeño de tareas determinadas, la autoestima tiene que ver con juicios valorativos hacia sí mismo (Corzo y Teresa, 2006). No basta con gozar de una autoestima elevada para asegurar el éxito de las realizaciones personales.

En este sentido, una persona puede tener elevada autoestima por el simple hecho de que se plantee metas fáciles de alcanzar o alimente su propia estima a partir de otras fuentes distintas de sus propias acciones, mientras que otros individuos pueden tener cierta sensación de fracaso porque los objetivos personales que establecen constituyen retos desafiantes.

Expectativas de autoeficacia y expectativas de resultado

Bandura (1987) sugiere que los juicios de eficacia personal para realizar una acción difieren de “aquellos otros acerca de las consecuencias más probables de dicha acción”. En cierto modo, las expectativas de autoeficacia determinan las expectativas de resultado: las personas que se sienten capaces de desarrollar una tarea determinada suelen también anticipar buenos resultados. Por lo tanto, es posible sugerir que los resultados que esperan las personas dependen, en gran medida, de sus creencias de eficacia personal. Los profesores que más confían en su capacidad para desarrollar técnicas instructivas innovadoras, para mantener la disciplina en el aula, para aplicar distintas formas de evaluación en el aula, etc., creen con mayor firmeza en el éxito de los resultados que producirán sus propias acciones.

Locus de control

Mientras que la autoeficacia equivale a una creencia acerca de que una persona posee o no la capacidad suficiente para llevar a cabo determinadas conductas, el locus de control refleja la creencia acerca de que determinadas acciones influyen en los resultados, ya sea atribuyendo las consecuencias de la conducta a factores externos o internos.

Bandura (1997) aclara la diferencia entre autoeficacia y el concepto de locus de control propuesto por Rotter. La autoeficacia se refiere a la creencia en la propia capacidad para desarrollar determinadas acciones, mientras que el locus de control se refiere a la creencia acerca de que las acciones desarrolladas influyen en los resultados de las mismas. De hecho, ambos conceptos no tienen por qué estar relacionados y se ha demostrado que la autoeficacia constituye un predictor de la conducta mucho más potente que el locus de control (Bandura, 1997). Éste tiene más que ver con la relación

causal entre las acciones y sus resultados, y no con la eficacia personal. En este sentido, una persona puede creer en que es posible lograr determinado resultado si se actúa de un modo concreto y, sin embargo, tener una confianza muy limitada en su propia capacidad para desarrollar las conductas conducentes a alcanzar tales resultados.

5.4. Evaluación de la autoeficacia

En relación con la medida de la autoeficacia, Bandura (1997) sugiere que “dichas creencias debieran ser medidas en términos de juicios específicos de capacidad, sometidos a variaciones en función de la actividad, las exigencias de la tarea y otras múltiples circunstancias situacionales”. Es preciso, por tanto, encontrar el nivel óptimo de especificidad de la medida, que esté en correspondencia con la tarea y con el ámbito objeto de evaluación.

Se han empleado multitud de instrumentos para tratar de medir la autoeficacia en el profesorado (tabla 24). Todas estas pruebas suelen agruparse en función de las dos teorías a partir de las cuales surge el concepto de autoeficacia docente (Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen y Woolfolk, 2001; Brouwers, Tomic y Stijnen, 2002).

A continuación describimos brevemente dos de estas escalas: el TSE (1984), que es la escala más extendida en los estudios que analizan la autoeficacia docente, y el TISES (2001), instrumento utilizado en esta investigación, que evalúa el componente interpersonal.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA AUTOEFICACIA DOCENTE

<i>Basados en la teoría del aprendizaje social de Rotter</i>	<i>Basados en la teoría sociocognitiva de Bandura</i>
Teacher Locus of Control (Rose y Medway, 1981)	TES, Teacher Efficacy Scale (Gibson y Dembo, 1984).
Responsibility for Student Achievement (Guskey, 1981)	Science Teaching Efficacy Belief Instrument (Riggs y Enochs, 1990)
Webb Efficacy Scale (Ashton et al., 1982).	Ashton Vignettes (Ashton et al., 1984), Teacher Self-efficacy Scale (Bandura, 1990).
	TISES, Teacher Interpersonal Self-efficacy Scale (Brouwers y Tomic, 2001).

Tabla 24. Instrumentos de evaluación de la autoeficacia docente.

Teacher Efficacy Scale (TSE, Gibson y Dembo, 1984).

Se trata del cuestionario de autoeficacia docente más utilizado en la investigación (Henson, Kogan y Vacha-Haase, 2001; Brouwers, Tomic y Stijnen, 2002). La versión original consta de 30 ítems con dos factores, eficacia docente personal y eficacia docente general. Los investigadores han obtenido coeficientes de fiabilidad altos en ambos factores que oscilan entre .75 -.81 para el primer factor y .64 -.77 para el segundo (Tschannen-Moran et al., 1998), si bien originalmente los autores sólo obtuvieron niveles de fiabilidad aceptables en 16 de los 30 ítems, por lo que la mayoría de investigaciones utilizan la versión abreviada de 16 ítems (Egyed y Short, 2006). Diversos estudios sobre la validez de esta escala apoyan la solución de dos factores propuesta por los autores, aunque en la mayoría de casos no se intentaron nuevas soluciones factoriales (Brouwers, Tomic y Stijnen, 2002).

Woolfolk y Hoy (1990) proponen una solución de tres factores a partir de la versión abreviada de 16 ítems: eficacia docente y eficacia interpersonal desdoblada en dos dimensiones (sentido de la responsabilidad interpersonal docente en función de resultados positivos y negativos en los alumnos).

Teacher Interpersonal Self-efficacy Scale (TISES, Brouwers y Tomic, 2001).

Aunque este instrumento será descrito en mayor profundidad, destacar que la versión original consta de 24 ítems que miden la eficacia interpersonal percibida en 3 ámbitos: manejo de la clase, apoyo de los compañeros y apoyo de los directivos. Este instrumento intenta salvar la limitación que según los autores poseen la mayoría de medidas de autoeficacia docente: informar acerca de creencias de autoeficacia sobre aspectos generales sin entrar las habilidades para llevar a cabo con éxito tareas concretas. Esto resulta decisivo teniendo en cuenta que la propia teoría de la autoeficacia afirma que las creencias de autoeficacia son bastante propensas a variar entre dominios o actividades específicas (Bandura, 2001). Los coeficientes de fiabilidad obtenidos superan el .90 para las tres subescalas (Brouwers y Tomic, 2001).

Estudios recientes muestran escalas para medir autoeficacia en el contexto docente musical, aún en fase de desarrollo y contrastación empírica, y todavía sin datos consistentes de fiabilidad y validez. Dos ejemplos de las mismas lo constituyen la "Music Teaching Efficacy Belief Instrument" y "Music Teacher Confidence Scale" (Buckner, 2008).

5.5. Variables predictoras de autoeficacia del profesor

El proceso de construcción de las creencias de autoeficacia se basa fundamentalmente en las fuentes de información descritas por Bandura (1987; 1997): experiencias de éxito, experiencia vicaria, persuasión verbal y estado emocional. La interpretación personal que las personas realizan de los datos proporcionados por estas cuatro fuentes influye decisivamente en el desarrollo y estabilidad de las expectativas de eficacia personal, si bien existen otras variables tanto personales como contextuales que pueden condicionar la confianza que muestran los profesores en su propia capacidad para enseñar. Por su parte, Ross (1994) divide los principales predictores de la autoeficacia docente en dos grupos: variables relacionadas con el profesor y variables contextuales. En la tabla 25 se resumen ambas clasificaciones.

Una clasificación diferente divide las variables que influyen en la autoeficacia docente en internas y externas (Deyanira, 2001), como vemos en la tabla 26. En línea con esta autora, algunos teóricos opinan que los docentes principiantes no brindan gran apoyo a la carrera docente, realizan su tarea sin el compromiso ético y social que en otros tiempos presidió la visión de sus colegas más veteranos.

Por otra parte, otras corrientes afirman que son los más experimentados quienes se mantienen en el conservadurismo y no se implican en proyectos de sus centros, como es el caso de los docentes noveles (Huberman, 1989).

VARIABLES CONDICIONANTES DE LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA DEL PROFESOR

BANDURA (1987, 1997)

Las *experiencias de éxito* constituyen la fuente más importante de información de la propia eficacia, pues proporcionan a la persona evidencia auténtica acerca de su capacidad para desarrollar con éxito tareas similares en el futuro.

La *experiencia vicaria* se refiere a la información que reciben las personas sobre sus propias capacidades a través del conocimiento que otros poseen y que puede infundirles confianza en su propia capacidad observando a otros desarrollar eficazmente determinadas tareas.

La *persuasión verbal*, en caso de ser positiva, puede animar a las personas a esforzarse ante tareas difíciles y mejorar así su propio desempeño.

El *estado emocional* es la activación emocional que la persona experimenta cuando se enfrenta a situaciones estresantes.

ROSS (1994)

VARIABLES RELACIONADAS CON EL PROFESOR

Las características personales de los profesores que mayor influencia ejercen sobre su percepción de eficacia docente son, según este autor, el género, las atribuciones causales, la experiencia docente, el nivel de preparación y la formación académica. Respecto al género, los resultados de la investigación apuntan que, frecuentemente, las mujeres manifiestan puntuaciones más altas de autoeficacia que los hombres en la profesión docente.

VARIABLES CONTEXTUALES

El nivel de enseñanza en el que el profesor imparte su docencia representa la variable contextual que ejerce mayor influencia en sus expectativas de autoeficacia. Los profesores de enseñanza básica muestran mayor autoeficacia que los de niveles superiores y niveles medios.

Tabla 25. Variables condicionantes de las creencias de autoeficacia del profesor.

Diversos estudios han mostrado que los profesores con alto sentido de eficacia docente y personal defienden un control humanístico, cediendo a sus alumnos autonomía y responsabilidad, desarrollando con ello una motivación intrínseca (Woolfolk y Hoy, 1990;

Hoy y Woolfolk. 1993). Los docentes con bajo sentido de eficacia se inclinan, según este estudio, por un control más custodial, impuesto desde fuera y lo realizan recurriendo a motivaciones extrínsecas, entre las que destacan principalmente los premios y castigos. Del mismo modo, otros autores concluyen en la misma línea que los profesores con un bajo nivel de autoeficacia suelen mostrar preferencia por estrategias cercanas a los castigos para controlar a los alumnos, mientras que los profesores que confían más en su eficacia docente se muestran más relajados y cercanos ante cualquier problema que pueda surgir en el desarrollo del proceso de aprendizaje (Ashton, Webb y Doda, 1982).

<i>FACTORES QUE INFLUYEN EN LA AUTOEFICACIA DOCENTE</i>		
<i>Internos</i>	Las experiencias personales del profesor. El docente tiene el control sobre ellos.	Experiencia y formación
<i>Externos</i>	Los diferentes ambientes en que un profesor realiza su tarea. Estos factores están más allá del control personal del profesor.	

Tabla 26. Factores que influyen en la autoeficacia docente (adaptado de Deyanira, 2001).

El empleo del castigo como medida de control principal coloca a estos docentes con baja autoeficacia en una situación estresante, provocando en ellos una sensación de insatisfacción en la profesión y, como consecuencia, un aumento de la frustración ante estas situaciones (Deyanira, 2001).

De esta forma, los profesores con mayor autoeficacia confían más en los alumnos y, por tanto, son más capaces de compartir con ellos la responsabilidad a la hora de resolver los problemas que pueden

surgir en el aula. Los profesores con baja autoeficacia creen que no es posible confiar en los estudiantes y, consecuentemente, en la necesidad de establecer normas estrictas y recompensas extrínsecas para su motivación (Hoy y Woolfolk, 1990).

Otro aspecto a destacar entre los predictores de autoeficacia docente es la valoración que hace el profesor acerca de sus experiencias formativas. Si las experiencias vividas durante la formación son valoradas positivamente por el docente se dará entonces un incremento del interés por las materias y su enseñanza. Si por el contrario hubo más experiencias valoradas como negativas, la tendencia será un rechazo hacia las materias correspondientes, así como a la asistencia a cursos o talleres relacionados con su especialidad. De este modo, los profesores con experiencias positivas a lo largo de su formación tienden a presentar una mayor autoeficacia percibida, además de un deseo de cambio y mejora constante en su calidad de la enseñanza (Deyanira, 2001).

En cuanto a los factores externos, el trabajo en ambientes positivos es un factor que incrementa el sentido de eficacia del profesor. Este ambiente es más probable cuando existe el apoyo de directivos, compañeros y padres. En este sentido, un profesor con un alto sentido de eficacia es más probable que interprete como un desafío cualquier contexto negativo. En cambio, si presenta un nivel bajo de autoeficacia la reacción más común es “defender” su percibida incapacidad para enseñar, afirmando que la explicación generalizada del fracaso escolar es la baja habilidad de sus estudiantes (Deyanira, 2001).

Bandura (1997) por su parte destaca que las creencias docentes acerca de la eficacia de su instrucción influyen en la estructura de las actividades académicas presentadas en el aula y los métodos de evaluación empleados. Un docente con alto sentido de

eficacia tiende a pensar que las dificultades de los estudiantes pueden solucionarse con apoyos, actividades y métodos de evaluación apropiados. De esta forma el profesor entiende que una enseñanza eficaz puede incluso contrarrestar influencias negativas del medio ambiente familiar y social.

Por el contrario, un docente con bajo sentido de eficacia cree que puede influir muy poco sobre sus estudiantes, “amparado” muchas veces en la falta de ayuda familiar y social. Es en este caso cuando el docente se ve forzado a recurrir a un control que incluye sanciones negativas para lograr resultados en el aprendizaje, si bien como acabamos de señalar el efecto más probable es la disminución del nivel de autoeficacia.

Para finalizar este apartado subrayamos las características centrales de la competencia docente como áreas de referencia para intervenir y mejorar la autoeficacia en este contexto. Los profesores eficaces son los que integran tres tipos de conocimiento (González Torres, 2003): el puramente profesional (la materia y metodología didáctica), el conocimiento interpersonal (conocimiento de los alumnos, habilidades sociales de comunicación) e intrapersonal (capacidad reflexiva, examen de la propia actuación y de las formas de mejorarlo, y consideración ética). En cada una de estas áreas el profesor puede marcarse objetivos de mejora para hacer frente a las nuevas demandas educativas, fomentando así, como hemos señalado en varias ocasiones, el desarrollo personal y profesional del docente.

5.6. La autoeficacia en la enseñanza musical

Al igual que sucede en el campo del afrontamiento, resultan escasas las investigaciones relacionadas con la autoeficacia docente en el campo específico de la enseñanza musical (Kane, 2005; Buckner, 2008). Pese a que en otras áreas, como en las matemáticas y las ciencias en general, la investigación sobre autoeficacia percibida por el profesorado es abundante, no ocurre así con la enseñanza de las artes (Kane, 2005). Al igual que en muchos otros países, la música ha estado marginada en el currículum escolar a favor de materias como la literatura o matemáticas, y esto sin duda ha contribuido al aislamiento de la música también en la investigación.

En un estudio longitudinal, Kane (2005) encuentra valores elevados de autoeficacia en profesores de música que acaban su formación, es decir, justo antes de ejercer la docencia, que además se incrementan en el tiempo, y señala la baja habilidad musical percibida como la principal barrera que afecta a la confianza del profesor en la enseñanza de la música. Por otro lado, cita otras investigaciones que destacan la falta de confianza del profesor en su faceta de intérprete como un factor crítico en la docencia de la música.

Los resultados de la investigación no son concluyentes puesto que distintos estudios encuentran ligeros descensos en la autoeficacia de esos profesores antes de ejercer que cuando comienzan su etapa como docentes, mientras otros señalan un ascenso de la autoeficacia percibida (Buckner, 2008), e incluso no encuentran diferencias significativas (Juchniewicz, 2008).

Juchniewicz (2008) revisa la investigación sobre los diferentes modelos de instrucción como predictores de eficacia en contextos musicales. En la tabla 27 resumimos las estrategias instruccionales

más efectivas encontradas en la investigación como referencia para intervenir y mejorar los niveles de autoeficacia de los profesores de música.

ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES EFECTIVAS EN EL CONTEXTO MUSICAL

Mantener al alumno realizando tareas, contacto visual y uso frecuente de ejercicios, en contraste con el empleo de tiempo sin tareas

Presentar información musical, en detrimento de tiempo con indicaciones de tipo verbal.

Utilización de feedback y refuerzos positivos y específicos

Adaptar las instrucciones a las necesidades de los estudiantes

Tabla 27. Estrategias instruccionales más efectivas en contextos musicales (Juchniewicz, 2008).

Así pues, como resumen de este apartado, resalta el reducido número de trabajos centrados en analizar la autoeficacia docente en el área de música. Del mismo modo, resaltar la complejidad del mismo, dada la diversa naturaleza de variables que inciden en la percepción de autoeficacia del profesor de música. En este trabajo analizaremos la relación entre la autoeficacia de los profesores y el burnout, entendiendo su importancia como factor preventivo del mismo, dado que una mayor percepción de eficacia interpersonal debe aumentar la realización personal y disminuir los sentimientos de agotamiento emocional y despersonalización.

CAPITULO 6

SÍNTESIS

A lo largo de los capítulos precedentes se ha realizado una revisión de la investigación acerca del burnout y los constructos psicológicos contemplados en este trabajo (Generatividad, Estrategias de Afrontamiento y Autoeficacia). Se han destacado modelos sobre el burnout muy diversos, desde una perspectiva básicamente organizacional (Gil-Monte y Peiró, 1995) hasta la psicodinámica o existencial (Pines, 1993; 2000). Coincidimos con la visión de Gil-Monte (2005) de complementar la consideración del burnout como estado y como proceso, y sobre todo, entendemos como más apropiada la evaluación multidimensional del síndrome, dado que como hemos ido viendo, coexisten síntomas de muy diversa índole, cognitivos, conductuales y fisiológicos, que deberían considerarse en su evaluación.

En este punto, creemos oportuno un punto de vista integral acerca de la cuestión, un marco global, antes de especificar las hipótesis de trabajo y ponerlas a prueba con el diseño de investigación de esta Tesis.

Partimos de la base de que la enseñanza es una tarea compleja y que exige soportar un alto nivel de incertidumbre. “Hoy en día ejercer

la docencia es, sin discusión, un oficio plagado de riesgos, fundamentalmente riesgos psíquicos” (Marcelo García, 1995). Sin embargo, para gran parte del profesorado, la mayoría de factores que inciden en el malestar docente no deberían existir, ya que en la práctica se empeñan en concebir la profesión como algo que debiera ser previsible y cómodo. Esto es importante, dado que la frustración de las expectativas no cumplidas produce de forma inevitable importantes tensiones y un alto grado de insatisfacción. Travers y Cooper insisten en que “las principales fuentes de estrés para un maestro concreto dependerán de lo que considere una exigencia que no se puede cumplir” (Travers y Cooper, 1997). Que no puede, no sabe o no quiere cumplir, añadiríamos nosotros.

Ciertamente, los cambios que están experimentando las sociedades occidentales a muchos niveles, así como la velocidad de los mismos, están creando un clima de conflicto en los centros de enseñanza que aumentan considerablemente los niveles de estrés del profesorado. Ante esta situación el docente se encuentra inmerso en numerosas situaciones para las que no encuentra solución, en escenarios para los que no encuentra ningún sentido, lo que a su vez, con el tiempo, puede llegar a cuestionar las motivaciones básicas que le llevaron a dedicarse a enseñar. Y mientras, el estrés sigue aumentando. “Los profesores que tienen una baja tolerancia a la frustración y creen que enseñar es demasiado duro y que la enseñanza no debería ser tan difícil tienen más probabilidades de estresarse de forma intensa” (Bernard, 1988).

El diagnóstico negativo de la situación por parte de los profesores viene dado por diversos factores: la burocratización de tareas docentes, la percepción de falta de apoyo organizacional (en general de los equipos directivos), y sobre todo por los temas que tienen que ver con el mantenimiento de la disciplina en el aula, el escaso interés

en aprender de los alumnos en general y el recurrente fracaso en cumplir los temarios descritos en la programación. La percepción global de la situación es que, dada la complejidad de la realidad docente y la cantidad de aspectos a cambiar que quedan fuera del ámbito del profesor, “vamos de mal en peor” o esto “no tiene solución”.

Esto deja entrever que el docente además de cansado o agotado, se encuentra bloqueado. Este bloqueo parece la respuesta más generalizada de los profesores al estrés en la enseñanza. Este bloqueo proviene de asumir la situación de crisis como negativa y estable, es decir, no deseada y sin posibilidades de modificarla, lo que implica, entre otros factores, estilos de afrontamiento basados en la evitación y un locus de control externo. La conflictividad en la profesión y el sentirse desarmado ante una situación percibida como sin remedio se asocian para producir una drástica disminución de la realización personal en el trabajo.

El profesor percibe casi de inmediato que la calidad de su enseñanza disminuye y, lo que es peor, siente que no puede hacer nada por evitarlo. Ante esta situación desesperada, pronto el cansancio emocional, inherente a la tarea docente, se transforma en agotamiento, que ha de buscar alguna vía de escape. Esta salida urgente es la despersonalización, que destaca por sus efectos perniciosos sobre el alumnado y sobre el desarrollo del docente: tomar distancia con el alumnado, la ilusión de que la realidad profesional no afecta a la personal y una mínima sensación de salir del paso de una manera “digna” ante una situación injusta y con alumnado que no merece que se le enseñe. El profesor, en este punto, se encuentra lejos de ser consciente de que la falta de realización profesional lleva consigo una disminución de la realización personal, y de que no es posible desvincularlas. “El desarrollo profesional va unido (o forma parte) del desarrollo personal. Hay profesiones, como la educativa en primer

lugar, donde lo que la persona es o siente no puede ser separado del ejercicio profesional. Por eso debíamos tener en cuenta para cualquier propuesta formativa la edad, etapa de la carrera profesional, las experiencias vitales y demás factores que configuran esa “persona total” (Bolívar, 1999).

Del mismo modo, la no realización (desrealización) profesional inevitablemente lleva a una involución personal, sobre todo en las personas que más implicación manifestaban en su profesión desde el principio. Así pues, en el final de este proceso, la docencia se transforma en una especie de “educación defensiva”, para quien en el fondo, ya no ve personas sino objetos, y lo peor, para quien la enseñanza en su esencia más profunda ya no tiene sentido. “La falta de sentido en el trabajo y la (in)capacidad para hacer frente a las nuevas demandas son los primeros síntomas del burnout” (Bolívar, 1999).

De esta forma, cabría entender el síndrome de burnout como un síntoma de crisis en el desarrollo del profesor. Desde una perspectiva de desarrollo humano las crisis, del mismo modo que el afrontamiento, se pueden resolver generalmente de dos maneras: activamente (reto) o como evasión (huída ante la amenaza percibida). Así contemplamos dos posibles resoluciones de la crisis: involutiva y evolutiva.

Resolución INVOLUTIVA

El profesor se siente impotente ante las situaciones “que no tiene porqué soportar”. La realización personal desciende de forma tan considerable que pasa a un segundo plano, y lo mismo ocurre con las motivaciones esencialmente asociadas a esta profesión: la motivación intrínseca y la generatividad se reducen o desaparecen totalmente, puesto que el objetivo ya no es ayudar a los demás sino sobrevivir uno mismo. El resultado es que uno sigue autopercebiéndose como perfectamente eficaz pero parece obvio que la realización profesional

(y aunque no lo crea, también la personal) está seriamente afectada. Al considerar que el problema no puede resolverse en su mayor parte y con medidas a corto plazo, se opta por una huida a tiempo, una manera pasiva de afrontar la crisis, una atribución de causalidad (y culpabilidad) a factores externos.

Sin embargo, “el primer paso a la hora de dominar el estrés es reconocer su existencia en la enseñanza. A las personas que asocian el estrés con alguna debilidad personal o incompetencia profesional les resulta difícil aceptar eso. Para ellos, admitir que tienen problemas en clase equivale a decir que son malos maestros. Tienen miedo de revelar sus problemas profesionales a sus colegas, que los considerarían síntomas de fracaso. Son reacios a solicitar ayuda, porque esa iniciativa se interpretaría como una forma de debilidad” (Travers y Cooper, 1997)

Así, encontramos con cierta frecuencia docentes que sólo en raras ocasiones piden ayuda, y para los que la enseñanza en realidad ya no tiene sentido. Además, detienen bruscamente su desarrollo y conciben la crisis como una gran amenaza a su autoestima como docentes, creyendo que la huida la salvaguardará. La evidencia es que los síntomas iniciales de burnout se incrementan, el agotamiento, la despersonalización y, especialmente, la falta de realización personal. En este punto la falta sentido se convierte en innegable. Lo cual equivale a decir que *el profesor al final del proceso se dedica, conscientemente o no, a sufrir su propia incompetencia profesional* que él entiende de una manera muy distinta, puesto que según su punto de vista la culpa de la situación está siempre en el exterior, “evidentemente en los alumnos”, “en el sistema que no da suficiente autoridad al profesor”, etc. Así, el profesor pasa de ser una víctima de su incompetencia a sentirse víctima del sistema. La *victimización* retroalimenta las atribuciones externas del profesor y las expectativas

de fracaso, las cuales condicionan de forma decisiva el comportamiento docente frente a su realidad profesional cotidiana, reforzando los síntomas del burnout. Como destacan muchos autores, “el mejor de los mundos posibles no suele darse en la realidad y acudir a la nostalgia de “cualquier tiempo anterior fue mejor” o “con los chicos de ahora no se puede” no deja de ser una estrategia autocompasiva que no mueve a la acción productiva” (González Torres, 2003).

De esta forma, la victimización conduce de manera natural a lo que en la investigación se conoce como Profecía autocumplida, Efecto Pigmalión o Rosenthal (Rosenthal y Jacobson 1966), o Indefensión aprendida (Seligman, 1975). Así, asumiendo el papel fundamental de víctima y con una buena cantidad de fracasos pedagógicos a sus espaldas (anticipados por él mismo), el bloqueo mental del profesor está perfectamente justificado.

En algunos casos sería el momento de abandonar la profesión, pero en la mayoría esto no ocurre, pues “es posible que los docentes consideren que la posibilidad de perder ciertos beneficios y privilegios pesa más que el valor que le conceden al propio trabajo docente” (Travers y Cooper, 1997), por devaluado que esté. El fenómeno más habitual es el absentismo en sus dos modalidades, presencial (asistir sin implicarse) o intermitente (mediante bajas laborales más o menos repartidas en el tiempo), actitud que no comporta para el docente, en apariencia, consecuencias demasiado relevantes. Así las cosas no es de extrañar que, por otro lado, una vez la motivación intrínseca ha desaparecido, los incentivos extrínsecos se multipliquen. Diversos estudios destacan la importancia de las “carreras paralelas” de los profesores, una en la enseñanza y otra en otros trabajos ocupando el tiempo libre. Esta doble vida permite compensatoriamente realizar aquello que en la enseñanza les falta. Y lo curioso es que muchos de estos profesores fueron entusiastas de su trabajo (Nias, 1985).

Estos profesores intentan compensar estas grandes carencias diarias con otras actividades externas a la docencia, pero continuarán pasando la mayor parte del tiempo en una profesión desvirtuada, y donde las consecuencias degradantes son sufridas por los alumnos pero también por el propio profesor. En palabras de Längle (2003) “el burnout puede ser comprendido como la factura que estamos pagando por llevar una vida alienada y alejada de nuestra existencia real”. Y como no es difícil imaginar, los riesgos de un *vacío existencial* de estas características son aún mayores que los del burnout.

De tal manera que el profesor, al no avanzar en el desarrollo, retrocede, involucre como persona que no es capaz de afrontar los retos que se le presentan como amenazas, ni de pedir ayuda o buscar alternativas más allá de la evitación, la evasión, que refuerzan el sinsentido vital. Las crisis, al no resolverse actúan como un lastre en el desarrollo que acaba por retroceder en la evolución personal y que va extendiéndose cada vez a más facetas de la vida, de forma inevitable, y haciendo crecer cada vez más una bola de nieve, cada vez más difícil de detener.

Resolución EVOLUTIVA

Es importante destacar que la crisis en sí misma no desencadena una resolución positiva o negativa, sino que ésta depende de la interacción con la persona. Por ello entendemos que la motivación subyacente a cualquier profesión es esencial en la persona a la hora de afrontar las dificultades que van surgiendo; así, los valores intrínsecos en la docencia, la generatividad, habrían de ser la fuente de energía básica del docente en la profesión, y sobre todo en los momentos difíciles. Y ello sin perder de vista, sea cual sea la situación, los valores que pretendemos inculcar al alumnado y que representen nuestra identidad. Es importante resaltar que “las fuentes de estrés son

siempre, en alguna medida, individuales y están condicionadas por los *valores* que el sujeto busca desarrollar en su trabajo” (Lazarus, 1995).

Partiendo de esta base, el profesor con una motivación intrínseca y generatividad suficiente, asume que en la crisis actual y las que vendrán en el futuro están en juego su crecimiento y desarrollo tanto humano como profesional, y por tanto es plenamente consciente de la relación inseparable entre desarrollo profesional y desarrollo personal. A partir de ahí, el profesor puede llevar a cabo estrategias de afrontamiento activo, entendiendo la crisis no como una amenaza sino como un reto personal, y por tanto profesional (o viceversa). Del afrontamiento centrado en el problema podrá dirigirse a la emoción, lo que probablemente le permita no agrandar el conflicto y obtener mayores logros en la resolución futura. O en su caso solicitar el apoyo preciso para superar una situación que no sólo necesita salvar él, sino también sus alumnos. Conseguir resolver la crisis es el camino para ayudar a los demás. Y de ahí surge el sentido vital y en la enseñanza, por difíciles que sean las circunstancias. Pero hay que emplearse a fondo, y ello implica un importante cansancio emocional. En otras palabras, “el significado no se da, hay que buscarlo, y para ello es necesario una implicación personal, no basta con sobrevivir” (Calvete y Villa, 1997).

Este profesor, dado que su motivación está en la propia enseñanza, es allí donde encuentra el sentido y sus mayores recompensas y satisfacciones. No deja nunca de ver personas, en vez de alumnos casi sin nombre, y no tiene inconveniente en, obligado por las circunstancias, dejar de impartir contenidos propios de la asignatura para dedicarse a cuestiones más “elementales”, de comportamiento en el aula, de organización y respeto en el grupo, que sí que le competen de lleno, y le permiten en determinados ofrecer a sus alumnos

soluciones globales ante la vida, más allá de la lección a impartir ese día: el programa nunca está por encima de la persona.

Esta actitud ante la crisis, además de fomentar el desarrollo en el profesor y el aumento de calidad educativa para el alumnado, permite superar ciertas limitaciones que se suelen señalar en la literatura especializada como asociadas a la docencia. Vamos a tomar dos ejemplos, la falta de formación y el desarrollo de carrera inexistente.

Es innegable la influencia de los medios de comunicación a la hora de generar un estereotipo del docente que poco o nada tiene que ver con la realidad, y que dicha realidad cotidiana se encarga pronto de destruir, generando ya desde el principio una frustración de expectativas. Pero no sólo son variables sociales las que fomentan este profesor irreal, también los mismos planes de estudio en la formación del profesor promocionan directa o indirectamente dicho estereotipo: “La formación del docente tiende a promocionar en demasía el estereotipo de amigo y consejero negando la potencial realidad de la conflictividad existente en las aulas” (Travers y Cooper, 1997).

A partir de un análisis de los planes de estudio de las diversas especialidades docentes, se advierte que la capacidad de saber enseñar y afrontar las situaciones del aula es directamente proporcional al dominio de la materia en cuestión. “El saber implícito en las carreras formativas que tienden a la enseñanza es que no hay una especificidad de la actividad de la enseñanza: ésta es una actividad que se deriva del saber qué (la disciplina) y que se reduce a decir. El dominio del saber a transmitir y el entrenamiento en el decir se constituyen en los únicos elementos necesarios” (Montero, 1998). A este hecho hay que sumar que, en general, “la cualificación académica recibida por los profesores ha sido insuficiente, no sólo por el número de años de formación, sino también por el escaso bagaje de

asignaturas curriculares significativas relacionadas con aspectos pedagógicos y psicológicos, tanto generales como específicos de determinadas áreas curriculares” (Cabero y Loscertales, 1995).

Estos aspectos, entre otros muchos factores, multiplican la vulnerabilidad del profesor partiendo de la base de que la profesión docente, en esencia, se basa en afrontar situaciones de incertidumbre con cierta regularidad. Por tanto, la vía más directa que puede permitir un afrontamiento efectivo de esta encrucijada se cimienta, de nuevo, en una alta motivación intrínseca y generatividad. Si no existen estas dimensiones, tal vez el burnout como tal no llegue a alcanzarse (los docentes menos implicados tienen menos que perder) pero tampoco se darán las condiciones para que se produzca un desarrollo del profesor, un aprendizaje significativo en los alumnos, y por tanto una calidad en la enseñanza, que debiera ser el objetivo final.

Algo parecido sucede con el desarrollo de carrera. Varios autores destacan como en el docente la evolución en la carrera, en sentido subjetivo vivencial, se identifica con trayectoria profesional, y así los profesores definen carrera en términos de un desarrollo estructurado hacia puestos más altos (Nias, 1999; Bolívar, 1999). Es lo que los profesores suelen denunciar como imposibilidad de promoción en la organización escolar, que no existe una motivación por ascender en la empresa escolar, lo que otros autores denominan una “carrera docente plana” (Marcelo García, 1995).

Pero existe otra manera de concebir el desarrollo de carrera que parte, una vez más, de la motivación intrínseca y generatividad del profesor, que podría denominarse el carácter subjetivo e individual de la carrera docente. Desde este punto de vista, “la carrera docente consiste en una construcción personal basada en las propias motivaciones y metas personales que los profesores se plantean en cada momento. Es por tanto una concepción más horizontal de la

carrera, que coincide con los resultados de estudios que destacan que la enseñanza es una actividad en la que predominan las recompensas intrínsecas” (Marcelo García, 1995). Así, el desarrollo de carrera se produce a medida que uno va ganando dichas recompensas intrínsecas, satisfacción por el trabajo bien hecho, el aprendizaje de los alumnos, la habilidad siempre creciente de controlar el ambiente y el clima de las clases, fomentar la colaboración con otros, etc.

Y esto, para muchos profesores, no es suficiente para su satisfacción. Pero si esto no es suficiente significa que no estamos ante una persona idónea para las necesidades que exige un puesto en la enseñanza. Esta persona tendrá otras habilidades y capacidades a desarrollar, pero entrar o continuar en el camino de la docencia es la crónica de un sinsentido anunciado. Y la salud mental también está en juego: “La salud mental no es tanto la liberación de frustraciones específicas como una relación general equilibrada frente al mundo, que permite a una persona creer en sí misma y en sus actividades de una manera realista y positiva. Mientras en su trabajo y su situación en la vida faciliten y apoyen este sentimiento de adecuación, seguridad interna y significado de su existencia, se puede suponer que su salud mental será buena” (Travers y Cooper, 1997). Si el trabajo está dificultando a diario la relación entre la persona y el mundo en el que vive, los riesgos de todo tipo se antojan evidentes.

Y volvemos al tema inicial de este apartado: la enseñanza es una actividad compleja e incierta. Porque, en su sentido más profundo, no sólo hace falta motivación intrínseca, generatividad, tolerancia a la frustración y una generosa implicación, sino ser capaz de asumir un compromiso personal con la educación y con los alumnos. “Las demandas sociales actuales contradictorias de que el profesorado, además de las competencias profesionales en su materia, deba asumir un compromiso personal en la educación de alumnos y alumnas para la

formación integral de sus personalidades, son percibidas como una amenaza más que como una oportunidad de ampliación de la profesionalidad". (...) "La identidad profesional se ve seriamente cuestionada por los múltiples papeles exigidos" (Bolívar, 1999). Es decir, estamos hablando de unos niveles de madurez psicológica muy importantes, que permiten asumir el compromiso con la educación y las responsabilidades que ello conlleva.

Por todo ello resulta esencial el componente vocacional en la enseñanza, y no en vano los discursos sobre la eficacia docente están complementándose con demandas de responsabilidad moral del profesor. La profesión docente no puede analizarse sólo desde elementos técnicos, sino que son los valores, las ideas, los principios morales, los más destacables en la formación del profesor. Ser profesor no significa solamente –y destacamos solamente –poseer destrezas didácticas" (Marcelo García, 1995), aunque también resulte necesario destacar que son indispensables, puesto que sin eficacia pedagógica no se puede lograr la consecución de los objetivos de guía y desarrollo de las siguientes generaciones. De esta manera, los profesores, al percibir su trabajo como vocación son conscientes de que la dimensión fundamental de su trabajo es ética; así, un valor central para ellos es la idea de que son moralmente más que legalmente responsables de sus alumnos y experimentan un deseo de cuidar de ellos (Nias, 1999).

En resumen, y para concluir este apartado, esta investigación considera un punto de vista necesariamente multidimensional del burnout por la complejidad del tema a tratar, y cuenta con varios ejes alrededor de los cuales gira nuestro planteamiento: la generatividad, las estrategias de afrontamiento y la autoeficacia docente. Los profesores necesitan de todos estos factores para poder crecer como profesionales en la docencia, desarrollar la madurez personal, y al

mismo tiempo para ser capaces de afrontar los difíciles retos de la enseñanza en la actualidad. Entendemos que esta es la manera más efectiva de prevenir el síndrome de burnout.

Ahora bien, “dado que nada puede cambiar en ausencia de consciencia de que algo no funciona, los profesores para animarse tienen que reconocer que están desanimados y poner en marcha las acciones necesarias” (González Torres, 2003). Por tanto, sería muy útil que muchos profesores reexaminaran su trabajo y su enseñanza en orden a valorarlos de nuevo, para reflexionar sobre cómo hacen las cosas y por qué. Para renovarse deberían mirar otra vez al porqué eligieron esta aventura vocacional, analizar lo que les asfixia y da energía y recuperar la frescura y la chispa que caracteriza a los profesores noveles, romper con la rutina y marcarse avances en el desarrollo profesional (Berman, 1987). El camino hacia el desarrollo profesional es el mismo que conduce al desarrollo personal, y al mismo tiempo, la mejor protección contra el síndrome de burnout.

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPITULO 7 *DISEÑO DE INVESTIGACIÓN*

7.1 Justificación y objetivos

7.2. Participantes

7.3. Hipótesis

7.4. Instrumentos y variables

7.4.1. Maslach Burnout Inventory (MBI, Maslach y Jackson, 1986)

7.4.2. Escala de generatividad de Loyola (LGS, McAdams y St.Aubin, 1992)

7.4.3. Coping Orientations to Problems Experienced (COPE, Carver, Sheier y Wientraub, 1989)

7.4.4. Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale (TISES, Brouwers y Tomic, 2001)

7.4.5. Cuestionario de variables sociodemográficas y laborales

7.5. Procedimiento

7.6. Análisis estadísticos

7.1. Justificación y objetivos

Dada la incidencia y las consecuencias del burnout docente, así como su estrecha relación con la calidad en la enseñanza, resulta evidente la necesidad de profundizar en la comprensión y delimitación de este constructo psicológico, así como en la definición de líneas de actuación sobre el mismo. Adicionalmente, esta cuestión resulta especialmente relevante en los contextos y niveles educativos donde la investigación resulta escasa, tal como sucede en la educación musical en conservatorios.

En los capítulos precedentes hemos podido constatar la existencia de un amplio volumen de investigaciones dirigidas a analizar el burnout en el profesorado de enseñanzas obligatorias (p.e., Moreno, Bustos, Matallana y Miralles, 1997; Moreno-Jiménez, Garrosa y González, 1999; Castro, 2004; Martínez y Salanova, 2005). Sin embargo, también se ha destacado el escaso número de trabajos centrados en analizar este fenómeno en el profesorado de música, pese a las numerosas particularidades que presenta este colectivo, y especialmente en el profesorado de música y artes escénicas que imparte su docencia en conservatorios.

Esta investigación se centra en esta última cuestión, pretendiendo analizar las características y la incidencia del burnout en profesores de música en Conservatorios, considerando que su contexto

laboral, las interacciones con el alumnado y las familias, así como la relación profesional con colegas, son claramente diferentes a los que se establecen en otros centros de enseñanzas regladas. Adicionalmente, siendo conscientes de la importancia de comparar nuestros resultados con los característicos en otros niveles del sistema educativo, también se ha considerado la participación de profesores de esta etapa obligatoria del sistema educativo.

Por otro lado, también se pretende analizar la relación y capacidad predictiva sobre el burnout de distintas variables psicológicas que consideramos de especial relevancia: la generatividad docente, la autoeficacia interpersonal del profesorado y las estrategias de afrontamiento que utilizan para resolver los problemas y conflictos que se plantean en su trabajo.

De forma más específica, los objetivos generales y específicos de esta investigación son los siguientes:

1. Analizar las características e incidencia del burnout en los docentes de educación musical en Conservatorios, así como su relación con distintas variables sociopersonales y laborales consideradas.

1.1. En primer lugar, evaluar la validez factorial del MBI con la muestra participante en este estudio, dado que los resultados de las investigaciones previas centradas en esta cuestión no son concluyentes.

1.2. Determinar las características básicas del burnout en profesores de conservatorios, comparando con los resultados obtenidos por los profesores de enseñanza secundaria y con los valores poblacionales de referencia especificados en el manual técnico del MBI.

1.3. Determinar la relación del burnout con diferentes variables sociopersonales y laborales del profesorado (género, edad, nivel

educativo en que se imparte docencia, años de experiencia docente), tradicionalmente consideradas en estudios previos sobre la temática.

2. Analizar la relación y capacidad predictiva sobre el nivel de burnout de tres constructos psicológicos que consideramos esenciales para comprender este fenómeno: la generatividad del profesorado, la autoeficacia interpersonal como docentes y las estrategias de afrontamiento ante los problemas y conflictos en el desempeño profesional.

2.1. Analizar las características psicométricas y validez factorial de los instrumentos dirigidos a evaluar la generatividad docente (LGS, McAdams y St.Aubin, 1992) y la autoeficacia interpersonal docente (TISES, Brouwers y Tomic, 2001), dado que no han sido suficientemente validadas en nuestro contexto.

2.2. Determinar la relación entre generatividad, autoeficacia interpersonal y estrategias de afrontamiento docente con el nivel de burnout del profesorado participante en este estudio.

2.3. Analizar la capacidad predictiva individual y conjunta de estos tres constructos psicológicos (generatividad, autoeficacia interpersonal y estrategias de afrontamiento) sobre el nivel de burnout del profesorado.

7.2. Participantes

En el presente estudio han participado profesores de Conservatorios profesionales y docentes de diferentes especialidades de la Secundaria Obligatoria, todos ellos desarrollando su actividad en

centros públicos de la provincia de Valencia. Se decidió comparar la muestra de profesores de música con una genérica de Secundaria por contar esta última con referencias específicas en población española respecto a los niveles de burnout, y para poder, al mismo tiempo, contrastar dos niveles educativos con diferentes variables organizativas, laborales e instruccionales.

Para la selección de la muestra se tuvieron en cuenta los valores poblacionales a partir de los datos obtenidos de la Conselleria de Educación de Valencia, así como una de las fórmulas de cálculo muestral más utilizadas (Krejcie y Morgan, 1970), aspectos que se pueden consultar con detalle en el Anexo VI. Partimos de una población docente de referencia en la provincia de Valencia de aproximadamente 8100 docentes de Secundaria y Bachillerato y 600 profesores de Conservatorios de Música, prescindiendo de las especialidades no contempladas, tanto en Secundaria (profesores de FP, FPA, SPE, Religión, Psicología y pedagogía) como en Conservatorios (Danza y Arte dramático).

En la presente investigación han participado un total de 103 profesores, 53 de ellos (51.3%) que imparten su docencia en Conservatorios Profesionales de Música y 50 (48.5%) en Institutos de Enseñanza Secundaria. Somos conscientes de las limitaciones de este estudio para generalizar los resultados a la población en su conjunto, aspecto común a la mayoría de las investigaciones en las Ciencias Sociales, y que sólo podrá alcanzarse con la replicación del mismo a través de estudios posteriores.

Los profesores de Conservatorio desarrollan su actividad en cuatro Conservatorios diferentes (Valencia, Torrente, Cullera y Ontinyent), mientras que los profesores de Secundaria lo efectúan en seis centros distintos (IES Malilla, IES Campanar, IES Blasco Ibáñez de Cullera, IES Federica Montseny de Burjassot, IES Jaume I de

Ontinyent y el IES Albal). Del total de participantes, un 47% son mujeres y un 53% de hombres, mientras que la distribución por edad muestra una distribución normal, siendo la media de 38 años.

		<i>Género</i>		<i>Total</i>
		<i>masculino</i>	<i>femenino</i>	
<i>Secundaria</i>	Recuento	21	29	50
	% del total	20.4%	28.2%	48,5%
<i>Conservatorio</i>	Recuento	27	26	53
	% del total	26.2%	25.2%	51,5%
<i>Total</i>		48	55	103
	% del total	46,6%	53.4%	100.0%

Tabla 28. Distribución de la muestra por grupos.

Los años de experiencia profesional también presentan una distribución normal, con un promedio ligeramente superior a los 13 años de docencia. Con el objetivo de efectuar distintos análisis diferenciales en función de esta variable se han establecido cuatro subcategorías en la misma: hasta 5 años de experiencia docente, entre 6 y 12 años, entre 13 y 20 años, y más de 20 años de experiencia docente. Como puede comprobarse en la tabla siguiente, cada categoría integra alrededor del 25% del total de casos.

<i>Grupo de Experiencia Profesional</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Hasta 5 años	26	25.2
Hasta 12 años	28	27.2
Hasta 20 años	24	23.3
Más de 20 años	25	24.3
Total	103	100.0

Tabla 29. Distribución muestral por frecuencias y porcentajes de los grupos realizados a partir de la variable Experiencia Profesional.

Para finalizar este apartado, en la tabla siguiente se presentan las frecuencias y porcentajes de casos en función de las dos variables sociodemográficas consideradas en el estudio: la formación académica del profesorado (14% de diplomaturas o Grado Medio contra 87% de licenciaturas o Grado Superior) y la situación profesional (18% de interinos frente a un 82% de funcionarios).

<i>FORMACIÓN ACADÉMICA</i>		
	Frecuencia	Porcentaje
Grado Medio o Diplomatura	14	13,6
Grado Superior o Licenciatura	89	86,4
Total	103	100,0
<i>SITUACIÓN PROFESIONAL</i>		
	Frecuencia	Porcentaje
Interino	18	17,5
Funcionario	85	82,5
Total	103	100,0

Tabla 30. Distribución muestral por frecuencias y porcentajes de las variables Formación académica y Situación Profesional.

7.3. Hipótesis

Las hipótesis de partida de esta investigación son

- 1) Se constatará la existencia de un perfil específico de burnout en los profesores de Conservatorio frente al profesorado de Enseñanza Secundaria, en función de las características específicas del dominio (variables contextuales y curriculares). De forma más específica, los profesores de Conservatorio presentarán niveles inferiores en

Agotamiento Emocional y Despersonalización, y superiores en Realización Personal.

2) Se constatará la existencia de relaciones significativas entre Generatividad y Burnout. De forma más específica, la Generatividad mostrará una relación significativa negativa con Agotamiento emocional y con Despersonalización, y positiva con Realización Personal.

3) Se constatará la existencia de relaciones significativas entre Autoeficacia Interpersonal del Profesorado y Burnout. De forma más específica, la autoeficacia docente mostrará una relación significativa negativa con Agotamiento emocional y con Despersonalización, y positiva con Realización Personal.

4) Se constatará la existencia de relaciones significativas entre las Estrategias de Afrontamiento del profesorado y los niveles de Burnout. De forma más específica: las estrategias de evitación mostrarán una relación positiva con Agotamiento Emocional y Despersonalización, y negativa con Realización Personal; las estrategias centradas en el problema mostrarán una relación negativa con Agotamiento Emocional y Despersonalización, y negativa con Realización Personal.

5) Cada uno de los grupos de variables consideradas en el estudio (sociodemográficas, Generatividad, Autoeficacia Interpersonal y Estrategias de Afrontamiento) se mostrará como predictor significativo del nivel de Burnout.

6) Se constatará que cada grupo de variables consideradas en el estudio (sociodemográficas, Generatividad, Autoeficacia Interpersonal y Estrategias de Afrontamiento) incrementa de forma significativa el porcentaje de varianza explicada sobre el nivel de Burnout. De otro modo, cada grupo de variables ofrece una aportación adicional

significativa al resto de variables predictoras consideradas para explicar y predecir el nivel de burnout del profesorado.

7.4. Instrumentos y variables

En este estudio se han utilizado diferentes cuestionarios para evaluar los distintos constructos psicológicos considerados: el Maslach Burnout Inventory (MBI, Maslach y Jackson 1986), LGS (Generatividad), COPE (Afrontamiento) y TISES (Cuestionario de Autoeficacia Interpersonal), complementados con un cuestionario con información de carácter socio-demográfico del profesorado.

7.4.1. Maslach Burnout Inventory (MBI, Maslach y Jackson, 1986)

Es el instrumento más utilizado para evaluar el nivel de burnout y consiste en un cuestionario autoadministrado, constituido por 22 ítems en forma de afirmaciones sobre los sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo. Los valores del alfa de Crombach referidos a la fiabilidad de las subescalas originales son de .90 para Agotamiento Emocional, .79 para Despersonalización y .71 para Realización Personal (Maslach y Jackson, 1986).

Se valoran tres subescalas: el Agotamiento Emocional, la Despersonalización y la Realización Personal.

- *Agotamiento emocional*. Entendido como la disminución y pérdida de recursos emocionales, sensaciones de sobreesfuerzo físico y hastío emocional que se produce como consecuencia de las continuas interacciones de los profesores en su contexto de trabajo. Esta subescala consta de 9 ítems, con enunciados como

“Me siento agotado/a emocionalmente a causa de mi trabajo”,
“Trabajar con personas me produce demasiada tensión”, etc.

- Despersonalización. Desarrollo de actitudes negativas, de insensibilidad y cinismo hacia los compañeros, padres, alumnos, etc. Consta de 5 ítems (“Pienso que me he hecho más insensible con la gente”, “Realmente no me preocupa lo que les pueda pasar a mis alumnos”, etc.).

- Baja realización personal. Conlleva la pérdida de confianza en los logros propios en el contexto docente y la presencia de un negativo autoconcepto como resultado, muchas veces inadvertido, de las situaciones ingratas. Implica ciertos sentimientos de incompetencia profesional e incluso en ocasiones dificultad para dar sentido a la propia vida. Esta subescala está integrado por 8 ítems como “Me ocupo de una manera efectiva de los problemas de mis alumnos” y “Me siento animado después de trabajar con mis alumnos”.

En el estudio se ha aplicado una versión de este cuestionario para los profesionales de la educación (MBI-ES), y en concreto la de Ferrando y Pérez (1996), que se puede consultar en el Anexo I. El profesorado que sufre síndrome de burnout presenta puntuaciones altas en Agotamiento emocional, en Despersonalización y bajas en Realización personal.

7.4.2. Escala de generatividad de Loyola (LGS, McAdams y St Aubin, 1992)

El LGS es un cuestionario de autoinforme que consta de 20 ítems que mide la generatividad entendida como preocupación expresa en guiar a las siguientes generaciones. En la versión original del LGS, puntuaciones superiores a 45 expresan preocupación generativa y

conciencia de responsabilidad respecto a miembros jóvenes de la sociedad, mientras que una puntuación inferior a 10 denota una autoimagen de escasa capacidad de influencia sobre otros, poco interés en compartir experiencias y conocimientos con otros, y ausencia de necesidades de guiar a la siguiente generación.

La versión original de esta escala muestra una alta consistencia interna (Alpha de Cronbach .82 y .83) y una fiabilidad test-retest adecuada (.73) en un intervalo de 3 semanas (McAdams y St.Aubin, 1992). Mostró una validez convergente adecuada con otros instrumentos que evalúan generatividad (Hawley, 1985; Ochse y Plug, 1986), validez externa (evaluada a través de un listado de conductas de generativas y contenidos autobiográficos) y no presentó deseabilidad social significativa.

Esta escala ha tenido importante repercusión en la investigación, ya que se ha utilizado en diferentes adaptaciones para el estudio de estudiantes y profesores (Alves, Santos, Alves, Alves, Brito y Cunha, 2006), las actitudes de generaciones jóvenes (Cheng, 2009), implicación en la sociedad y bienestar social (Hart, McAdams, Hirsch y Bauer, 2001; Blanco y Díaz, 2005), identidad adulta (James y Zarrett, 2005; McLean y Pratt, 2006) y patrones de personalidad (Stewart, Ostrove y Helson, 2001).

Todos estos aspectos determinaron la elección de esta escala frente a otras disponibles para evaluar la Generatividad, ya comentadas en apartados precedentes. Así, entendemos que el LGS es el instrumento más completo dados sus valores psicométricos originales, su repercusión en la investigación y a la consideración tanto de dimensiones conductuales ("No me ofrezco voluntario para trabajar por fines benéficos") como de autorreflexión ("Pienso que me gustaría el trabajo de maestro").

En este estudio utilizamos la adaptación al ámbito educativo español (Zacarés, Ruiz y Amer, 1999), que adecua los ítems a la profesión docente (p. ej. "Pienso que yo importo a mucho a mis alumnos") y conserva buenos índices de consistencia interna (.75).

Dada la escasez de estudios de validación en población española, en este trabajo analizaremos la validez factorial de este instrumento. El cuestionario utilizado en esta investigación, así como su corrección se puede consultar en el Anexo II.

7.4.3. Coping Orientations to Problems Experienced (COPE, Carver, Sheier y Wientraub, 1989)

El COPE (Anexo III) mide el afrontamiento del estrés en sus aspectos conductuales y cognitivos. La escala integra 60 ítems que evalúan quince estrategias de afrontamiento diferentes: Afrontamiento Activo, Planificación, Búsqueda de Apoyo Social Instrumental, Búsqueda de Apoyo Social Emocional, Supresión de Actividades Distractoras, Religión, Reinterpretación Positiva, Refrenar el Afrontamiento, Aceptación, Desahogarse, Negación, Desconexión Mental, Desconexión Conductual, Consumo de Droga y Humor. Cada una de las estrategias de afrontamiento se define del siguiente modo (Carver y cols.,1989):

Afrontamiento Activo: acciones directas llevadas a cabo por el sujeto para alterar la situación e intentar cambiarla. Esta estrategia coincide con lo que Lazarus y Folkman (1986) denominan afrontamiento centrado en el problema.

Planificación: Estrategia analítica y se refiere a pensar en cómo afrontar un estresor, ideando estrategias de acción, buscando la mejor manera de manejar el problema. Se relaciona con la evaluación cognitiva secundaria de Lazarus y Folkman (1986).

Búsqueda de Apoyo Social Instrumental: Implica la búsqueda de recursos humanos para manejar el problema, como información, consejo, apoyo económico, etc. Esta estrategia corresponde al afrontamiento centrado en el problema.

Búsqueda de Apoyo Social Emocional: Acciones emprendidas por el sujeto para buscar en otras personas el cariño, la simpatía y la comprensión para afrontar el estrés. Es un afrontamiento centrado en la emoción.

Supresión de Actividades Distractoras: Conductas que permiten al sujeto centrarse en el acontecimiento estresante al que ha de enfrentar, y al mismo tiempo evitar otras actividades o pensamientos que lo distraigan.

Religión: Se refiere a actividades como rezar que permiten al sujeto aceptar el acontecimiento estresante. La religión puede servir como una fuente de apoyo emocional.

Reinterpretación positiva: La persona reconstruye una situación estresante en términos positivos. Lazarus y Folkman (1986) consideran esta técnica como un tipo de afrontamiento emocional.

Refrenar el Afrontamiento: Esperar el momento adecuado para afrontar el problema y evitar tener que tomar decisiones precipitadamente.

Aceptación: Se refiere a la aceptación de la existencia e importancia del problema. Según los autores la persona que acepta la realidad de una situación estresante sería alguien interesado en sobrellevar la situación.

Desahogarse o Centrarse en las Emociones: Alude a las respuestas emocionales asociadas a la situación estresante. Suelen utilizar este tipo de estrategia los sujetos que visualizan el estresor como perdurable e inmodificable. Según Carver y cols. (1989) esta respuesta puede, a veces, ser funcional, sin embargo concentrarse en estas

emociones por largos períodos puede dificultar el ajuste a la realidad, además de distraer a las personas del afrontamiento activo de la situación estresante.

Negación: El sujeto niega y evita el afrontamiento activo del suceso estresante y actúa “como si nada sucediera”. Los autores plantean que negar la realidad de los eventos hace que el evento se convierta en más serio y que el afrontamiento se haga más difícil de lo habitual.

Desconexión Conductual: Empleo de acciones que evitan afrontar activamente la situación estresante. Renuncia a conseguir los objetivos, abandonar los esfuerzos.

Desconexión mental: Es una variante de la desconexión conductual. La desconexión mental sucede mediante una amplia variedad de actividades distractoras, las cuales permiten al sujeto distraerse de la situación estresante y no pensar en el problema. Estas actividades alternativas pueden ser soñar despierto, dormir, evadirse con la televisión, etc.

Consumo de Drogas: El consumo de este tipo de sustancias pretende disminuir el estrés ocasionado por la situación estresante.

Humor: Alude al empleo del humor como estrategia distractora que ayuda a desdramatizar la situación.

En lo que respecta a las características psicométricas del COPE, la consistencia interna de la escala en la versión original presenta valores entre 0.45 y 0.92 para los diferentes modos de afrontamiento. El COPE es una herramienta contrastada a nivel general, y también específicamente en el ámbito de la investigación en burnout dado que ha sido utilizada en multitud de estudios previos (Palmer et al., 1996; Rohland, 1998; Guerrero, 2000, 2003; Jaarsveld, 2004; Jenaro-Río et al., 2007).

7.4.4. Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale (TISES, Brouwers y Tomic, 2001)

Esta prueba se basa en la teoría socio-cognitiva de Bandura (1997) definiendo la autoeficacia como la creencia o grado de convicción de los profesores en su propia competencia para enseñar. Como ya vimos en capítulos precedentes, Cherniss (1993) distingue tres áreas fundamentales en el estudio de las creencias de autoeficacia en los profesionales según se centran en el dominio de las tareas, el dominio interpersonal y el dominio organizacional. Esta escala se focaliza en el segundo aspecto.

El cuestionario original (Anexo IV) consta de 24 ítems con una escala de respuesta tipo Likert con niveles de respuesta de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo). Los ítems fueron traducidos al castellano, y se distribuyen en tres subescalas: control de la clase (14 ítems), apoyo de los compañeros (5 ítems) y apoyo del equipo directivo (5 ítems).

Esta escala intenta salvar la limitación de la que adolecen la mayoría de medidas de autoeficacia docente: informan acerca de creencias de autoeficacia en general sin entrar en las habilidades para llevar a cabo con éxito tareas concretas (Brouwers y Tomic, 2001). En la versión original la solución factorial obtenida es mucho más consistente con las tres dimensiones que con una única, y los coeficientes de fiabilidad obtenidos superan el .90 para las tres subescalas.

Dada la inexistencia de estudios de validación de este instrumento en población española, en este trabajo también analizaremos la validez factorial del mismo.

7.4.5. Cuestionario de variables sociodemográficas y laborales

Este instrumento fue diseñado con objeto de recoger información referente a aspectos sociodemográficos y laborales, y puede ser consultado en el Anexo V. Las variables sociodemográficas consideradas son el género y la edad. El factor laboral comprende datos descriptivos del puesto de trabajo y de la situación docente, tales como años de experiencia en la enseñanza, situación laboral (funcionario o interino) y formación académica (Grado Medio o Superior en Música, Diplomatura o Licenciatura en Secundaria).

En la tabla 31 se presentan el conjunto de instrumentos y dimensiones consideradas en las versiones originales de cada uno de ellos.

7.5. Procedimiento

Con objeto de recopilar datos se prepararon 900 copias de los cuestionarios para la evaluación de las variables, 300 ejemplares se distribuyeron en profesorado de Conservatorios y 600 entre profesorado de E. Secundaria. Durante los meses de abril y mayo de 2006 se entregaron los cuestionarios a diversos colaboradores encargados de distribuirlos entre el profesorado de los centros y recogerlos una vez cumplimentados.

Se constata una devolución de cuestionarios baja especialmente en Secundaria (11.8%). Cabe hipotetizar que factores motivacionales y de interés por temas asociados al desarrollo profesional son decisivos a la hora de implicarse en investigaciones de este tipo. Los cuestionarios con ítems sin cumplimentar fueron invalidados.

<i>INSTRUMENTOS</i>	<i>VARIABLES</i>
<i>MBI (BURNOUT)</i>	Realización personal Agotamiento emocional Despersonalización
<i>LGS (GENERATIVIDAD)</i>	Generatividad
<i>TISES (AUTOEFICACIA INTERPERSONAL)</i>	Control de la clase Apoyo de los colegas (profesores) Apoyo del equipo directivo
<i>COPE (AFRONTAMIENTO)</i>	Afrontamiento Activo Planificación Búsqueda de Apoyo Social Instrumental Búsqueda de Apoyo Social Emocional Supresión de Actividades Distractoras Religión Reinterpretación Positiva Refrenar el Afrontamiento Aceptación Desahogarse Negación Desconexión Mental Desconexión Conductual Consumo de Droga Humor
<i>CUESTIONARIO SOCIOLABORAL</i>	Género Edad Formación académica Experiencia docente Situación profesional

Tabla 31. Resumen de variables y pruebas utilizadas en esta investigación.

En la tabla 32 resumimos todos los datos referentes al proceso de selección de cuestionarios válidos utilizados en esta investigación.

	<i>Cuestionarios entregados</i>	<i>Cuestionarios devueltos</i>	<i>Cuestionarios invalidados</i>	<i>TOTAL VÁLIDOS</i>
Secundaria	600	71 (11.83 %)	21 (3.5%)	50 (8.3 %)
Conservatorios	300	67 (22.3%)	14 (4.6%)	53 (17.6 %)

Tabla 32. Distribución de cuestionarios iniciales y finales utilizados en la investigación.

7.6. Análisis estadísticos

Este estudio considera análisis de tipo descriptivo y correlacional para la contrastación de las hipótesis previamente destacadas (nivel de burnout y relación con las diferentes variables), así como análisis diferenciales (pruebas t y Anovas) y de pronóstico (análisis de regresión múltiple) en función de las variables sociopersonales y contextuales consideradas. Estos análisis han sido realizados con el programa estadístico SPSS en su versión 12.0.

Los análisis de validación factorial del MBI, LGS y TISES se han realizado utilizando la técnica de análisis factorial confirmatorio a través del programa estadístico EQS 5.1 (Bentler & Wu, 1985).

El capítulo siguiente se centrará en analizar el síndrome del burnout -en sus tres dimensiones de Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal- en la muestra de profesores participantes en el estudio, evaluando la relación entre las variables sociodemográficas consideradas y las puntuaciones en las tres subescalas que integra el MBI. A continuación, y en capítulos sucesivos, se presentarán los análisis dirigidos a evaluar la relación con Generatividad, Autoeficacia y Estrategias de Afrontamiento.

En los tres primeros casos, los capítulos se inician con el análisis de la validez factorial de los instrumentos utilizados para evaluar los correspondientes constructos psicológicos: en el caso del MBI, dada la discusión y controversia en la investigación sobre sus características psicométricas, puesta de manifiesto en el apartado teórico; en el caso de las escalas de Generatividad y Autoeficacia, dada la inexistencia de estudios de validación en nuestro contexto, para poner a prueba si la estructura subyacente a las respuestas ofrecidas por la muestra de profesores participante en este estudio coincide (o no) con la original. Por último, en el caso de la escala de estrategias de afrontamiento COPE sí asumimos su estructura factorial, al ser una herramienta ampliamente utilizada en la investigación psicológica en nuestro país y contrastada en el área del burnout, como hemos comprobado en el apartado anterior.

Una vez analizada la validez factorial de los correspondientes instrumentos de evaluación, se procede a efectuar los análisis diferenciales correspondientes en función de las variables sociodemográficas del profesorado consideradas (género, edad, experiencia docente, formación académica, nivel educativo y situación profesional), para concluir cada uno de los capítulos con el análisis de la relación entre los distintos constructos considerados –Generatividad, Autoeficacia y Estrategias de afrontamiento- y las dimensiones que integra el burnout.

Para concluir este bloque de análisis, a través de diversos análisis de regresión múltiple jerárquicos, se dedica un capítulo a analizar la capacidad predictiva conjunta de las variables sociodemográficas consideradas y de las puntuaciones en generatividad, autoeficacia y estrategias de afrontamiento sobre las dimensiones que integra el burnout.

RESULTADOS

CAPÍTULO 8 EVALUACIÓN DEL BURNOUT

- 8.1. Validez factorial del MBI
- 8.2. Nivel de burnout y análisis diferenciales en función de las variables sociodemográficas del profesorado
- 8.3. Capacidad predictiva de las variables sociodemográficas en el burnout
- 8.4. Conclusiones

En este capítulo se analiza en primer lugar la validez factorial del MBI a partir de las respuestas ofrecidas por los profesores participantes en el estudio. A continuación, se presentan los descriptivos básicos en las tres dimensiones del burnout en la muestra de participantes en el estudio, y se comparan con los valores poblacionales. Por último se efectúan diferentes análisis diferenciales en función de las variables sociodemográficas consideradas.

8.1. Validez factorial del MBI

En primer lugar, dado el lugar central que ocupa el MBI como instrumento de evaluación del burnout, nos planteamos evaluar su validez factorial a través de la técnica de análisis factorial confirmatorio utilizando el programa estadístico EQS 5.1 (Bentler & Wu, 1985).

Dado que el coeficiente multivariado de Mardia (curtosis multivariada) alcanzó un valor de 120.88 –correspondiente a una estimación normalizada de 18.9-, lo que indica que la distribución conjunta de los ítems se aleja de la distribución normal multivariada, optamos por aplicar el método de máxima verosimilitud robusto (MV-robusto).

A través de la consideración de las investigaciones previas relativas a la estructura factorial del MBI, evaluamos la adecuación de tres modelos

sustantivos alternativos, junto a un modelo nulo (M_0) que indicaría la ausencia de una estructura factorial subyacente:

- a) El modelo nulo (M_0), que indicaría que las variables consideradas son independientes
- b) Un modelo unifactorial (M_1) en que todos los ítems de la escala conformarían un factor general de burnout
- c) Un modelo bifactorial oblicuo (M_2) que, conforme a los resultados referenciados por Walkey y Green (1992), consideraría la dimensión Realización Personal e integraría en un solo factor las dimensiones relativas a Agotamiento Emocional y Despersonalización.
- d) Un modelo de tres factores oblicuos (M_3) que se correspondería con la estructura factorial original especificada por Maslach y Jackson (1981).

La evaluación del ajuste global de los datos a los modelos sustantivos considerados se efectuó considerando distintos índices de ajuste global y basados en residuales complementarios: el Satorra-Bentler chi-square ratio (Satorra and Bentler, 1988), Goodness-of-Fit Index (GFI), Non Normed Fit Index (NNFI-TLI), Comparative Fit Index (CFI) y Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). En general un modelo muestra un buen ajuste cuando los índices de ajuste GFI, NNFI-TLI y CFI alcanzan valores de 0.90. Con respecto al índice basado en los residuales, el valor que se suele considerar adecuado para RMSEA es 0.05, mientras 0.08 se considera un error de aproximación razonable. Por último, comparamos la bondad explicativa de los datos ofrecida por los distintos modelos a través del análisis de diferencias entre los valores ji-cuadrado proporcionado por cada uno de ellos. Los resultados que arrojan los análisis factoriales confirmatorios se presentan en la tabla siguiente.

MODELOS	$S-B\chi^2$	d.f.	$S-B\chi^2/df$	RMSEA	GFI	NNFI-TLI	CFI	$\Delta\chi^2$	p
Nulo (M0)	683.1****	188	3.63	.14	.00	.02	.20		
Unifactorial (M1)	645.8****	209	3.09	.09	.69	.64	.68	Modelos 0-1 37.3	<.02**
Bifactorial oblicuo (M2)	361.2****	207	1.74	.09	.71	.73	.75	Modelos 1-2 353.6	<.0001 ***
Tres factores oblicuo (M3)	245.3*	202	1.21	.05	.78	.90	.91	Modelos 2-3 115.9	<.001 **

Tabla 33. Índices de bondad de ajuste del MBI.

Los resultados indican que los datos proporcionados por la muestra participante en este estudio, se ajustan de forma significativamente superior al modelo de burnout de tres factores oblicuos destacado por Maslach y Jackson (1981). Esta cuestión se evidencia a través de todos los índices de ajuste considerados, constatando que en todos ellos el valor de ji-cuadrado indica un ajuste absoluto inadecuado. De forma más específica:

- (a) El modelo unifactorial (Modelo 1) evaluado es el que presenta los peores resultados de todos los modelos, presentando un valor que podemos considerar meritorio sólo en el índice de ajuste basado en residuales: RMSEA (0.08), NNFI-TLI (0.64), GFI (0.69) y CFI (0.68).
- (b) El modelo bifactorial oblicuo (Modelo 2), destacado por Walkey y Green (1992), también presenta valores claramente insatisfactorios -aunque significativamente superiores al modelo precedente- en todos los índices de ajuste considerados, obteniendo también un valor meritorio en el índice basado en residuales RMSEA (.09) y niveles claramente insuficientes en el resto de índices globales de ajuste (NNFI-TLI=0.71, GFI=0.71 y CFI=0.75).

- (c) El modelo 3, coincidente con la estructura de tres factores oblicua destacada por Maslach y Jackson (1981), correspondiente a las dimensiones Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal- presenta índices de bondad de ajuste adecuados a través de RMSEA (0.05), NNFI-TLI (.90) y CFI (.91), aunque no así a través del GFI (.78).
- (d) Las comparaciones entre modelos, efectuada a través del análisis de diferencias entre los valores de ji-cuadrado que arroja cada uno de ellos, destacan que los datos se ajustan de forma significativamente superior a cada uno de los modelos respecto a los precedentes, siendo el modelo 3 el que presenta una superior capacidad explicativa de los datos ($\Delta\chi^2_{2-3} = 115.9, p < .01^{**}$).

Una vez comprobado que el modelo propuesto por Maslach y Jackson presenta una capacidad explicativa de los datos superior al resto de modelos considerados, se obtuvieron los índices de ajuste analítico del mismo (gráfico 7). Los parámetros estimados respecto a las saturaciones factoriales y covarianza entre factores predichas por el modelo se presentan a través de sus correspondientes valores estandarizados.

A destacar que todos los índices de ajuste analítico resultan satisfactorios, dado que todas las relaciones preespecificadas por el modelo alcanzan la significatividad estadística. Por otro lado, siendo significativas las correlaciones entre los tres factores que incorpora el MBI tal como quedó preespecificado en el modelo sometido a evaluación, podemos comprobar cómo la correlación significativa aparece entre los factores de Despersonalización y Realización Personal, alcanzando un valor de -.82.

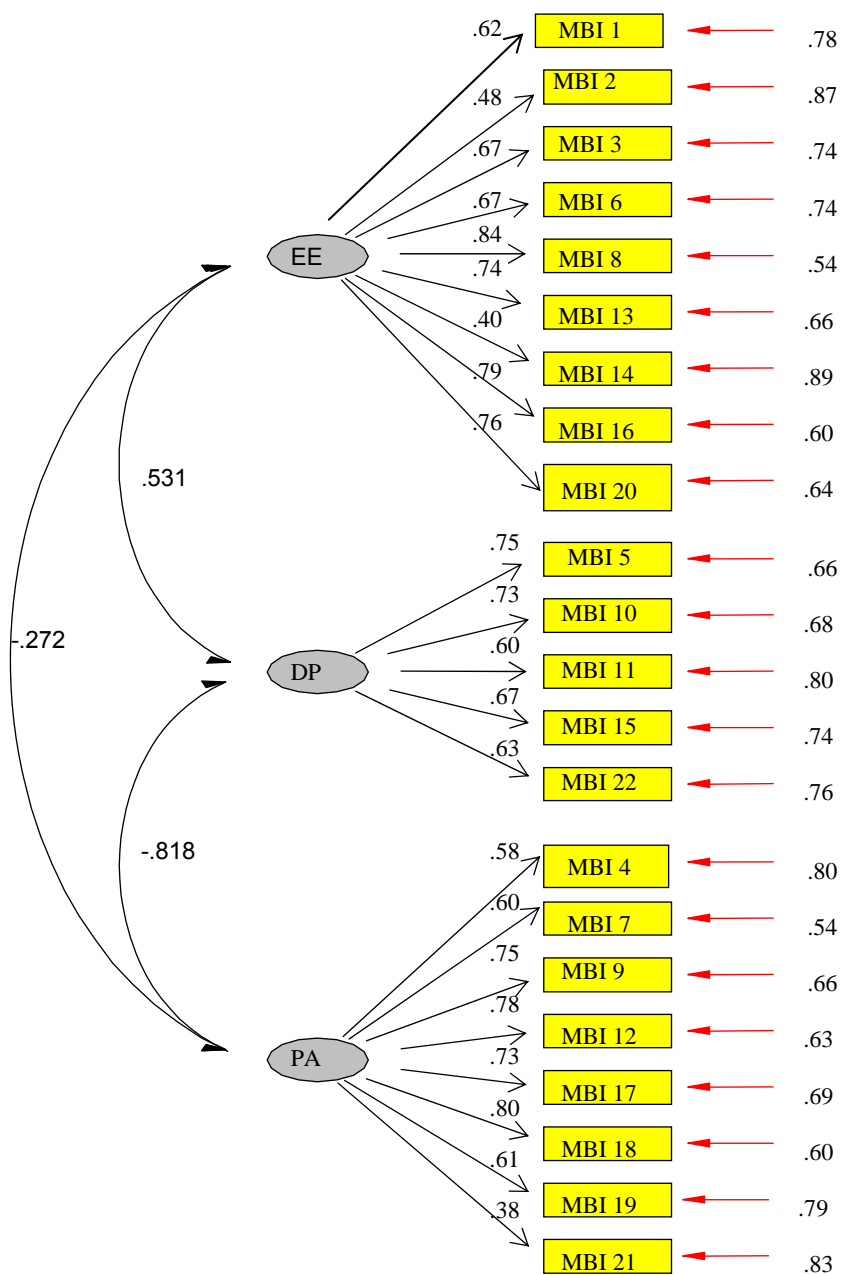


Gráfico 7. Índices de ajuste analítico del MBI.

Por último, para concluir este apartado, en la tabla siguiente se destaca el nivel de asociación entre las dimensiones que evalúa el MBI, así como la consistencia interna de cada una de las subescalas que integra.

	<i>Agotamiento Emocional</i>	<i>Despersonalización</i>	<i>Realización Personal</i>
Agotamiento Emocional	(.87)		
Despersonalización	.64 ***	(.80)	
Realización Personal	-.60***	-.65***	(.84)

Tabla 34. Nivel de asociación entre las dimensiones del MBI y consistencia interna de las subescalas (en la diagonal).

En la tabla precedente podemos constatar que las correlaciones entre las subescalas del MBI son significativas en todos los casos, tal como se destaca en la inmensa mayoría de trabajos que han analizado esta cuestión. Por otro lado, las correlaciones se muestran en la línea esperada, dado que Realización Personal correlaciona negativamente con Despersonalización y Agotamiento Emocional que, a su vez, correlacionan positivamente entre sí. Sin embargo, en el valor absoluto de las correlaciones obtenidas con el profesorado de música se obtienen valores superiores en todos los casos a los proporcionados por Maslach y Jackson, y a los que se ofrecen en el manual técnico de la misma.

En lo que respecta a los índices de fiabilidad de las subescalas que integran el MBI, los valores que alcanza el alfa de Cronbach en cada una de ellas son satisfactorios (en todos los casos iguales o superiores a .80). Por último, destacar que la consistencia interna de la escala en su conjunto es claramente inadecuada (alfa de Cronbach de .56), lo que refuerza no considerar una puntuación global del MBI en su conjunto, tal como indican diversos trabajos que han utilizado este instrumento de evaluación.

8.2. Nivel de burnout y análisis diferenciales en función de las variables sociodemográficas del profesorado

Tras comprobar la validez factorial del MBI se calculan los estadísticos descriptivos básicos obtenidos en las tres dimensiones del MBI (tabla 35).

<i>Dimensiones MBI</i>	<i>Media</i>	<i>d.s.</i>
Agotamiento Emocional	14.92	10,56
Despersonalización	4.43	5,46
Realización Personal	36.83	8,63

Tabla 35. Descriptivos básicos de las dimensiones del MBI.

Adicionalmente, se han comparado los resultados obtenidos por los sujetos participantes en este estudio y los datos poblacionales ofrecidos en el manual técnico del MBI. La tabla 36 muestra los resultados básicos de las correspondientes pruebas t efectuadas.

En primer lugar, se advierte la existencia de diferencias entre ambos grupos, el de docentes valencianos que hemos utilizado y la muestra poblacional utilizada en el manual técnico del MBI (Seisdedos, 1997). De este modo, los niveles de burnout manifestados por los sujetos participantes en este estudio resultan significativamente inferiores a los poblacionales en Agotamiento Emocional y Despersonalización, y homogéneos en lo que respecta a la dimensión Realización Personal

<i>Dimensiones MBI</i>	<i>Dif. medias</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Muestra total</i>			
Agotamiento Emocional	-5.94	-5.7	.001***
Despersonalización	-3.19	-5.9	.001***
Realización Personal	1.12	1.3	.19
<i>Secundaria</i>			
Agotamiento Emocional	-2.88	-1.70	.010
Despersonalización	-1.34	-1.43	.16
Realización Personal	-5.50	-.40	.69
<i>Conservatorio</i>			
Agotamiento Emocional	-8.82	-7.89	.001***
Despersonalización	-4.94	-11.17	.001***
Realización Personal	2.69	2.72	.01**

Tabla 36. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones de los factores del MBI de la muestra total y por niveles en relación a la población general.

Al segmentar la muestra de profesores participantes en función del nivel educativo, los resultados obtenidos constatan que los profesores de Secundaria muestran niveles de burnout homogéneos con los valores poblacionales especificados en el manual del MBI (Agotamiento Emocional, $t = -1.7$, $p < .10$; Despersonalización, $t = -1.43$, $p < .16$; Realización Personal, $t = -.40$, $p < .69$). Sin embargo, los profesores de Conservatorio presentan niveles significativamente inferiores a los poblacionales en Agotamiento Emocional ($t = -7.89$, $p < .001^{***}$) y Despersonalización ($t = -11.17$, $p < .001^{***}$), y superiores en Realización Personal ($t = 2.72$, $p < .01^{**}$).

A continuación, dependiendo de las variables sociodemográficas consideradas (género, edad, experiencia docente, formación académica, nivel educativo, situación profesional) se efectuaron distintas pruebas t y Anovas univariados en función de los niveles de cada variable. Por otro

lado, señalar la imposibilidad de efectuar Anovas factoriales que consideren simultáneamente todas las variables sociodemográficas consideradas ante el tamaño de la muestra participante en el estudio.

Nivel educativo

En primer lugar se analizan las diferencias en los factores de burnout en función del nivel educativo en que los profesores imparten su docencia. Los estadísticos descriptivos para los tres factores de burnout de cada uno de los subgrupos considerados se presentan en la tabla 37. Como se puede observar, los valores de las dimensiones de Agotamiento Emocional y Despersonalización son superiores en la muestra de Secundaria, mientras la Realización personal es superior en los profesores de Conservatorio.

<i>Dimensiones MBI</i>	<i>Nivel educativo</i>	<i>Media</i>	<i>d.s.</i>
Agotamiento Emocional	secundaria	17.98	11.97
	conservatorio	12.04	8.13
	Muestra total	14.92	10,56
Despersonalización	secundaria	6.28	6.64
	conservatorio	2.68	3.22
	Muestra total	4.43	5,46
Realización Personal	secundaria	35.16	9.73
	conservatorio	38.40	7.18
	Muestra total	36.83	8,63

Tabla 37. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en las tres dimensiones del MBI en función del nivel educativo considerado, Secundaria y Conservatorios, y en la muestra total.

En la tabla 38 se presentan los resultados de las pruebas t correspondientes para cada uno de los factores del MBI en función de la variable nivel educativo de enseñanza. La prueba de Levene permite contrastar que las varianzas entre los dos grupos establecidos (secundaria y conservatorio) no son homogéneas en ninguno de los factores del MBI, con

lo que han sido necesario aplicar los correctores procedentes en las correspondientes pruebas t de comparación entre las medias de los grupos.

Como se puede apreciar aparecen diferencias significativas entre los grupos establecidos en dos de los factores del MBI (Agotamiento Emocional y Despersonalización), mientras que no se obtienen diferencias en el factor de Realización Personal. De este modo, los profesores de Secundaria puntúan significativamente más alto que los profesores de conservatorio en Agotamiento Emocional (dif. medias= 0.65; $t = 2.9$, $p < .004^{**}$) y en Despersonalización (dif. medias= 0.72; $t = 35.5$, $p < .001^{***}$), mientras que en Realización Personal son los profesores de Conservatorio los que presentan puntuaciones superiores aunque sin alcanzar la significatividad estadística (dif. medias= -0.40, $t = -1.9$, $p < .06$).

<i>Dimensiones MBI</i>	<i>Dif. medias</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Agotamiento Emocional	.65	2.9	.004**
Despersonalización	.72	35.5	.001***
Realización Personal	-.40	-1.9	.06

Tabla 38. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones de los factores del MBI en función del nivel educativo de enseñanza.

Género

A continuación analizamos las diferencias en los factores de burnout en función del género del profesorado. Los estadísticos descriptivos para los tres factores de burnout de cada uno de los subgrupos considerados se presentan en la tabla 39. Los valores obtenidos son muy parejos en ambos grupos, con una diferencia ligeramente mayor en despersonalización a favor de los varones.

<i>Dimensiones MBI</i>	<i>Género</i>	<i>Media</i>	<i>d. s.</i>
Agotamiento Emocional	masculino	15.77	10.11
	femenino	14.18	10.98
Despersonalización	masculino	5.04	5.77
	femenino	3.89	5.16
Realización Personal	masculino	36.94	8.26
	femenino	36.73	9.02

Tabla 39. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en las tres dimensiones del MBI en función del género.

Después de comprobar la homogeneidad de la varianza de los grupos, los resultados de la prueba t para muestras independientes aparecen en la siguiente tabla. Como se aprecia en la siguiente tabla en ninguna de las dimensiones del burnout resultan significativas las diferencias en función del género.

<i>Dimensiones MBI</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Agotamiento Emocional	.76	.45
Despersonalización	1.07	.29
Realización Personal	.12	.90

Tabla 40. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones de los factores del MBI en función del género.

Formación académica

A continuación analizamos las diferencias en los factores de burnout en función de la Formación Académica del profesorado. Los estadísticos descriptivos para los tres factores de burnout de cada uno de los subgrupos

considerados se presentan en la tabla 41, con una gran igualdad en las puntuaciones obtenidas en los dos grupos.

Tras comprobar la homogeneidad de la varianza de los grupos, los resultados de la prueba t para muestras independientes aparecen en la siguiente tabla. Como se aprecia en la tabla 42 en ninguna de las dimensiones del burnout resultan significativas las diferencias en función de la Formación Académica del Profesorado.

<i>Dimensiones MBI</i>	<i>Formación académica</i>	<i>Media</i>	<i>d.s.</i>
Agotamiento Emocional	grado medio o diplomatura	15.79	12.61
	grado superior o licenciatura	14.79	10.28
Despersonalización	grado medio o diplomatura	4.50	5.63
	grado superior o licenciatura	4.42	5.46
Realización Personal	grado medio o diplomatura	38.43	4.09
	grado superior o licenciatura	36.57	9.13

Tabla 41. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en las tres dimensiones del MBI en función de la Formación Académica.

<i>Dimensiones MBI</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Agotamiento Emocional	.33	.74
Despersonalización	.05	.96
Realización Personal	.75	.46

Tabla 42. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones de los factores del MBI en función de la Formación Académica.

Situación profesional

A continuación analizamos las diferencias en los factores de burnout en función de la situación profesional del profesorado. Los estadísticos descriptivos para los tres factores de burnout de cada uno de los subgrupos considerados se presentan en la tabla 43.

<i>Dimensiones MBI</i>	<i>Situación profesional</i>	<i>Media</i>	<i>d.s.</i>
Agotamiento Emocional	interino	11.83	10.62
	funcionario	15.58	10.49
Despersonalización	interino	1.83	2.20
	funcionario	4.98	5.78
Realización Personal	interino	38.67	5.90
	funcionario	36.44	9.08

Tabla 43. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en las tres dimensiones del MBI en función de la Situación Profesional.

En ella se observan puntuaciones superiores en los funcionarios en las dimensiones de Agotamiento Emocional y Despersonalización en comparación al grupo de interinos. Éstos últimos obtienen mayores puntuaciones en Realización Personal.

Mediante la prueba de Levene comprobamos que no existe homogeneidad de la varianza de los grupos en la dimensión de Despersonalización ($F=6.89$; $p<0.10$), pero sí en los dos factores restantes. Los resultados de la prueba t para muestras independientes aparecen en la tabla 44. En este caso se aprecia como única diferencia significativa la existente en la dimensión de Despersonalización (dif. medias=0.62, $t=-3.86$, $p<.000^{**}$) mostrando los funcionarios puntuaciones significativamente superiores en comparación a los docentes interinos.

Experiencia profesional

A continuación analizamos las diferencias en los factores de burnout en función de la Experiencia profesional (EP) del profesorado. Dado que se trata de una variable continua, se ha efectuado una categorización de la misma en cuatro niveles según los años en la docencia en sentido ascendente: 1 (menos de 5 años de experiencia docente), 2 (entre 5 y 12 años), 3 (entre 13 y 20 años) y 4 (más de 20).

<i>Dimensiones MBI</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Agotamiento Emocional	-1.38	.17
Despersonalización	-3.86	.00 **
Realización Personal	.99	.32

Tabla 44. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones de los factores del MBI en función de la Situación Profesional.

Los estadísticos descriptivos de los tres factores de burnout de cada uno de los subgrupos considerados se presentan en la tabla 45. En ella se observan puntuaciones superiores en grupo con mayor experiencia docente -más de 20 años de docencia- en los factores de Agotamiento Personal y Despersonalización. Por su parte, el grupo con hasta 5 años de docencia muestra puntuaciones más alta en el factor de Realización Personal.

<i>Dimensiones MBI</i>	<i>EP</i>	<i>Media</i>	<i>d.s.</i>
Agotamiento Emocional	1	1.17	.85
	2	1.76	.99
	3	1.63	1.32
	4	2.08	1.36
	Total	1.66	1.17
Despersonalización	1	.52	.56
	2	.76	.78
	3	1.10	1.49
	4	1.19	1.26
	Total	.88	1.09
Realización Personal	1	4.84	.73
	2	4.76	1.05
	3	4.44	1.39
	4	4.33	1.05
	Total	4.60	1.08

Tabla 45. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en las tres dimensiones del MBI en función de la Experiencia Profesional.

Mediante la prueba de Levene comprobamos la ausencia de homogeneidad de la varianza entre grupos en la dimensión de Despersonalización ($F=4.97$; $p<0.003^{**}$), pero sí en los dos factores restantes. Los resultados del ANOVA aparecen en la tabla 46.

Observamos que la dimensión Agotamiento Emocional es la única que obtiene diferencias significativas entre los grupos ($F_{3,102}=2.81$, $p<.043^*$). Las comparaciones a posteriori entre grupos en el factor Agotamiento Emocional constatan que sólo se alcanzan diferencias significativas en la comparación entre los grupos de mayor y menor experiencia docente (dif. Medias= $-.91$; $p<0.32^*$). Así, los profesores con menor experiencia docente (menos de 5 años) muestran un nivel significativamente inferior que los docentes con mayor experiencia (más de 20 años).

<i>Dimensiones MBI</i>		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Agotamiento Emocional	Inter-grupos	11.02	3	3.67	2.81	.043*
	Intra-grupos	129.39	99	1.31		
	Total	140.41	102			
Despersonalización	Inter-grupos	7.28	3	2.43	2.11	.104
	Intra-grupos	114.13	99	1.15		
	Total	121.41	102			
Realización Personal	Inter-grupos	4.70	3	1.57	1.36	.259
	Intra-grupos	113.97	99	1.15		
	Total	118.67	102			

Tabla 46. Resumen de los ANOVAS sobre las puntuaciones de los factores del MBI en función de la Experiencia Profesional.

En los siguientes gráficos ponemos de manifiesto el resto de diferencias encontradas entre los grupos establecidos y las dimensiones del burnout, que aunque no resulten significativas sí que constituyen una clara tendencia de la evolución de algunas de las dimensiones del burnout a lo largo de la vida profesional docente. Como se puede apreciar tanto la dimensión de Agotamiento Emocional como la de Despersonalización presentan una línea ascendente en el periodo temporal considerado. La Realización Personal por el contrario experimenta un claro y continuado descenso conforme avanza la vida profesional.

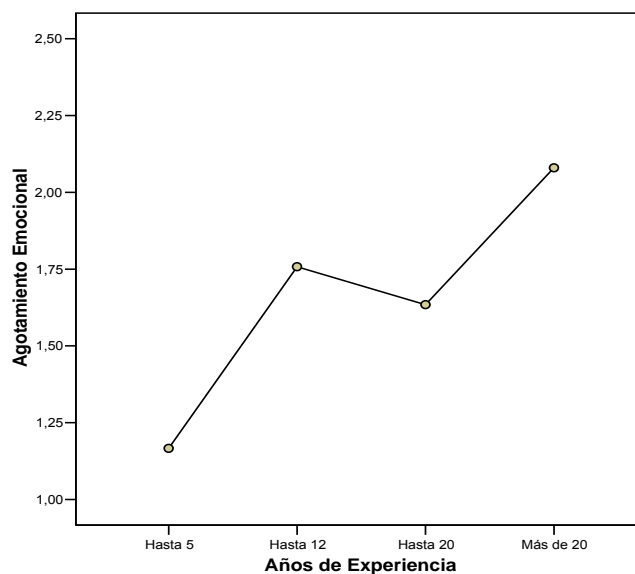


Gráfico 8. Tendencia encontrada entre las dimensiones de Agotamiento Emocional y años de experiencia.

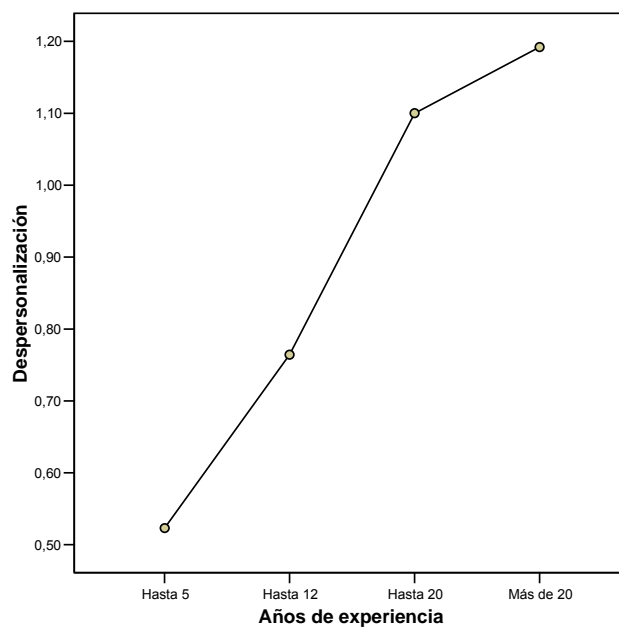


Gráfico 9. Tendencia encontrada entre las dimensiones de Despersonalización y años de experiencia.

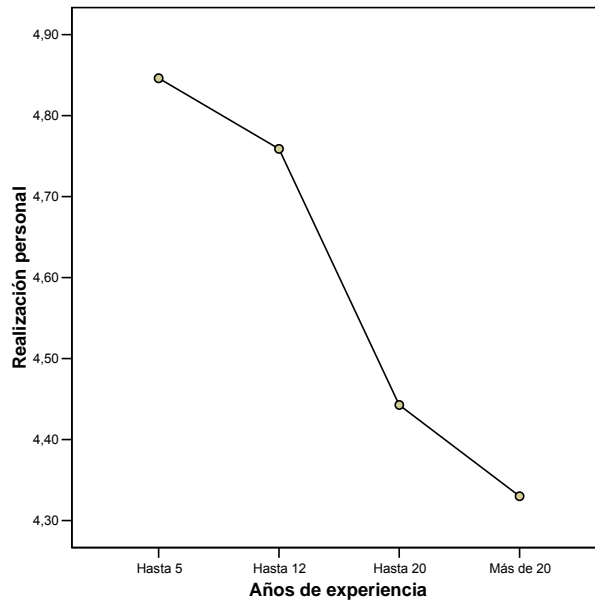


Gráfico 10. Tendencia encontrada entre las dimensiones de Realización Personal y años de experiencia.

8.3. Capacidad predictiva de las variables sociodemográficas en el burnout

En este punto analizaremos la capacidad predictiva de las variables sociodemográficas consideradas (nivel educativo, género, formación, situación profesional, experiencia docente y edad) sobre las tres dimensiones del burnout (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal) mediante varios análisis de regresión lineal múltiple.

Capacidad predictiva de las variables sociodemográficas sobre Agotamiento Emocional

En la tabla 47 aparece un resumen del modelo de regresión a partir del cual podemos realizar una valoración de la calidad del mismo, es decir, del grado de ajuste entre los pronósticos que realiza la ecuación y las puntuaciones en Agotamiento Emocional. En conjunto, las variables sociodemográficas dan cuenta de un 15.9% de la variabilidad del Agotamiento emocional ($R^2 = .159$, corregida = .096).

<i>R</i>	<i>R cuadrado</i>	<i>R cuadrado corregida</i>	<i>Error típ. de la estimación</i>
.399	.159	.096	10.086

Tabla 47. Modelo de regresión múltiple de las variables sociodemográficas sobre el Agotamiento Emocional.

La tabla 48 refleja el resumen del análisis de varianza asociado a la regresión. En dicho análisis se contrasta la hipótesis nula de que el valor poblacional de *R* (coeficiente de correlación múltiple) es cero. Se observa que, a pesar de que el porcentaje de varianza que explican los predictores sobre el criterio no sea demasiado elevado, se trata de una cantidad significativa (es decir: la relación criterio – variables independientes, consideradas en conjunto, presentan una relación lineal significativa, $F_{(7,94)} = 2.54$, $p < 0.019^*$)

<i>Modelo</i>		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
1	Regresión	1809.046	7	258.435	2.540	.019
	Residual	9563.160	94	101.736		
	Total	11372.206	102			

Tabla 48. Resumen del ANOVA asociado a la regresión entre las variables sociodemográficas y el Agotamiento Emocional.

A continuación, en la tabla 49 observamos toda la información que permite la construcción de la ecuación de regresión. En este sentido, podemos observar que sólo la variable nivel educativo ($\beta = -0.256$) se ve incorporada a la ecuación de regresión. En la misma tabla también observamos las pruebas de significación estadística y sus niveles críticos asociados, que permiten contrastar la hipótesis nula de que un coeficiente de regresión vale cero en la población.

Dado que los niveles de significación asociados a los estadísticos *t* superan el 0.05, salvo en el caso de nivel educativo ($\beta = -0.256$, sig. < 0.014), sólo podemos asumir que para esta última variable del conjunto de variables sociodemográficas el coeficiente de regresión sea distinto de cero, o lo que es lo mismo: sólo el nivel educativo contribuye de forma significativa al ajuste del modelo y es un predictor válido del Agotamiento emocional.

<i>Modelo 1</i>	<i>Coef. no estandar.</i>		<i>Coef. estandar.</i>		
<i>Variables sociodemográ.</i>	<i>B</i>	<i>Error típ.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>sig</i>
(Constante)	11.252	9.402		1.197	.234
Nivel educativo	-5.405	2.163	-.256	-2.499	.014
Género	-.867	2.089	-.041	-.415	.679
formac	-1.043	3.079	-.034	-.339	.736
Situac. prof	2.796	3.027	.101	.924	.358
edad	.117	.290	.105	.405	.686
experiencia docente	.186	.303	.160	.613	.541

Tabla 49. Coeficientes, pruebas *t* sobre los coeficientes de las variables sociodemográficas sobre el Agotamiento Emocional.

Capacidad predictiva de las variables sociodemográficas sobre Despersonalización

En el caso de la dimensión Despersonalización, las variables sociodemográficas dan cuenta conjuntamente de aproximadamente un 21% de la variabilidad de misma ($R^2 = .208$, corregida = .150), porcentaje ligeramente superior al obtenido en el caso del Agotamiento Emocional.

<i>R</i>	<i>R cuadrado</i>	<i>R cuadrado corregida</i>	<i>Error típ. de la estimación</i>
.457	.208	.150	4.961

Tabla 50. Modelo de regresión múltiple de las variables sociodemográficas sobre la dimensión de Despersonalización.

Tal como puede apreciarse en la tabla 51, el análisis de varianza asociado a la regresión constata que la relación entre Despersonalización y las variables sociodemográficas consideradas en conjunto, presentan una relación lineal significativa ($F_{(7,94)} = 3.54$, $p < 0.02^{**}$).

<i>Modelo</i>		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
1	Regresión	609.222	7	87.032	3.537	.002
	Residual	2313.102	94	24.607		
	Total	2922.324	101			

Tabla 51. Resumen del ANOVA asociado a la regresión entre las variables sociodemográficas y la dimensión de Despersonalización.

A continuación, en la tabla 52 observamos los correspondientes coeficientes de regresión, donde destaca como predictores de la dimensión Despersonalización el Nivel educativo ($\beta = -0.282$, $p < .006^{**}$) y donde la Situación profesional roza la significatividad estadística ($\beta = -0.207$, $p < .054$).

<i>Modelo 1</i>	<i>Coef. no estandar.</i>		<i>Coef. estandar</i>		
<i>Variables sociodemográ.</i>	<i>B</i>	<i>Error típ.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>sig</i>
(Constante)	-.880	4.624		-.190	.849
Nivel educativo	-3.017	1.064	-.282	-2.836	.006
Género	-.580	1.027	-.054	-.564	.574
Formac. prof	-.350	1.514	-.022	-.231	.818
Situac.prof.	2.901	1.489	.207	1.949	.054
edad	.146	.143	.258	1.023	.309
Experiencia docente	-.009	.149	-.016	-.062	.951

Tabla 52. Coeficientes y pruebas t entre los coeficientes de las variables sociodemográficas y la dimensión Despersonalización.

Capacidad predictiva de las variables sociodemográficas sobre Realización Personal

En cuanto a la tercera y última dimensión del burnout, la Realización Personal, presentamos un resumen del modelo de regresión múltiple en la siguiente tabla. En conjunto, las variables sociodemográficas consideradas no llegan a explicar el 10% de la variabilidad de la Realización Personal ($R^2 = .091$, corregida = .023), resultado que contrasta con el resultado obtenido en Agotamiento Emocional (un 16%) y despersonalización (un 21%).

<i>R</i>	<i>R cuadrado</i>	<i>R cuadrado corregida</i>	<i>Error típ. de la estimación</i>
.302	.091	.023	8.557

Tabla 53. Modelo de regresión múltiple de las variables sociodemográficas sobre la dimensión de Realización Personal.

La tabla 54 refleja el resumen del análisis de varianza asociado a la regresión. Aquí podemos constatar, a diferencia de los casos anteriores,

que la relación criterio – variables independientes, consideradas en conjunto, no presentan una relación lineal significativa ($F_{(7,94)} = 1.35, p < 0.238$).

<i>Modelo</i>		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
1	Regresión	689.205	7	98.458	1.345	.238
	Residual	6882.138	94	73.214		
	Total	7571.343	101			

Tabla 54. Resumen del ANOVA asociado a la regresión entre las variables sociodemográficas y la dimensión de Realización Personal.

8.4. Conclusiones

A modo de síntesis del capítulo presentamos los resultados más relevantes obtenidos, tanto en relación al nivel de burnout como de su relación con las variables sociodemográficas consideradas en este estudio:

a) Los análisis factoriales confirmatorios constatan la validez factorial del MBI, evidenciando la adecuación y superioridad del modelo factorial de tres factores propuesta por Maslach y Jackson frente a otros modelos sustantivos considerados. Esta cuestión también ha sido evidenciada en distintos estudios precedentes con otros tipos de muestras (Belcastro, y cols. 1983; Huberty y Huebener, 1988; Koeske y Koeske, 1989; Gil-Monte, 2002), aunque no así en otros (Iwanicki y Schwab, 1981; Powers y Gose, 1986; Firth y cols., 1987; García, Llor y Sáez, 1994; Chan y Hui, 1995; Gil-Monte, y Peiró, 1999; Kalliath, O'Driscoll, Gillespie, y Bluedorn, 2000; Densten, 2001).

b) El análisis del nivel de asociación entre las dimensiones que evalúa el MBI presenta resultados congruentes con la investigación previa (correlación significativa positiva entre las puntuaciones en Agotamiento Emocional y Despersonalización, y negativa de ambas con Realización Personal), aunque manifiesta valores superiores a los destacados en la versión original del instrumento. Por otro lado, el nivel de consistencia interna de las tres subescalas es satisfactorio (en todos los casos el valor del alfa de Cronbach es superior a .80).

c) El análisis comparativo de los resultados de los participantes en este estudio con los descriptivos de la población española de referencia (Seisdedos, 1997) destaca que los participantes en este estudio presentan niveles significativamente inferiores en Agotamiento Emocional y Despersonalización, aunque homogéneos en cuanto a Realización Personal. Al segmentar la muestra de profesores participantes en dos submuestras en función del nivel educativo en que se imparte docencia se constata que: (1) los profesores de Secundaria muestran niveles de burnout homogéneos con los valores poblacionales especificados en el manual del MBI (Agotamiento Emocional, $t = -1.70$, $p < .10$; Despersonalización, $t = -1.4$, $p < .16$; Realización Personal, $t = -.40$, $p < .69$) y (2) los profesores de Conservatorio presentan niveles significativamente inferiores a los poblacionales en Agotamiento Emocional ($t = -7.8$, $p < .001^{***}$) y Despersonalización ($t = -11.2$, $p < .001^{***}$), y superiores en Realización Personal ($t = 2.7$, $p < .01^{**}$).

d) Sin embargo, los análisis diferenciales en función de las variables sociodemográficas del profesorado consideradas sobre el burnout evidencian que (1) el Nivel del sistema educativo donde se imparte docencia presenta una relación significativa con el Agotamiento Emocional y la Despersonalización, de modo que los profesores de Conservatorio presentan niveles significativamente inferiores a los profesores de Secundaria en ambas dimensiones del burnout; (2) que la Situación

Profesional (funcionario-interino) presenta una relación significativa en la dimensión despersonalización, de forma que los sujetos funcionarios presentan mayor nivel que los interinos, (3) que los años de experiencia docente presentan una relación con el nivel de burnout, como clara tendencia en Despersonalización y Realización Personal, y de forma significativa en Agotamiento Emocional entre los subgrupos de mayor y menor experiencia docente, siendo los sujetos con mayor experiencia docente quienes presentan niveles significativamente superiores en esta dimensión.

VARIABLE	Relación	Agotamiento Emocional	Despersonalización	Realización Personal
Nivel Educativo	Significativa	++ (mayor en secundaria)	+++ (mayor en secundaria)	n.s.
Género	n.s.			
Formación Académica	n.s.			
Situación Profesional	Significativa	n.s.	++ (mayor en funcionarios)	
Años experiencia (Grupos 1-5)	Significativa	+ 1>5		

Tabla 55. Resumen de los resultados obtenidos en los análisis diferenciales de las dimensiones del MBI en función de las variables sociodemográficas consideradas.

e) El último conjunto de análisis se ha dirigido a comprobar la capacidad predictiva del conjunto de variables sociodemográficas del profesorado (nivel educativo, género, estado civil, formación académica, situación profesional y años de experiencia) sobre el nivel de burnout. Los resultados de los análisis de regresión múltiple evidencian que estas variables son predictores significativos del Agotamiento Emocional y de la Despersonalización, pero no de la Realización Personal. De forma más específica, las variables sociodemográficas consideradas explican un 16% de la variabilidad del Agotamiento Emocional y un 21% de la Despersonalización. Para Agotamiento Emocional, sólo el Nivel Educativo

donde se imparte docencia se ve incluido en la ecuación de regresión –los profesores de Conservatorio muestran resultados mejores que los profesores de Secundaria-. Para Despersonalización, se ven incluidos en la ecuación de regresión el Nivel educativo donde se imparte docencia –los profesores de Conservatorio muestran mejores resultados- y la Situación Profesional –los profesores interinos muestran mejores resultados que los funcionarios-.

CAPÍTULO 9

GENERATIVIDAD Y BURNOUT

- 9.1. Análisis de la validez factorial del LGS
- 9.2. Análisis factorial exploratorio
- 9.3. Análisis diferenciales en función de las variables sociodemográficas
- 9.4. Niveles de asociación entre burnout y Generatividad
- 9.5. Capacidad predictiva de las dimensiones de Generatividad en el burnout
- 9.6. Conclusiones

En este capítulo se analiza la relación entre generatividad y burnout, siendo la hipótesis básica en nuestro trabajo la existencia de una relación inversa significativa entre ambos constructos. En primer lugar se analizará la estructura factorial subyacente a la adaptación española del instrumento Loyola Generativity scale –LGS- utilizado para evaluar la Generatividad. Como ya adelantamos en la introducción al apartado metodológico, se efectúa un análisis factorial confirmatorio para comprobar la validez factorial de la prueba, dado su uso limitado en la investigación en población española.

A continuación se efectúan diversos análisis diferenciales en función de las variables sociodemográficas de los profesores participantes en el estudio sobre la Generatividad. Para terminar este capítulo se presentan las relaciones entre las dimensiones del burnout y la Generatividad.

9.1. Análisis de la validez factorial del LGS

De forma similar a lo destacado en el capítulo precedente, para evaluar la validez factorial del LGS utilizamos la técnica de análisis factorial confirmatorio a través del programa estadístico EQS 5.1 (Bentler y Wu, 1985), aplicando el método de máxima verosimilitud robusto (MV-robusto). En esta ocasión, el modelo factorial que sometemos a prueba consiste en la estructura unidimensional sugerida por los autores del instrumento (McAdams y Aubin, 1992) a través de veinte ítems como “Intento transmitir a

otros el conocimiento que he obtenido con mis experiencias”, “Me siento necesario para mis compañeros” y/o “Siento como si no hubiese hecho nada valioso que pudiese servir a los alumnos/as”.

El método de estimación empleado vino determinado por el coeficiente multivariado de curtosis (estandarizado), que alcanzó un valor de 2.9. Este resultado nos llevó a considerar la aplicación del método de estimación de Máxima Verosimilitud robusto (MV-Robusto) frente a otros métodos de estimación de distribución libre (es decir, sin suponer normalidad) como AGLS que podrían resultar también adecuados para nuestro caso, pero que desestimamos dado que exigen un tamaño muestral muy elevado (Jöreskog & Sörbom, 1988).

Al igual que el capítulo precedente, la evaluación del ajuste global del modelo original se basó en diferentes criterios ampliamente utilizados: la razón chi-cuadrado, el índice de bondad de ajuste -Goodness-of-Fit Index (GFI)-, el índice de ajuste no normalizado -Non Normed Fit Index (NNFI-TLI)-, el índice comparativo de ajuste -Comparative Fit Index (CFI)-, el error cuadrático medio estandarizado -Standardized Root Mean-Square Residual (SRMR)- y el error cuadrático medio de aproximación -el Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA).

La tabla 56 presenta los índices de bondad de ajuste para el modelo original respecto a los datos obtenidos en la prueba GLS. En primer lugar, podemos comprobar como el valor de ji-cuadrado (170) alcanza un valor de 307.3, que corresponde a un valor significativo al .001***. Adicionalmente, todos los valores obtenidos en los índices de bondad de ajuste global resultan claramente inadecuados, muy por debajo del valor considerado como indicador de la adecuación del modelo para la explicación de los datos obtenidos (NNFI-TLI=.74, GFI=.79, CFI=.77). Del mismo modo, los índices de bondad de ajuste basados en residuales presentan valores insuficientes (SRMR=.08, RMSEA=.09).

<i>Modelo</i>	<i>S-B χ^2</i>	<i>d.f</i>	<i>S-B χ^2 /df</i>	<i>SRMR</i>	<i>RMSEA</i>	<i>NNFI-TLI</i>	<i>GFI</i>	<i>CFI</i>
<i>Original</i>	307	170	1.81	.08	.09	.74	.79	.77

Tabla 56. Índices de Bondad de Ajuste para el modelo unidimensional del LGS.

De este modo, todos los índices de bondad de ajuste global del modelo original propuesto por los autores del LGS constatan la inadecuación del mismo para explicar los datos obtenidos en la muestra de profesores participantes en este estudio, por lo que se considera necesario efectuar un análisis factorial exploratorio de componentes principales para analizar la estructura factorial subyacente a nuestros datos.

9.2. Análisis factorial exploratorio

Descriptivos de los ítems de la escala.

En primer lugar, se analizaron los descriptivos de cada uno de los ítems de la escala de Generatividad. Este primer análisis pretende garantizar la correcta distribución de las puntuaciones para garantizar su capacidad de discriminación entre sujetos.

Los estadísticos seleccionados fueron la media, la desviación típica, la simetría y la curtosis del ítem, considerando como criterio de eliminación para análisis posteriores un valor propio en las medidas de dispersión superior a 2.

ITEMS	Media	d.s.	Asimetría	Curtosis
1	3.70	.64	-2.16	4.10
2	2.02	1.05	.48	-1.13
3	2.03	.90	.43	-.716
4	3.50	.79	-1.65	2.21
5	2.47	.92	.024	-.79
6	2.08	1.23	.55	-1.38
7	2.34	1.03	.16	-1.10
8	1.99	.96	.57	-.70
9	1.70	1.06	1.19	-.064
10	2.52	.92	-.073	-.78
11	1.63	1.01	-1.44	.73
12	3.33	.76	-.91	.26
13	2.69	1.02	-.30	-.99
14	2.48	1.14	.041	-1.39
15	1.77	.93	.86	-.47
16	3.15	.90	-.79	-.25
17	2.83	.83	-.10	-.77
18	2.10	1.07	.49	-1.06
19	2.48	.96	.002	-.92
20	2.12	.95	.39	-.83

Tabla 57. Descriptivos de los ítems de la escala sobre Generatividad.

En la tabla 57 se constata que todos los ítems presentan medidas de dispersión adecuadas excepto los enunciados 1 y 4, con una curtosis superior a 2. En función de estos resultados, decidimos eliminar dichos enunciados en análisis posteriores.

Análisis factorial exploratorio

El análisis factorial exploratorio de componentes principales fue realizado con los 18 ítems que superaron los criterios establecidos en los análisis precedentes.

Los resultados destacan la adecuación de los datos para la aplicación de este tipo de análisis estadístico, dado que la medida de adecuación

muestral de Kaiser-Meyer-Olkin presentó un valor altamente satisfactorio de 0.81, así como la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2(153)=620,514$, $p<.000$), cuyo resultado rechaza la hipótesis nula (o matriz de identidad).

<i>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.</i>		.818
<i>Prueba de esfericidad de Bartlett</i>	Chi-cuadrado aproximado	620.514
	gl	153
	Sig.	.000

Tabla 58. KMO y prueba de Barlett de la escala de Generatividad.

El método de Kaiser (Eigenvalues >1) y su combinación con el scree test recomendó la selección de dos factores, que explican un 39.28% de la varianza total.

<i>Componente</i>	<i>Total</i>	<i>% de la varianza</i>	<i>% acumulado</i>
1	6.222	31.110	31.110
2	1.634	8.171	39.281

Tabla 59. Análisis de Componentes principales. Valores propios y varianza explicada en la escala de Generatividad.

De forma más específica, la tabla 60 presenta la solución factorial obtenida, especificando las saturaciones de los ítems en el factor, así como las correspondientes comunalidades entre ítems.

<i>Ítems</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>Comunalidades</i>
2	-.444	.063	.481
3	.215	.644	.563
5	.630	.481	.649
6	-.083	-.129	.579
7	.180	.371	.647
8	.580	.232	.616
9	-.075	-.023	.552
10	.367	.532	.474
11	-.071	-.217	.772
12	.787	.158	.731
13	.753	.143	.650
14	.076	.024	.725
15	-.365	-.039	.704
16	-.002	.613	.451
17	.252	.722	.605
18	.067	-.569	.503
19	.447	.630	.601
20	.559	.413	.671
<i>Valor propio</i>	<i>5.806</i>	<i>1.592</i>	
<i>% varianza</i>	<i>32.258</i>	<i>8.846</i>	

Tabla 60. Saturaciones factoriales e índices de comunalidad de la escala de Generatividad

En la tabla se constata que los ítems 6 (“Acostumbro a no participar en actividades complementarias, extraescolares”), 9 (“La sociedad no debe ser responsable de dar comida y vivienda a gente sin hogar”) y 14 (“Me gustaría enseñar a los demás de otra forma o en otros lugares”) no saturan significativamente en ninguno de los dos factores obtenidos. Además, los ítems 7 (“Diseño programas creativos y actividades que tienen impacto en otras personas”), 11 (“Siento como si no hubiese hecho nada valioso que pudiese servir a los alumnos/as”) y 15 (“En general mis acciones no suelen tener un efecto positivo sobre el alumnado”) no alcanzan el valor de .40 (.371, -.217 y -.365 respectivamente). Todos estos ítems fueron eliminados

en análisis posteriores. En último lugar, los análisis de fiabilidad –que serán presentados con posterioridad- también indicaron la conveniencia de eliminar los ítems 2 (“No creo que yo sea muy necesario/a para mis alumnos/as”) y 18 (“Creo que la responsabilidad de mejorar el colegio/instituto no debe recaer sobre mí”).

Análisis de fiabilidad

A continuación realizamos los análisis de fiabilidad de cada una de las dimensiones que proporciona el análisis factorial. En las tablas siguientes (61 y 62) podemos observar las correlaciones entre los ítems y el total de la escala, que como podemos comprobar se mantienen siempre por encima del valor estimado de .40 excepto en el caso del ítem 16, que hemos decidido mantenerlo pese a la correlación de .395 con el total valorando su clara adscripción a este factor que mostraba su saturación factorial previa y consiguiente poder explicativo.

En la última columna de las tablas se muestra cómo el coeficiente de fiabilidad de las subescalas aumenta de forma extraordinaria al eliminar el ítem 2 en el primer factor y el ítem 18 del segundo, con lo que decidimos eliminarlos en la solución factorial.

<i>Ítems Factor 1</i>	<i>Media si se elimina el elemento</i>	<i>Varianza si se elimina el elemento</i>	<i>Correlación elemento-total corregida</i>	<i>Alfa si se elimina el elemento</i>
2	12.59	12.695	-.400	.829
5	12.15	7.086	.591	.450
8	12.62	7.218	.522	.477
12	11.28	8.263	.451	.524
13	11.92	6.680	.586	.439
20	12.50	6.664	.658	.413

Tabla 61. Estadísticos descriptivos, correlación y fiabilidad de Generatividad con alumnos.

<i>Ítems Factor 2</i>	<i>Media si se elimina el elemento</i>	<i>Varianza si se elimina el elemento</i>	<i>Correlación elemento-total corregida</i>	<i>Alfa si se elimina el elemento</i>
3	13.08	6.249	.425	.369
10	12.58	6.148	.438	.360
16	11.96	6.371	.395	.385
17	12.27	6.043	.551	.313
18	13.01	10.323	-.362	.757
19	12.63	6.000	.439	.354

Tabla 62. Estadísticos descriptivos, correlación y fiabilidad de Generatividad con compañeros.

De esta manera, la solución factorial final considerada presenta cinco ítems en cada una de las dos dimensiones que arroja el análisis factorial de componentes principales. Al primero de ellos lo hemos denominado “Generatividad y trascendencia con el alumnado”, y al segundo factor “Generatividad con compañeros” -generatividad en sentido más amplio y contextual que incluye a compañeros, padres y demás elementos del entorno educativo-.

<i>Factor 1</i>
<i>GENERATIVIDAD Y TRASCENDENCIA CON ALUMNADO</i>
05. Pienso que yo importo mucho a mis alumnos/as
08. Creo que, después de jubilarme, seré recordado durante tiempo
12. Tengo habilidades y conocimientos interesantes que intento enseñar al alumnado.
13. Me siento bien al saber que, desde la educación, he hecho algo que me sobrevivirá.
20. Creo que mis aportaciones permanecerán después de que me haya marchado.

Tabla 63. Ítems adscritos al factor 1 Generatividad con alumnado.

<i>Factor 2</i>
<i>GENERATIVIDAD CON COMPAÑEROS</i>
03. Me siento necesario para mis compañeros docentes
10. Otros compañeros/as docentes dirían de mí que soy una persona productiva
16. Durante mi vida me he comprometido con diferentes tipos de personas y de actividades.
17. Creo que influyo positivamente en compañeros o en padres de alumnos.
19. Alumnos y/o compañeros vienen a mí para pedirme consejo.

Tabla 64. Ítems adscritos al factor 2 Generatividad con compañeros.

Así pues, al finalizar todos los análisis relativos a la estructura y bondad psicométrica del LGS queda una escala conformada por 10 ítems, 5 en cada uno de los dos factores obtenidos.

9.3. Análisis diferenciales en función de las variables sociodemográficas

De forma similar a lo efectuado en el capítulo precedente, dependiendo de las variables sociodemográficas consideradas (género, edad, experiencia docente, formación académica, nivel educativo, situación profesional) se efectuarán distintas pruebas t y Anovas en función de los niveles considerados en cada variable.

Nivel educativo y género

En primer lugar analizaremos las diferencias en los factores de generatividad en función del género y nivel educativo en que imparte su docencia el profesorado. Los estadísticos descriptivos para los dos factores de generatividad de cada uno de los subgrupos considerados se presentan en la tabla 65.

<i>Nivel educativo</i>	<i>género</i>	<i>n</i>	<i>Media Factor 1</i>	<i>d.s.</i>	<i>Media Factor 2</i>	<i>d.s.</i>
secundaria	varón	21	11.81	3.39	12.38	2.89
	mujer	29	12.17	3.21	12.72	3,71
Total secundaria		50	12,02	3.25	12.58	3.36
conservatorio	varón	27	12.85	3.77	13.59	3,10
	mujer	26	13.42	3.85	13.23	3.02
Total conservatorio		53	13.13	3.78	13.42	3.04
Total	varón	48	12.40	3.61	13.06	3.04
	mujer	55	12.76	3.55	12.96	3.38
Total Muestra		103	12.60	3.56	13	3.21

Tabla 65. Descriptivos básicos de las puntuaciones en los dos factores de Generatividad en función del nivel educativo y género del profesorado.

Tras comprobar la adecuación de los datos a través de sucesivas pruebas de contraste sobre homogeneidad entre varianzas de Levene (Generatividad alumnos, $F_{(3, 99)} = .82$, $p = 0.49$; Generatividad compañeros, $F_{(3, 99)} = .72$, $p = 0.55$) efectuamos el correspondiente ANOVA factorial 2x2, considerando como fuentes de variación el nivel educativo (secundaria, conservatorio) y el género del profesorado, y como variables dependientes las puntuaciones obtenidas en los factores de generatividad. La tabla 77 ofrece los resultados de los correspondientes análisis de varianza en los grupos considerados sobre las diferentes dimensiones de la Generatividad.

Los resultados del ANOVA respecto a las puntuaciones en el factor Generatividad-Alumnos (tabla 66) ponen de manifiesto la inexistencia de diferencias significativas para el efecto principal de la variable "nivel educativo" ($F_{(1, 103)} = 2.62$, $p < .10$).

Tampoco se obtienen diferencias significativas para el efecto principal de la variable "género" ($F_{(1, 103)} = 0.43$, $p < .51$) ni para el efecto de la interacción "nivel educativo x género" ($F_{(1, 103)} = 0.02$, $p < .88$).

<i>Fuentes de variación</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Modelo corregido	37.744	3	12.581	.991	.400
Intersección	16026.310	1	16026.310	1262.09	.000
sexo	5.537	1	5.537	.436	.511
Nivel educativo	33.362	1	33.362	2.627	.108
Nivel educativo * sexo	.275	1	.275	.022	.883
Error	1257.130	99	12.698		
Total	17627.000	103			
Total corregida	1294.874	102			

Tabla 66. Análisis de varianza de las puntuaciones de los grupos establecidos en función del nivel educativo y género sobre Generatividad-Alumnos.

Del mismo modo, en las puntuaciones del factor Generatividad-Compañeros tampoco se aprecian diferencias significativas en función de la variable “nivel educativo” ($F_{(1, 103)} = 1.79, p < .18$) ni de la variable “género” ($F_{(1, 103)} = .00, p < .98$) o la interacción de ambos factores ($F_{(1, 103)} = .30, p < .58$).

<i>Fuentes de variación</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Modelo corregido	21.111	3	7.037	.675	.569
Intersección	17110.137	1	17110.137	1641.57	.000
Género	.002	1	.002	.000	.988
Nivel educativo	18.734	1	18.734	1.797	.183
Nivel educativo * género	3.154	1	3.154	.303	.584
Error	1031.879	99	10.423		
Total	18486.000	103			
Total corregida	1052,990	102			

Tabla 67. Análisis de varianza de las puntuaciones de los grupos establecidos en función del nivel educativo y género sobre Generatividad-Compañeros

Formación académica

En cuanto a las diferencias en las dimensiones de Generatividad según la formación académica del profesorado, los estadísticos descriptivos de cada uno de los subgrupos considerados se presentan en la siguiente tabla.

<i>Generatividad</i>	<i>Formación académica</i>	<i>Media</i>	<i>d.s.</i>
Alumnos	grado medio o diplomatura	12.14	3.08
	grado superior o licenciatura	12.66	3.64
Compañeros	grado medio o diplomatura	12.57	2.90
	grado superior o licenciatura	13.08	3.27
Total	grado medio o diplomatura	24.71	5.20
	grado superior o licenciatura	25.74	6.33

Tabla 68. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en Generatividad en función de la Formación Académica.

Después de comprobar la homogeneidad de la varianza de los grupos, los resultados de la prueba t para muestras independientes aparecen en la siguiente tabla, donde se puede comprobar cómo no aparece ninguna diferencia estadísticamente significativa.

<i>Generatividad</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Alumnos	-.506	101	.614
Compañeros	-.547	101	.585
Total	-.577	101	.565

Tabla 69. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones de Generatividad en función de la Formación Académica.

Situación profesional

A continuación analizamos las diferencias en las dimensiones de Generatividad en función de la situación profesional del profesorado. Los estadísticos descriptivos de cada uno de los subgrupos considerados se presentan en la tabla 70.

<i>Generatividad</i>	<i>Situación profesional</i>	<i>Media</i>	<i>d.s.</i>
Alumnos	interino	13.83	3.63
	funcionario	12.33	3.51
Compañeros	interino	13.89	2.93
	funcionario	12.82	3.26
Total	interino	27.72	6.12
	funcionario	25.15	6.13

Tabla 70. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en Generatividad en función de la Situación Profesional.

Tras comprobar la homogeneidad de la varianza de los grupos, los resultados de la prueba t para muestras independientes aparecen en la siguiente tabla, donde se puede comprobar como tampoco alcanza la significatividad estadística ninguna de las diferencias entre grupos.

<i>Generatividad</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Alumnos	1.640	101	.104
Compañeros	1.282	101	.203
Total	1.616	101	.109

Tabla 71. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones de Generatividad en función de Situación Profesional.

Experiencia profesional

A continuación analizamos las diferencias en las dos dimensiones de la Generatividad en función de la Experiencia profesional (EP) del profesorado.

<i>Generatividad</i>	<i>EP</i>	<i>Media</i>	<i>d.s.</i>
Alumnos	1	13.58	2.96
	2	13.07	3.30
	3	12.67	4.08
	4	10.96	3.54
	Total	12.59	3.56
Compañeros	1	12.81	3.01
	2	13.82	2.82
	3	13.21	3.51
	4	12.12	3.47
	Total	13.01	3.21
Total	1	26.38	5.25
	2	26.89	5.40
	3	25.88	7.14
	4	23.08	6.51
	Total	25.60	6.17

Tabla 72. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en Generatividad en función de la Experiencia Profesional.

Tal como se indicó en el capítulo precedente, se ha efectuado una categorización de esta variable en cuatro niveles: 1 (menos de 5 años de docencia), 2 (entre 5 y 12), 3 (entre 13 y 20) y 4 (más de 20).

Los estadísticos descriptivos en los tres factores de burnout de cada uno de los subgrupos considerados se presentan en la tabla 72.

Los resultados del ANOVA respecto a las puntuaciones en los diversos factores de Generatividad que se presentan en la tabla 73 ponen de manifiesto la existencia de diferencias significativas para el efecto principal de la variable “experiencia profesional” en el caso de la Generatividad con alumnos ($F_{(3, 102)} = 2.71, p=.049^*$).

<i>Generatividad</i>		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Alumnos	Inter-grupos	98.377	3	32.792	2.713	.049
	Intra-grupos	1196.497	99	12.086		
	Total	1294.874	102			
Compañeros	Inter-grupos	40.246	3	13.415	1.311	.275
	Intra-grupos	1012.744	99	10.230		
	Total	1052.990	102			
Total	Inter-grupos	223.382	3	74.461	2.011	.117
	Intra-grupos	3665.297	99	37.023		
	Total	3888.680	102			

Tabla 73. Resumen del ANOVA en las puntuaciones de Generatividad en función de la Experiencia Profesional.

Sin embargo, las comparaciones a posteriori confirman que no se aprecian diferencias significativas en Generatividad en función de los años de experiencia en la docencia, aunque sí se roza la significatividad estadística en la comparación entre el grupo de menor (<5 años) y mayor docencia (>20 años) (diferencia de medias=2.62, $p>.051$).

Pese a no alcanzar la significatividad estadística, el gráfico siguiente sí permite visualizar una clara tendencia decreciente de la generatividad respecto al alumnado, que se ve acentuada en el grupo con una experiencia docente superior a 20 años.

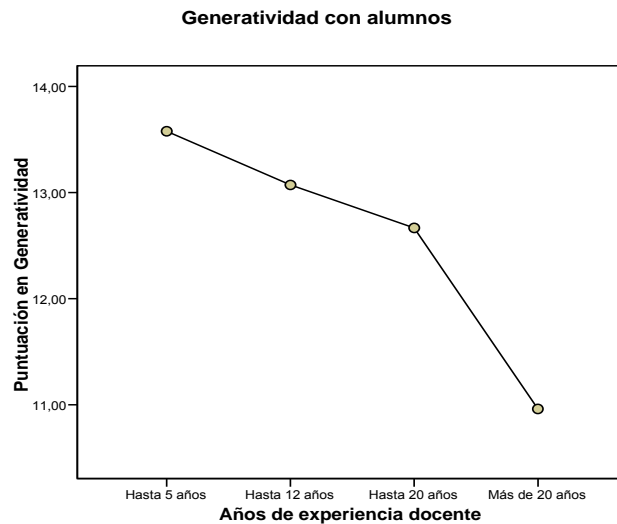


Gráfico 11. Tendencia encontrada entre la Generatividad con alumnos y años de experiencia docente.

A diferencia de la Generatividad con los alumnos, la Generatividad con los compañeros posee una tendencia al alza que alcanza su valor máximo en la segunda categoría considerada (6-12 años de docencia), siendo a partir de este punto cuando se evidencia un acusado descenso.

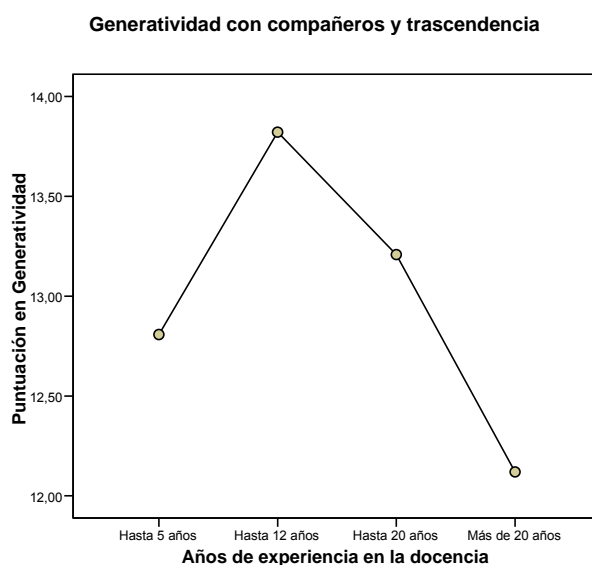


Gráfico 12. Tendencia encontrada entre la Generatividad con compañeros y años de experiencia docente.

9.4. Niveles de asociación entre Burnout y Generatividad

En este apartado llevamos a cabo un análisis de las correlaciones entre las diferentes dimensiones del MBI y los factores de Generatividad. Como muestra la siguiente tabla, todas las relaciones contempladas entre las dimensiones del MBI y las de Generatividad estadísticamente significativas, y en el sentido auspiciado con las hipótesis de trabajo: en sentido positivo con la dimensión de Realización Personal, y en sentido negativo con Agotamiento Emocional y Despersonalización

Como se puede comprobar en la siguiente tabla, las correlaciones superiores se alcanzan con la dimensión de Realización Personal, tanto en

relación a las puntuaciones en Generatividad en general como en Generatividad con compañeros.

<i>Dimensiones MBI</i>	<i>Generatividad Alumnos</i>	<i>Generatividad Compañeros</i>
Agotamiento emocional	-.385(**)	-.390(**)
Despersonalización	-.400(**)	-.348(**)
Realización Personal	.450(**)	.533(**)

Tabla 74. Nivel de asociación entre las puntuaciones en los factores del MBI y de la escala de Generatividad (** p<.01).

9.5. Capacidad predictiva de las dimensiones de Generatividad sobre el burnout

En este apartado analizaremos la capacidad predictiva de las dimensiones de Generatividad sobre los tres factores del burnout (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal) mediante varios análisis de regresión lineal múltiple

Agotamiento emocional

En la tabla 75 aparece un resumen del modelo de regresión a partir del cual podemos realizar una valoración del grado de ajuste entre los pronósticos que realiza la ecuación y el nivel de Agotamiento Emocional. Como podemos comprobar, las dimensiones de generatividad en su conjunto dan cuenta de un 18% de la variabilidad de la variable dependiente ($R^2 = .181$, corregida = 0.165).

<i>R</i>	<i>R cuadrado</i>	<i>R cuadrado corregida</i>	<i>Error típ. de la estimación</i>
.425	.181	.165	9.652

Tabla 75. Modelo de regresión múltiple de las dimensiones de Generatividad en conjunto sobre el Agotamiento Emocional.

La siguiente tabla refleja el resumen del análisis de varianza asociado a la regresión, constatando que se observa una relación lineal significativa entre el criterio y las variables independientes consideradas en su conjunto ($F_{(2,100)} = 11.047, p < 001^{***}$).

<i>Modelo</i>		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
1	Regresión	2058.178	2	1029.089	11.047	.000
	Residual	9315.200	100	93.152		
	Total	11373.379	102			

Tabla 76. Resumen del ANOVA asociado a la regresión entre las dimensiones de Generatividad y el Agotamiento Emocional.

A continuación, en la tabla 77 observamos toda la información que permite la construcción de la ecuación de regresión. Como podemos comprobar, la segunda dimensión de la Generatividad, relacionada en un sentido más amplio con la Comunidad escolar (compañeros, directivos, etc.) se ve introducida en la ecuación de regresión ($\beta = -.24$) y alcanzando un valor significativo en dicha ecuación ($t = -1.994, p < .049^*$). La Generatividad con alumnos se aproxima, pero no llega a alcanzar la significatividad estadística ($p < .063$).

<i>Modelo 1</i>	<i>Coef. no estandar.</i>		<i>Coef. estandar</i>		
<i>Variable</i>	<i>B</i>	<i>Error típ.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>sig</i>
(Constante)	33.654	4.133			
Gen alumnos	-.672	.357	-.227	-1.883	.063
Gen compa.	-.789	.396	-.240	-1.994	.049

Tabla 77. Coeficientes y pruebas t de las dimensiones de Generatividad sobre el Agotamiento emocional.

Despersonalización

En esta ocasión, las dos dimensiones de Generatividad explican un 17% de la variabilidad de la variable dependiente Despersonalización ($R^2 = .172$, corregida = .156), porcentaje similar al obtenido en el caso del Agotamiento Emocional.

<i>R</i>	<i>R cuadrado</i>	<i>R cuadrado corregida</i>	<i>Error típ. de la estimación</i>
.415(a)	.172	.156	5.012

Tabla 78. Modelo de regresión múltiple de las dimensiones de Generatividad sobre el factor de Despersonalización.

La tabla 79 refleja el resumen del análisis de varianza asociado a la regresión. De nuevo, en este caso se observa que la relación criterio – variables independientes, consideradas en conjunto, presentan una relación lineal significativa ($F_{(2,100)} = 10.407$, $p < .000^{***}$).

<i>Modelo</i>		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
1	Regresión	522.928	2	261.464	10.407	.000
	Residual	2512.276	100	25.123		
	Total	3035.204	102			

Tabla 79. Resumen del ANOVA asociado a la regresión entre las dimensiones de Generatividad y el factor de Despersonalización.

La tabla resumen del análisis de regresión (tabla 80) permite comprobar que a diferencia de la dimensión anterior, la Generatividad con los alumnos es la que mayor peso alcanza en la ecuación de regresión ($\beta = -0.301$) y la única con un valor significativo en dicha ecuación ($t = -2.484$, $p < .015^*$).

<i>Modelo 1</i>	<i>Coef. no estandar.</i>		<i>Coef. estandar</i>		
<i>Variable</i>	<i>B</i>	<i>Error típ.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>sig</i>
(Constante)	13.533	2.146		6.305	.000
Gen alumnos	-.460	.185	-.301	-2.484	.015
Gen compa.	-.254	.206	-.150	-1.237	.219

Tabla 80. Coeficientes y pruebas t de las dimensiones de Generatividad sobre la Despersonalización.

Realización personal

En el caso de la Realización Personal, ambos factores de Generatividad explican un 30% de la variabilidad de la misma ($R^2 = 0.301$, corregida = 0.287), porcentaje muy superior al obtenido en los otros dos factores del burnout.

<i>R</i>	<i>R cuadrado</i>	<i>R cuadrado corregida</i>	<i>Error típ. de la estimación</i>
.548	.301	.287	7.287

Tabla 81. Modelo de regresión múltiple de las dimensiones de Generatividad sobre el factor de Realización Personal.

Como resulta lógico, el análisis de varianza asociado alcanza la significatividad estadística, destacando la existencia de una relación lineal significativa entre el criterio y las variables independientes ($F_{(2,100)} = 21.513$, $p < .000^{***}$).

<i>Modelo</i>		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
1	Regresión	2284.713	2	1142.357	21.513	.000
	Residual	5310.141	100	53.101		
	Total	7594.854	102			

Tabla 82. Resumen del ANOVA asociado a la regresión entre las dimensiones de Generatividad y la Realización Personal.

En esta ocasión, como se puede observar en la tabla 83, es la variable Generatividad con los compañeros la que la que más peso tiene en la ecuación de regresión ($\beta = -0.418$) y la única que se ve introducida en la misma con un valor significativo en dicha ecuación ($t = 3.753$, $p < .000^{***}$). Es decir, al considerar conjuntamente las dos dimensiones de generatividad, la Generatividad con compañeros es la más directamente relacionada con la Realización Personal.

<i>Modelo 1</i>	<i>Coef. no estandar.</i>		<i>Coef. estandar</i>		
<i>Variable</i>	<i>B</i>	<i>Error tip.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>sig</i>
(Constante)	16.919	3.120		5.422	.000
Gen alumnos	.422	.269	.174	1.567	.120
Gen compa.	1.122	.299	.418	3.753	.000

Tabla 83. Coeficientes y pruebas t de las dimensiones de Generatividad sobre la Realización Personal.

9.6. Conclusiones

A modo de síntesis del capítulo presentamos las conclusiones más relevantes de los análisis realizados y de las relaciones entre las diferentes dimensiones de la Generatividad, su relación con el burnout y las variables sociodemográficas consideradas en este estudio.

a) El análisis factorial confirmatorio señala la inadecuación de la estructura factorial unidimensional destacada en la versión original del LGS para explicar los datos proporcionados por la muestra participante en este estudio.

b) La solución factorial obtenida para la adaptación del LGS está integrada por dos factores oblicuos, cuyo significado queda asociado a “Generatividad hacia los alumnos” y “Generatividad hacia los compañeros” – comunidad educativa en sentido amplio-, con niveles de consistencia interna satisfactorios.

c) Con una excepción, los análisis diferenciales sobre las dimensiones de generatividad en función de la variables sociodemográficas del

profesorado no presentan resultados significativos. El Anova en función de los años de experiencia profesional sobre la generatividad hacia los alumnos arroja diferencias significativas, aunque las comparaciones entre grupos a posterior no alcanzan la significatividad. Sin embargo, sí se observa una clara tendencia decreciente hacia los alumnos en función de los años de experiencia docente, que se ve acentuada en el grupo con más de 20 años de docencia.

d) Ambas dimensiones de Generatividad –alumnos y compañeros– están relacionadas significativamente con las tres dimensiones de burnout – agotamiento emocional, despersonalización y realización personal-, y en el sentido auspiciado por las hipótesis de trabajo. Esta cuestión resulta especialmente evidente en el caso de la Realización Personal, donde los factores de generatividad llegan a explicar un 30% de la variabilidad observada en el mismo. La Generatividad hacia los Alumnos se manifiesta como el mejor predictor del nivel de Despersonalización, mientras que la Generatividad hacia los Compañeros con Agotamiento Emocional y Realización Personal.

CAPÍTULO 10

AUTOEFICACIA INTERPERSONAL Y BURNOUT

- 10.1. Validez factorial
- 10.2. Análisis factorial exploratorio
- 10.3. Análisis diferenciales en función de las variables
sociodemográficas
- 10.4. Niveles de asociación entre burnout y Autoeficacia
- 10.5. Capacidad predictiva de las dimensiones de Autoeficacia en el
burnout
- 10.6. Conclusiones

En este capítulo se examina la relación entre la autoeficacia interpersonal del profesorado y el burnout, siendo la hipótesis básica la existencia de una relación significativa positiva entre ambos constructos. Se analizan en primer lugar las características de la estructura factorial de la adaptación española del *Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale –TISES-* y su correspondencia o no con la estructura original subyacente. A continuación se presentan los análisis diferenciales sobre autoeficacia interpersonal en función de las variables sociodemográficas consideradas. Para finalizar este capítulo se presentan las relaciones obtenidas entre las dimensiones del burnout y los factores de Autoeficacia interpersonal.

10.1. Validez factorial

De forma similar a lo efectuado en capítulos precedentes, el primer conjunto de análisis se ha dirigido a evaluar la validez factorial del TISES a través de la técnica de análisis factorial confirmatorio aplicando el método de máxima verosimilitud robusto (MV-robusto). En esta ocasión, el modelo factorial que sometemos a prueba consiste en la estructura trifactorial oblicua sugerida por los autores del instrumento original (Brouwers y Tomic, 2001). El método de estimación empleado ha venido determinado por el coeficiente multivariado de curtosis (estandarizado) de Mardia, que alcanzó un valor de 11.6.

La tabla 84 presenta los índices de bondad de ajuste global y basado en residuales para el modelo original respecto a los datos obtenidos en la prueba TISES. En primer lugar, podemos comprobar como el valor de ji-cuadrado (170) alcanza un valor de 1375.5, que corresponde a un valor significativo al .001***. Adicionalmente, dos de los índices de bondad de ajuste global resultan meritorios (NNFI-TLI y CFI), mientras que el tercero resulta claramente inadecuado (GFI). Del mismo modo, los índices de bondad de ajuste basados en residuales presentan valores que también podemos considerar inadecuados (SRMR=.10, RMSEA=.08).

<i>Modelo</i>	<i>S-Bχ^2</i>	<i>d.f.</i>	<i>S-Bχ^2 /df</i>	<i>SRMR</i>	<i>RMSEA</i>	<i>NNFI-TLI</i>	<i>GFI</i>	<i>CFI</i>
Original	413.7	247	1.7	.10	.08	.86	.70	.87
Original modificado (ítems 8 y 20)	368.2	245	1.5	.09	.07	.87	.73	.89

Tabla 84. Índices de Bondad de Ajuste para el modelo original trifactorial del TISES y para el modelo original modificado.

En función de estos resultados –dada la proximidad de varios índices a los valores tradicionalmente considerados como adecuados- consideramos las pruebas de Lagrange y Wald, con el objetivo de determinar qué modificaciones de la estructura original facilitarían un ajuste significativamente mejor de los datos obtenidos en nuestra muestra, constatando que la prueba de Lagrange sugiere la incorporación de los ítems 8 y 24 –integrados en el factor 1 original- también al factor 2. Incorporando esta modificación efectuamos un segundo análisis factorial confirmatorio utilizando el método de máxima verosimilitud robusto.

Tal como podemos comprobar en la dicha tabla, todos los índices de ajuste utilizados manifestaron un incremento en la línea deseada, aunque insuficiente para explicar adecuadamente las respuestas de los profesores al TISES. De este modo, optamos por efectuar un análisis factorial exploratorio con los datos obtenidos para comprobar la estructura factorial subyacente a la adaptación española de la escala.

10.2. Análisis factorial exploratorio

Tal como efectuamos en capítulos precedentes, en primer lugar procedimos a analizar los descriptivos de cada uno de los ítems que componen la escala de Autoeficacia. Este primer análisis pretende garantizar la correcta distribución de las puntuaciones en los ítems para garantizar su capacidad de discriminación entre sujetos. Los estadísticos seleccionados fueron la media, la desviación típica, la simetría y la curtosis del ítem, considerando como criterio de eliminación para análisis posteriores un valor propio en las medidas de dispersión superior a 2.

Podemos comprobar en la siguiente tabla cómo la inmensa mayoría de ítems presentan índices de dispersión adecuados, a excepción de los ítems 1, 3, 8, 20, 21 y 24 que presentan una curtosis superior a 2. En función de estos resultados y, dado que en el análisis factorial confirmatorio se han utilizado estadísticos robustos para compensar la no normalidad en la distribución de los datos, decidimos mantener provisionalmente estos ítems en espera de su correlación y comunalidad con el grupo.

<i>ITEMS</i>	<i>Media</i>	<i>d.s.</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
1	4.17	1.181	-.364	-.366
2	5.07	1.190	-1.307	.996
3	5.25	1.152	-1.962	4.110
4	4.44	1.348	-.574	-.727
5	4.43	1.177	-.411	-.570
6	5.08	1.169	-1.318	.899
7	5.37	.897	-1.386	1.072
8	5.01	.995	-1.238	2.104
9	5.02	.874	-.666	.279
10	2.64	1.488	.495	1.033
11	5.04	1.047	-1.542	2.881
12	4.80	1.437	-1.129	.323
13	4.07	1.285	-.553	-.103
14	5.04	.939	-.731	.000
15	4.45	1.210	-.752	.384
16	4.47	1.356	-.853	.072
17	4.40	1.271	-.790	.133
18	4.50	1.009	-.893	1.087
19	4.94	1.312	-1.244	.777
20	5.39	.983	-1.863	3.171
21	5.45	.936	-1.887	3.234
22	4.92	.860	-.510	.169
23	5.37	.886	-1.407	1.627
24	5.04	1.019	-1.441	2.788

Tabla 85. Descriptivos de los ítems de la escala sobre Autoeficacia.

Análisis factorial exploratorio

El análisis factorial exploratorio de componentes principales fue realizado con todos los ítems que componen la escala inicial de autoeficacia.

Los resultados destacan la adecuación de los datos para la aplicación de este tipo de análisis estadístico, dado que la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin presentó un valor satisfactorio de .90, así

como la prueba de esfericidad de Bartlett (χ^2 (276)=2093.79, $p<.000$), cuyo resultado rechaza la hipótesis nula en el estudio de la adecuación de datos para realizar el análisis factorial.

<i>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.</i>		.908
<i>Prueba de esfericidad de Bartlett</i>	Chi-cuadrado aproximado	2093.794
	gl	276
	Sig.	.000

Tabla 86. KMO y prueba de Barlett de la escala de Autoeficacia.

El método de Kaiser (Eigenvalues >1) y su combinación con el scree test recomendó la selección de tres factores, que explican conjuntamente un 66.48% de la varianza total de los datos.

<i>Componente</i>	<i>Total</i>	<i>% de la varianza</i>	<i>% acumulado</i>
1	6.780	28.252	28.252
2	4.974	20.725	48.977
3	4.201	17.503	66.480

Tabla 87. Análisis de Componentes principales. Valores propios y varianza explicada en la escala de Autoeficacia.

De forma más concreta, la tabla siguiente presenta la solución factorial obtenida, especificando las saturaciones de los ítems en cada uno de los factores subyacentes, así como las correspondientes comunalidades entre ítems.

<i>Items</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>Comunalidades</i>
1	.826	.121	-.009	.698
2	.207	.363	.601	.535
3	.148	.757	.291	.680
4	.672	.250	-.081	.521
5	.774	.169	.106	.640
6	.181	.440	.724	.750
7	.182	.817	.204	.742
8	.613	.536	.219	.711
9	.613	.245	.242	.494
10	-.490	-.016	-.293	.326
11	.723	.239	.133	.598
12	.168	.258	.855	.826
13	.791	.118	.141	.660
14	.551	.076	.437	.500
15	.825	.062	.305	.778
16	.216	.127	.881	.839
17	.798	.119	.225	.702
18	.771	.244	.213	.700
19	.103	.243	.871	.828
20	.161	.901	.200	.877
21	.157	.898	.219	.878
22	.276	.237	.299	.217
23	.243	.844	.202	.813
24	.541	.523	.278	.643

Tabla 88. Saturaciones factoriales e índices de comunalidad de la escala de Autoeficacia.

Podemos observar cómo la inmensa mayoría de ítems presenta saturaciones factoriales muy elevadas en un único factor, así como unos índices de comunalidad satisfactorios, aunque encontramos diversos ítems problemáticos. En primer lugar, el ítem 22 -“Sé cuáles son las normas apropiadas para mis alumnos”- presenta una saturación factorial de .30 en el factor 3 y, adicionalmente, presenta un índice de comunalidad insatisfactorio (.217). Adicionalmente, cuatro ítems presentan una

saturación factorial superior a .40 en más de un factor (ítems 6, 8, 14 y 24), cuestión que ya evidenció la prueba de Lagrange en el análisis factorial confirmatorio previo.

En función de estos resultados decidimos adscribir este conjunto de ítems al factor en el que la saturación factorial superior –a excepción del ítem 22 que decidimos incorporar al factor 1- tanto por su sentido psicológico como por conservar así la estructura original de los autores. Así, la estructura factorial obtenida reproduce con total exactitud la obtenida por los autores de este instrumento (Brouwers y Tomic, 2001).

A continuación realizamos los análisis de fiabilidad de cada uno de los factores obtenidos. En la siguiente tabla podemos observar cómo el valor del alpha se sitúa en todos los casos alrededor de .90. Incorporando los ítems 8 y 24 al factor 2 la fiabilidad de este factor es .930, mientras que sin ellos se obtiene un valor más elevado (.936) y se corresponde con exactitud al modelo original defendido por los autores. De este modo, la estructura factorial subyacente integra tres factores correlacionados entre sí: “Autoeficacia para el manejo de la clase” (14 ítems), “Autoeficacia para el apoyo de los compañeros” (5 ítems) y “Autoeficacia en el apoyo de equipos directivos” (5 ítems).

	<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>N de elementos</i>
Manejo de la clase	.899	14
Apoyo de compañeros	.936	5
Apoyo directivos	.918	5

Tabla 89. Estadísticos de fiabilidad de la escala de Autoeficacia.

En las tablas siguientes (tablas 90-92) podemos observar las correlaciones entre los ítems de cada factor y el total de la escala, siempre

por encima del valor estimado de .40 excepto en el caso del ítem 22, que hemos decidido mantenerlo pese a la correlación de .368 con el total.

<i>Ítems Factor 1</i>	<i>Media si se elimina el elemento</i>	<i>Varianza si se elimina el elemento</i>	<i>Correlación elemento-total corregida</i>	<i>Alfa si se elimina el elemento</i>
1	58.98	83.019	.739	.866
4	58.71	83.483	.610	.872
5	58.72	82.989	.744	.866
8	58.14	85.785	.735	.868
9	58.13	88.680	.661	.872
10	60.50	113.213	-.477	.932
11	58.11	85.214	.725	.868
13	59.08	82.170	.708	.867
14	58.11	89.234	.576	.875
15	58.70	81.683	.785	.863
17	58.75	81.504	.750	.865
18	58.65	85.092	.764	.866
22	58.22	93.861	.343	.883
24	58.11	85.998	.703	.869

Tabla 90. Estadísticos descriptivos, correlación y fiabilidad de Autoeficacia en el manejo de la clase.

<i>Ítems Factor 2</i>	<i>Media si se elimina el elemento</i>	<i>Varianza si se elimina el elemento</i>	<i>Correlación elemento-total corregida</i>	<i>Alfa si se elimina el elemento</i>
3	21.57	11.678	.752	.942
7	21.46	12.996	.794	.928
20	21.44	11.915	.892	.909
21	21.38	12.179	.899	.908
23	21.46	12.780	.848	.919

Tabla 91. Estadísticos descriptivos, correlación y fiabilidad de Autoeficacia del apoyo de compañeros.

En la última columna de estas tablas se muestra el coeficiente de fiabilidad resultante al eliminar el ítem en cuestión, que en ningún caso resulta superior al valor de la escala total, a excepción del ítem 10, que también decidimos mantener en análisis posteriores.

<i>Ítems Factor 3</i>	<i>Media si se elimina el elemento</i>	<i>Varianza si se elimina el elemento</i>	<i>Correlación elemento-total corregida</i>	<i>Alfa si se elimina el elemento</i>
2	19.28	23.165	.618	.931
6	19.27	21.710	.788	.901
12	19.55	18.799	.866	.883
16	19.88	19.829	.827	.891
19	19.41	19.891	.858	.885

Tabla 92. Estadísticos descriptivos, correlación y fiabilidad de Autoeficacia del apoyo de directivos.

Por su parte, en la tabla 93 se muestran los descriptivos de las subescalas por separado.

	<i>Media</i>	<i>d.s.</i>
Autoeficacia Factor 1	64.86	11.425
Autoeficacia Factor 2	26.83	4.351
Autoeficacia Factor 3	24.35	5.627

Tabla 93. Estadísticos descriptivos de las subescalas de Autoeficacia.

10.3. Análisis diferenciales en función de las variables sociodemográficas

Dependiendo de las variables sociodemográficas consideradas (género, edad, experiencia docente, formación académica, nivel educativo, situación

profesional) se efectuarán distintas pruebas t y/o Anovas en función de los niveles considerados en cada variable.

Nivel educativo

En primer lugar analizaremos las diferencias en los factores de Autoeficacia interpersonal del profesorado en función del nivel educativo en que imparte su docencia. Los estadísticos descriptivos para los tres factores de Autoeficacia de cada uno de los subgrupos considerados se presentan en la tabla 94.

<i>Factor Autoeficacia</i>	<i>Nivel educativo</i>	<i>Media</i>	<i>d.s.</i>
Manejo de la clase	secundaria	60.48	12.65
	conservatorio	69.00	8.33
Apoyo compañeros	secundaria	25.96	5.02
	conservatorio	27.64	3.47
Apoyo directivos	secundaria	24.42	5.14
	conservatorio	24.28	6.10

Tabla 94. Descriptivos básicos de las puntuaciones en los factores de Autoeficacia en función del Nivel educativo del profesorado.

Después de efectuar la prueba de Levene resultan no homogéneas las varianzas de los grupos en el factor Manejo de la clase ($F = 6.76$, $p < .011$) y Apoyo de directivos ($F = 4.6$, $p < .034$). Teniendo en cuenta estos datos los resultados de la prueba t para muestras independientes aparecen en la siguiente tabla. Como se puede apreciar existen diferencias significativas en Autoeficacia en el manejo de la clase ($t = -4.01$; $p < .001^{***}$) y Autoeficacia en el apoyo de los compañeros ($t = -1.99$; $p = .049^*$) a favor del grupo de Conservatorio respecto al de Secundaria.

<i>Factor Autoeficacia</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>Diferencia de medias</i>
Manejo de la clase	-4.013	84.05	.000	-8.52
Apoyo compañeros	-1.99	101	.049	-1.68
Apoyo equipo directivo	.12	99.73	.902	.14

Tabla 95. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones de Autoeficacia en función del Nivel educativo.

Género

A continuación analizaremos las diferencias en los factores de Autoeficacia en función del género del profesorado. Los estadísticos descriptivos para los dos factores de Autoeficacia de cada uno de los subgrupos considerados se presentan en la tabla 96.

<i>Factor Autoeficacia</i>	<i>género</i>	<i>Media</i>	<i>d.s.</i>
Manejo de la clase	masculino	66.63	11.43
	femenino	63.33	11.30
Apoyo compañeros	masculino	26.79	3.50
	femenino	26.85	5.01
Apoyo equipo directivo	masculino	25.23	4.53
	femenino	23.58	6.38

Tabla 96. Descriptivos básicos de las puntuaciones en los factores de Autoeficacia en función del género de los profesores.

Después de efectuar la prueba de Levene también se constata la ausencia de homogeneidad de las varianzas de los grupos en el factor Apoyo de directivos ($F= 7.24$; $p<.008$). Considerando esta cuestión se efectuaron las correspondientes pruebas t que, tal como se evidencia en la

tabla siguiente, constata la inexistencia de diferencias significativas en autoeficacia en función del género del profesorado.

<i>Factor Autoeficacia</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Manejo de la clase	1.47	101	.145
Apoyo compañeros	-.073	101	.942
Apoyo equipo directivo	1.52	97.18	.130

Tabla 97. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones de Autoeficacia en función del género del profesorado.

Formación académica

En este apartado analizamos las diferencias en las dimensiones de Autoeficacia en función de la formación académica del profesorado. Los estadísticos descriptivos de cada uno de los subgrupos considerados se presentan en la tabla 98.

<i>Autoeficacia</i>	<i>Formación académica</i>	<i>Media</i>	<i>d.s.</i>
Manejo de la clase	grado medio o diplomatura	61.93	11.62
	grado superior o licenciatur.	65.33	11.39
Apoyo Compañeros	grado medio o diplomatura	24.86	5.25
	grado superior o licenciatur.	27.13	4.14
Apoyo directivos	grado medio o diplomatura	24.07	4.79
	grado superior o licenciatur.	24.39	5.77

Tabla 98. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en Autoeficacia en función de la Formación Académica.

De nuevo, una vez constatada la homogeneidad de varianzas entre grupos, los resultados de las pruebas t constata como tampoco aparece diferencia alguna significativa en función de la formación del profesorado.

<i>Autoeficacia</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Manejo de la clase	-1.035	.303
Apoyo Compañeros	-1.842	.068
Apoyo directivos	-.198	.843

Tabla 99. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones de Autoeficacia en función de la Formación Académica.

Situación profesional

A continuación analizamos las diferencias en las dimensiones de Autoeficacia en función de la situación profesional del profesorado. Los estadísticos descriptivos de cada uno de los subgrupos considerados se presentan en la tabla 100.

<i>Autoeficacia</i>	<i>Situación profesional</i>	<i>Media</i>	<i>d.s.</i>
Manejo de la clase	interino	64.67	9.83
	funcionario	64.91	11.79
Apoyo Compañeros	interino	26.33	4.30
	funcionario	26.93	4.38
Apoyo directivos	interino	24.94	4.98
	funcionario	24.22	5.77

Tabla 100. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en Generatividad en función de la Situación Profesional.

Después de comprobar la homogeneidad de la varianza de los grupos, los resultados de la prueba t para muestras independientes aparecen en la siguiente tabla, donde se puede comprobar como de nuevo no aparece ninguna diferencia significativa.

<i>Autoeficacia</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Manejo de la clase	-.080	.936
Apoyo Compañeros	-.526	.600
Apoyo directivos	.492	.624

Tabla 101. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones de Autoeficacia en función de Situación Profesional.

Experiencia profesional

A continuación analizamos las diferencias en las dos dimensiones de la Autoeficacia en función de la Experiencia profesional (EP) del profesorado, una vez categorizada en cinco niveles en función de los años de docencia. Los estadísticos descriptivos para los tres factores de autoeficacia de cada uno de los subgrupos considerados se presentan en la tabla 102.

Tras comprobar la homogeneidad de la varianza de los grupos, en los resultados del ANOVA (tabla 103) observamos que no existen diferencias significativas en los grupos establecidos de experiencia profesional.

<i>Autoeficacia</i>	<i>EP</i>	<i>Media</i>	<i>d.s.</i>
Manejo de la clase	1	62.54	8.97
	2	66.68	8.86
	3	66.33	15.39
	4	63.84	11.94
	Total	64.86	11.42
Apoyo compañeros	1	26.77	3.79
	2	27.25	4.15
	3	26.50	5.36
	4	26.72	4.27
	Total	26.83	4.35
Apoyo directivos	1	22.69	5.60
	2	24.93	5.35
	3	24.54	6.48
	4	25.24	5.02
	Total	24.35	5.63

Tabla 102. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en Autoeficacia en función de la Experiencia Profesional.

<i>Autoeficacia</i>	<i>Fuente</i>	<i>Suma de cuad.</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuad.</i>	<i>F</i>	<i>Sig</i>
Manejo de la clase	Inter-grupos	310.835	3	103.612	.789	.503
	Intra-grupos	13003.262	99	131.346		
	Total	13314.097	102			
Apoyo compañeros	Inter-grupos	7.949	3	2.650	.136	.938
	Intra-grupos	1922.905	99	19.423		
	Total	1930.854	102			
Apoyo directivos	Inter-grupos	101.504	3	33.835	1.071	.365
	Intra-grupos	3127.914	99	31.595		
	Total	3229.417	102			

Tabla 103. Resumen del ANOVA en las puntuaciones de Autoeficacia en función de la Experiencia Profesional.

10.4. Niveles de asociación entre burnout y Autoeficacia

En este apartado llevamos a cabo un análisis de las correlaciones entre las diferentes dimensiones del MBI y los factores de Autoeficacia. Como muestra la siguiente tabla todas las relaciones contempladas entre las dimensiones del MBI y los factores de Autoeficacia son significativas, a excepción de la relación entre Agotamiento emocional y Autoeficacia para el apoyo de equipos directivos.

<i>Dimensiones MBI</i>	<i>Manejo de la clase</i>	<i>Apoyo Compañeros</i>	<i>Apoyo directivos</i>
Agotamiento emocional	-.575(**)	-.368(**)	-.189
Despersonalización	-.587(**)	-.439(**)	-.310(**)
Realización Personal	.635(**)	.361(**)	.425(**)

Tabla 104. Nivel de asociación entre las puntuaciones en los factores del MBI y de la escala de Autoeficacia (** $p < .01$).

De otro modo, existe una relación significativa entre las dimensiones contempladas en el burnout docente y la percepción de autoeficacia interpersonal del profesorado. De forma más específica, la autoeficacia para el manejo de la clase es la que manifiesta relaciones de mayor intensidad, y en el sentido esperado, con las tres dimensiones del burnout. La autoeficacia en el apoyo de los compañeros también muestra relación con las tres dimensiones del burnout, aunque de magnitud inferior. Por último, la autoeficacia relativa al apoyo de directivos no presenta relación significativa con el agotamiento emocional.

10.5. Capacidad predictiva de las dimensiones de Autoeficacia en el burnout

En este apartado analizaremos el nivel de asociación y la capacidad predictiva de las dimensiones de la Autoeficacia interpersonal del docente sobre los tres factores del burnout (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal) a través de la realización de diversos análisis de regresión lineal múltiple.

En lo que respecta a Agotamiento Emocional, en la tabla 105 podemos comprobar que las variables de autoeficacia interpersonal del profesorado consideradas explican un 36% de la variabilidad de la misma ($R^2 = 0.368$, corregida = 0.349).

<i>R</i>	<i>R cuadrado</i>	<i>R cuadrado corregida</i>	<i>Error típ. de la estimación</i>
.607	.368	.349	8.520

Tabla 105. Modelo de regresión múltiple de las dimensiones de Autoeficacia en conjunto sobre el Agotamiento Emocional.

Así, el análisis de varianza asociado a la regresión (tabla 106) constata la adecuación del modelo, señalando que la relación lineal de las variables independientes con el Agotamiento Emocional es significativa ($F_{(3,99)} = 19.223$, $p < .000^{***}$).

Por último, la tabla resumen del análisis de regresión (tabla 107) constata que la variable Autoeficacia en el Manejo de la Clase es la que mayor peso tiene en la ecuación de regresión ($\beta = -0.578$), viéndose introducida en misma ($t = -6.030$, $p < .000^{***}$) junto con la dimensión de Apoyo de los directivos ($t = 2.137$, $p < .035^*$) quedándose la dimensión

Apoyo de los compañeros próxima a alcanzar la significación estadística ($p < .058$). Así pues, tomando las tres dimensiones de la autoeficacia interpersonal en su conjunto, los factores de Manejo de la Clase y Apoyo de los directivos son, por este orden, los más directamente relacionados con el Agotamiento Emocional.

<i>Modelo</i>		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
1	Regresión	4186.410	3	1395.470	19.223	.000
	Residual	7186.969	99	72.596		
	Total	11373.379	102			

Tabla 106. Resumen del ANOVA asociado a la regresión entre las dimensiones de Autoeficacia y el Agotamiento Emocional.

<i>Modelo 1</i>	<i>Coef. no estandar.</i>		<i>Coef. estandar</i>		
<i>Factor Autoeficacia</i>	<i>B</i>	<i>Error típ.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>sig</i>
(Constante)	52.839	5.835		9.055	.000
Manejo clase	-.542	.090	-.587	-6.030	.000
Apoyo comp.	-.473	.247	-.195	-1.915	.058
Apoyo direct.	.408	.191	.218	2.137	.035

Tabla 107. Coeficientes y pruebas t de las dimensiones de Autoeficacia sobre el Agotamiento emocional.

En el caso de la dimensión Despersonalización, como se observa en la tabla 108, los factores de Autoeficacia interpersonal son capaces de explicar conjuntamente el 38% de la variabilidad de la misma ($R^2 = 0.376$, corregida = 0.357).

Este resultado es semejante al obtenido en el caso del Agotamiento Emocional, lo que incide en destacar la capacidad predictiva de la autoeficacia interpersonal del docente sobre el burnout.

<i>R</i>	<i>R cuadrado</i>	<i>R cuadrado corregida</i>	<i>Error típ. de la estimación</i>
.613	.376	.357	4.375

Tabla 108. Modelo de regresión múltiple de las dimensiones de Autoeficacia sobre el factor de Despersonalización.

Al igual que en el caso anterior, el análisis de varianza asociado a la regresión constata que la relación criterio – variables independientes es significativa ($F_{(3,99)} = 19.867, p < .000$).

<i>Modelo</i>		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
1	Regresión	1140.611	3	380.204	19.867	.000
	Residual	1894.593	99	19.137		
	Total	3035.204	102			

Tabla 109. Resumen del ANOVA asociado a la regresión entre las dimensiones de Autoeficacia y el factor de Despersonalización.

Y, por último, en la tabla síntesis de la regresión múltiple (tabla 110) podemos comprobar que dos son los predictores sobre Despersonalización que alcanzan la significatividad estadística, y por este orden en función de su coeficiente de regresión estandarizado: Manejo de la clase ($\beta = -0.513; t = 6.058, p < .000^{***}$) y Apoyo de los compañeros ($\beta = -0.223; t = -2.200, p < .030$).

En el caso de la tercera dimensión del burnout, la Realización personal, presentamos un resumen del modelo de regresión múltiple (tabla 111). En conjunto, las dimensiones de Autoeficacia explican casi un 42% de la variabilidad de la Realización Personal ($R^2 = 0.418$, corregida = 0.400), en

la línea –incluso superior- de los resultados obtenidos respecto a las otras dos dimensiones del burnout.

<i>Modelo 1</i>	<i>Coef. no estandar.</i>		<i>Coef. estandar</i>		
<i>Factor Autoeficacia</i>	<i>B</i>	<i>Error típ.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>sig</i>
(Constante)	26.031	2.996			
Manejo clase	-.245	.046	-.513	-5.303	.000
Apoyo comp.	-.279	.127	-.223	-2.200	.030
Apoyo direct.	.072	.098	.075	.738	.462

Tabla 110. Coeficientes y pruebas t de las dimensiones de Autoeficacia sobre la Despersonalización.

<i>R</i>	<i>R cuadrado</i>	<i>R cuadrado corregida</i>	<i>Error típ. de la estimación</i>
.646	.418	.400	6.682

Tabla 111. Modelo de regresión múltiple de las dimensiones de Autoeficacia sobre el factor de Realización Personal.

La tabla 112 refleja el resumen del análisis de varianza asociado a la regresión. De nuevo se observa que la relación criterio – variables independientes, consideradas en conjunto, presentan una relación lineal significativa, ($F_{(3,99)} = 23.694$, $p < .000^{***}$).

<i>Modelo</i>		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
1	Regresión	3174.091	3	1058.030	23.694	.000
	Residual	4420.763	99	44.654		
	Total	7594.854	102			

Tabla 112. Resumen del ANOVA asociado a la regresión entre las dimensiones de Autoeficacia y el factor de Realización Personal.

Sin embargo en esta ocasión, en la ecuación de regresión resultante (tabla 113), sólo se ve introducida en la ecuación de regresión el factor *Manejo de la clase* ($t = 6.058, p < 0.000^{***}$). Es decir, tomando las tres dimensiones de Autoeficacia en su conjunto, el factor Manejo de la clase es con diferencia el más directamente relacionado con la Realización Personal.

<i>Modelo 1</i>	<i>Coef. no estandar.</i>		<i>Coef. estandar</i>		
<i>Factor Autoeficacia</i>	<i>B</i>	<i>Error tip.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>sig</i>
(Constante)	4.075	4.577			
Manejo clase	.427	.071	.566	6.058	.000
Apoyo comp.	-.011	.194	-.006	-.058	.954
Apoyo direct.	.220	.150	.143	1.465	.146

Tabla 113. Coeficientes y pruebas t de las dimensiones de Autoeficacia sobre la Realización Personal.

10.6. Conclusiones

A modo de síntesis de todo este capítulo presentamos los resultados más relevantes de los análisis realizados y de las relaciones entre las diferentes dimensiones de la Autoeficacia, su relación con el burnout y las variables sociodemográficas consideradas en este estudio:

a) El análisis factorial confirmatorio realizado señala que la estructura original del TISES (Brouwers y Tomic, 2001) no permite explicar de forma satisfactoria las respuestas ofrecidas por los profesores participantes en este estudio a la adaptación española del citado instrumento, aunque

diversos índices de ajuste global y basados en residuales utilizados alcanzan valores meritorios.

b) Al introducir las modificaciones principales sugeridas por el test de Lagrange en la estructura original del TISES –adscribir dos ítemes a más de un factor- mejoran todos los índices de ajuste aplicados, aproximándose en gran medida a los valores tradicionalmente considerados satisfactorios (a excepción del GFI).

c) El análisis factorial exploratorio de componentes principales evidencia la existencia de una estructura factorial subyacente idéntica a la propuesta por Brouwers y Tomic, aunque constatando la problemática ya detectada en el análisis factorial confirmatorio previo consistente en que varios ítemes -4 concretamente- saturan en más de un factor y un ítem adicional presenta una saturación baja en el factor original. En cualquier caso, frente a eliminar estos ítemes, decidimos mantenerlos en función de su significatividad psicológica y la correspondencia con la estructura original del instrumento.

d) Los tres factores de autoeficacia interpersonal (“Autoeficacia para el manejo de la clase”, “Autoeficacia para el apoyo de los compañeros” y “Autoeficacia para el apoyo de los directivos”) presentan niveles de consistencia interna satisfactorios, obteniendo un alfa de Cronbach superior a .90 en todos los casos.

e) La inmensa mayoría de variables sociodemográficas del profesorado consideradas (género, situación profesional, formación académica y experiencia profesional) no presentan relación significativa alguna con las dimensiones de autoeficacia interpersonal. La única excepción se obtiene con la variable Nivel educativo en que se imparte docencia, constatando que los profesores de Conservatorio manifiestan niveles significativamente superiores de autoeficacia interpersonal frente a los profesores de Secundaria en las dimensiones “Autoeficacia para el

manejo de la clase” y “Autoeficacia para el apoyo de los compañeros”, no así en lo relativo a “Autoeficacia para el apoyo de los equipos directivos”.

f) Se constata la asociación significativa entre todas las dimensiones de autoeficacia interpersonal del profesorado y las dimensiones del burnout, y en el sentido auspiciado por las hipótesis de trabajo: A mayor nivel de Autoeficacia interpersonal mayor nivel de Realización Personal, y menor nivel de Agotamiento Emocional y Despersonalización. De forma más específica, la Autoeficacia para el manejo de la clase es la dimensión que presenta una relación más intensa –como factor protector- con el burnout, seguida por la Autoeficacia para el apoyo de los compañeros y de los equipos directivos.

g) En consecuencia, los análisis de regresión múltiple efectuados constatan que la autoeficacia interpersonal resulta un buen predictor de todas las dimensiones del burnout, explicando alrededor del 40% de la variabilidad que se observa en las tres dimensiones que evalúa el MBI. De forma más específica, coincidiendo con los comentarios del párrafo precedente, la autoeficacia para el manejo de la clase resulta ser el mejor predictor de las tres dimensiones de burnout seguida por la autoeficacia para el apoyo de los compañeros y de los equipos directivos.

CAPÍTULO 11

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y BURNOUT

- 11.1. Análisis diferenciales en función de las variables sociodemográficas
- 11.2. Niveles de asociación entre burnout y estrategias de Afrontamiento
- 11.3. Capacidad predictiva de las estrategias de afrontamiento en el burnout
- 11.4. Conclusiones

En este capítulo se analizan la relación entre las distintas estrategias de afrontamiento utilizadas por los profesores evaluadas a través del COPE, las variables sociodemográficas consideradas en este estudio y las dimensiones del burnout.

En primer lugar se presentan los análisis diferenciales sobre las estrategias de afrontamiento en función de las variables sociodemográficas. A continuación nos centramos en analizar las relaciones entre el burnout y las diferentes estrategias de afrontamiento así como la capacidad predictiva de las mismas sobre los tres factores del burnout (Agotamiento emocional, Despersonalización y Realización personal).

11.1. Análisis diferenciales en función de las variables sociodemográficas

A partir de las diferentes variables sociodemográficas consideradas (género, edad, experiencia docente, formación académica, nivel educativo y situación profesional) se efectúan diferentes análisis diferenciales sobre todas las Estrategias de afrontamiento.

Nivel educativo

En primer lugar analizaremos las diferencias en las diferentes Estrategias de Afrontamiento en función del Nivel educativo (Secundaria o Conservatorio) en que imparte docencia el profesorado participante en el estudio. Los estadísticos descriptivos para los factores de Afrontamiento en cada subgrupo se presentan en la tabla 114.

Se puede observar como la media más alta corresponde a la dimensión de Planificación, obtenida por los profesores de Conservatorio (13.08) y la más baja (4.28) a la obtenida por estos mismos profesores en Consumo de drogas. La estrategia en la cual la variabilidad alcanza mayor valor es la de Planificación (d.s. = 2.99) mientras en la de consumo de drogas la respuestas han sido más homogéneas por parte de los profesores tanto de secundaria (d.s. = 1.31) como de conservatorio (d.s. = 1.42)

La prueba de Levene indica que las varianzas de las puntuaciones de los dos grupos sometidos a estudio, en todas las dimensiones de Afrontamiento implicadas, salvo para Desconexión conductual ($F= 4.60$; $p<.034$) han sido homogéneas. Teniendo en cuenta esta circunstancia, los resultados obtenidos a través de las pruebas t para muestras independientes llevadas a cabo aparecen en la tabla 115. Como se aprecia existen diferencias significativas únicamente en las estrategias Desconexión mental ($t = -2.01$; $p= 0.047^*$) y Desconexión conductual ($t = -4.01$; $p < 0.001^{***}$) a favor del grupo de profesores de Secundaria frente a los profesores de Conservatorio.

En síntesis, los profesores de conservatorio y los de secundaria presentan valores homogéneos en la inmensa mayoría de estrategias de afrontamiento evaluadas por el COPE, apareciendo diferencias significativas exclusivamente en las dimensiones Desconexión mental y Desconexión conductual, siendo el profesorado de educación Secundaria el que presenta niveles significativamente superiores en las mismas.

<i>Estrategia de Afrontamiento</i>	<i>Nivel educativo</i>	<i>Media</i>	<i>d.s.</i>
Reinterpretación positiva	secundaria	12.65	2.31
	conservatorio	13.11	1.95
Desconexión mental	secundaria	8.33	2.22
	conservatorio	7.45	2.17
Desahogarse	secundaria	9.51	2.36
	conservatorio	9.34	2.47
Apoyo social instrumental	secundaria	12.98	2.45
	conservatorio	12.45	2.33
Afrontamiento activo	secundaria	11.82	1.70
	conservatorio	11.53	1.77
Negación	secundaria	5.94	2.04
	conservatorio	5.85	2.35
Religión	secundaria	6.39	3.53
	conservatorio	7.51	3.70
Humor	secundaria	8.08	3.13
	conservatorio	8.19	3.13
Desconexión conductual	secundaria	7.84	2.82
	conservatorio	5.91	1.93
Refrenar el afrontamiento	secundaria	10.73	1.98
	conservatorio	10.53	2.03
Apoyo social emocional	secundaria	11.12	3.11
	conservatorio	11.26	2.55
Consumo de drogas	secundaria	4.47	1.31
	conservatorio	4.28	1.42
Aceptación	secundaria	10.49	2.43
	conservatorio	10.79	2.12
Supresión actividades distractoras	secundaria	10.43	1.96
	conservatorio	10.43	1.69
Planificación	secundaria	12,98	2,99
	conservatorio	13,08	2,16

Tabla 114. Descriptivos de las puntuaciones en las Estrategias de Afrontamiento en función del Nivel educativo que imparte el profesorado.

<i>Estrategia de Afrontamiento</i>	<i>Diferencia de medias</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Reinterpretación positiva	-1.09	-1.089	100	.279
Desconexión mental	2.01	2.008	100	.047
Desahogarse	.36	.357	100	.722
Apoyo social instrumental	1.11	1.111	100	.269
Afrontamiento activo	.84	.836	100	.405
Negación	.21	.205	100	.838
Religión	-1.56	-1.563	100	.121
Humor	-.17	-.173	100	.863
Desconexión conductual	4.01	4.005	84.210	.000
Refrenar el afrontamiento	.52	.520	100	.604
Apoyo social emocional	-.25	-.253	100	.801
Consumo de drogas	.69	.688	100	.493
Aceptación	-.67	-.672	100	.503
Supresión actividades distractoras	-.015	-.015	100	.988
Planificación	-.19	-.187	100	.852

Tabla 115. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones en las estrategias de Afrontamiento en función del Tipo de docencia.

Género

A continuación analizaremos las diferencias en las dimensiones de Afrontamiento en función del género del profesorado.

En primer lugar, se presentan en la tabla 116 los estadísticos descriptivos para dichas dimensiones de cada uno de los subgrupos considerados. Las medias superiores las han obtenido los varones en la dimensión Planificación (13.09) y las mujeres en Apoyo social instrumental (13.04). La media más baja corresponde a la estrategia Consumo de drogas, en el caso de las mujeres (4.27) y de los varones (4.49). En cuanto a la variabilidad, la mayor dispersión corresponde en este caso a la dimensión Religión, tanto para hombres como para mujeres (d.s. respectivas de 3.69 y 3.65) mientras que las mujeres se han mostrado muy

homogéneas en sus respuestas respecto de la dimensión consumo de drogas (d.s. = 1.03) presentando la desviación típica menor.

<i>Estrategia de Afrontamiento</i>	<i>Género</i>	<i>Media</i>	<i>d.s.</i>	<i>Estrat. de Afrontamiento</i>	<i>Género</i>	<i>Media</i>	<i>d.s.</i>
Reinterpretac. positiva	Masc.	12.81	2.11	Desconexión conductual	Masc.	6.87	2.30
	Fem.	12.96	2.17		Fem.	6.80	2.81
Desconexión mental	Masc.	7.64	2.06	Refrenar el afrontamiento	Masc.	10.85	2.07
	Fem.	8.07	2.36		Fem.	10.44	1.92
Desahogarse	Masc.	9.11	2.54	Apoyo social emocional	Masc.	10.19	2.86
	Fem.	9.69	2.27		Fem.	12.05	2.51
Apoyo social instrumental	Masc.	12.32	2.61	Consumo de drogas	Masc.	4.49	1.68
	Fem.	13.04	2.16		Fem.	4.27	1.03
Afrontamiento activo	Masc.	11.79	1.69	Aceptación	Masc.	10.70	2.29
	Fem.	11.56	1.78		Fem.	10.60	2.27
Negación	Masc.	5.91	2.31	Sup. Activ. distractoras	Masc.	10.66	1.74
	Fem.	5.87	2.11		Fem.	10.24	1.87
Religión	Masc.	7.06	3.69	Planificación	Masc.	13.09	2.60
	Fem.	6.89	3.65		Fem.	12.90	2.55
Humor	Masc.	8.77	2.89				
	Fem.	7.60	3.22				

Tabla 116. Descriptivos de las puntuaciones en los factores de Afrontamiento en función del género del profesorado.

Tras comprobar el cumplimiento del supuesto de homocedasticidad a través de la prueba de Levene, para los grupos definidos para la variable género y respecto de cada dimensión de Afrontamiento, los resultados de la prueba *t* para muestras independientes (tabla 117) indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas exclusivamente en la subescala de Apoyo Social Emocional ($t = -3.51$; $p = 0.001^{***}$) a favor del grupo de mujeres. Cabe mencionar la escala de Humor, que roza la significación estadística ($p = 0.59$), en este caso a favor de los hombres.

<i>Estrategia de Afrontamiento</i>	<i>Diferencia de medias</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Reinterpretación positiva	-.155	-.364	100	.716
Desconexión mental	-.434	-.981	100	.329
Desahogarse	-.585	-1.228	100	.222
Apoyo social instrumental	-.717	-1.517	100	.132
Afrontamiento activo	.224	.646	100	.520
Negación	.042	.096	100	.923
Religión	.173	.238	100	.813
Humor	1.166	1.909	100	.059
Desconexión conductual	.072	.141	100	.888
Refrenar el afrontamiento	.415	1.047	100	.298
Apoyo social emocional	-1.863	-3.510	100	.001
Consumo de drogas	.217	.798	100	.427
Aceptación	.102	.226	100	.822
Supresión actividades distractoras	.423	1.179	100	.241
Planificación	.103	.200	100	.842

Tabla 117. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones en Estrategias de Afrontamiento en función del género del profesorado.

Formación académica

En este apartado analizamos las diferencias en las dimensiones de Afrontamiento en función de la formación académica del profesorado. Los estadísticos descriptivos de cada uno de los subgrupos considerados se presentan en la tabla 118.

La media más alta corresponde a la dimensión de Planificación por los Licenciados (13.09) y la más baja a la alcanzada por este mismo subgrupo en Consumo de drogas (4.36). La variabilidad ha sido mayor en la dimensión Religión, tanto en el grupo de grado medio o diplomados (d.s. = 3.66) como en el de grado superior o licenciados (d.s. = 3.65), mientras en la estrategia de consumo de drogas la respuestas han sido más

homogéneas entre los sujetos ($d.s. = 0.85$ y 1.43 , respectivamente, para diplomados /grado medio y licenciados / grado superior).

<i>Estrategia de Afrontamiento</i>	<i>Formación Académica</i>	<i>Media</i>	<i>d.s.</i>
Reinterpretación positiva	grado medio o diplomatura	12.57	1.34
	grado superior o licenciatura	12.94	2.24
Desconexión mental	grado medio o diplomatura	7.93	1.73
	grado superior o licenciatura	7.86	2.31
Desahogarse	grado medio o diplomatura	8.21	1.63
	grado superior o licenciatura	9.61	2.46
Apoyo social instrumental	grado medio o diplomatura	12.14	2.77
	grado superior o licenciatura	12.80	2.34
Afrontamiento activo	grado medio o diplomatura	11.21	1.72
	grado superior o licenciatura	11.74	1.74
Negación	grado medio o diplomatura	6.07	2.13
	grado superior o licenciatura	5.86	2.21
Religión	grado medio o diplomatura	6.14	3.66
	grado superior o licenciatura	7.10	3.65
Humor	grado medio o diplomatura	7.71	2.53
	grado superior o licenciatura	8.20	3.21
Desconexión conductual	grado medio o diplomatura	7.21	2.33
	grado superior o licenciatura	6.77	2.62
Refrenar el afrontamiento	grado medio o diplomatura	11.00	1.30
	grado superior o licenciatura	10.57	2.08
Apoyo social emocional	grado medio o diplomatura	10.43	2.88
	grado superior o licenciatura	11.32	2.81
Consumo de drogas	grado medio o diplomatura	4.43	.85
	grado superior o licenciatura	4.36	1.43
Aceptación	grado medio o diplomatura	10.79	1.72
	grado superior o licenciatura	10.63	2.35
Supresión actividades distractoras	grado medio o diplomatura	11.57	1.22
	grado superior o licenciatura	10.25	1.83
Planificación	grado medio o diplomatura	12.64	2.21
	grado superior o licenciatura	13.09	2.64

Tabla 118. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en Afrontamiento en función de la Formación Académica.

Se ha verificado el cumplimiento del supuesto de homogeneidad de varianzas de los grupos generados en función de la Formación Académica para todas las estrategias de afrontamiento a través de la prueba de Levene. Los resultados de las pruebas *t* para muestras independientes llevadas a cabo aparecen en la tabla 119. Como se aprecia, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas únicamente en las dimensiones Desahogarse ($t = -2.06$; $p = 0.042^*$), a favor del grupo grado superior o licenciatura, y en Supresión de actividades distractoras ($t = 2.61$; $p = 0.01^{**}$), en este caso a favor del grupo Grado Medio o diplomatura.

<i>Estrategia de Afrontamiento</i>	<i>Diferencia de medias</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Reinterpretación positiva	-.372	-.604	100	.547
Desconexión mental	.065	.101	100	.920
Desahogarse	-1.399	-2.057	100	.042
Apoyo social instrumental	-.653	-.947	100	.346
Afrontamiento activo	-.524	-1.050	100	.296
Negación	.208	.328	100	.744
Religión	-.959	-.914	100	.363
Humor	-.490	-.545	100	.587
Desconexión conductual	.442	.594	100	.554
Refrenar el afrontamiento	.432	.751	100	.455
Apoyo social emocional	-.890	-1.098	100	.275
Consumo de drogas	.065	.165	100	.870
Aceptación	.161	.245	100	.807
Supresión actividades distractoras	1.321	2.609	100	.010
Planificación	-.448	-.601	100	.549

Tabla 119. Resumen de las pruebas *t* de comparación entre medias en las puntuaciones de Estrategias de Afrontamiento en función de la Formación Académica.

Situación profesional

A continuación se analizan las diferencias en las dimensiones de Afrontamiento en función de la situación profesional del profesorado. Los

estadísticos descriptivos de cada uno de los subgrupos considerados se presentan en la tabla 120.

<i>Estrategia de Afrontamiento</i>	<i>Situación Profesional</i>	<i>Media</i>	<i>d.s.</i>
Reinterpretación positiva	interino	13.00	1.53
	funcionario	12.87	2.25
Desconexión mental	interino	8.22	2.07
	funcionario	7.80	2.26
Desahogarse	interino	9.44	2.43
	funcionario	9.42	2.41
Apoyo social instrumental	interino	12.50	2.50
	funcionario	12.75	2.38
Afrontamiento activo	interino	11.72	2.22
	funcionario	11.65	1.63
Negación	interino	6.33	2.28
	funcionario	5.80	2.18
Religión	interino	6.56	4.00
	funcionario	7.06	3.59
Humor	interino	7.56	2.36
	funcionario	8.26	3.25
Desconexión conductual	interino	6.28	2.08
	funcionario	6.95	2.67
Refrenar el afrontamiento	interino	10.50	2.09
	funcionario	10.65	1.99
Apoyo social emocional	interino	11.00	3.14
	funcionario	11.24	2.76
Consumo de drogas	interino	4.28	.67
	funcionario	4.39	1.47
Aceptación	interino	10.39	2.75
	funcionario	10.70	2.17
Supresión actividades distractoras	interino	10.89	1.53
	funcionario	10.33	1.86
Planificación	interino	13.39	2.03
	funcionario	12.95	2.69

Tabla 120. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en Estrategias de Afrontamiento en función de la Situación Profesional.

Se puede destacar la media obtenida por los Interinos en Planificación (13.39) y Reinterpretación positiva (13.00) por ser las más elevadas entre todas las estrategias de afrontamiento en ambos grupos. Destacan, como medias más bajas, las alcanzadas por interinos (4.28) y funcionarios (4.39) en consumo de drogas. La mayor variabilidad corresponde a la dimensión Religión en el caso de los interinos (d.s. = 4.00) indicando que es en esta dimensión en la que los sujetos han mostrado una mayor heterogeneidad en sus respuestas. La menor dispersión corresponde a la estrategia Consumo de drogas (d.s. = 0.67, interinos; d.s. = 1.47, funcionarios).

<i>Estrategia de Afrontamiento</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Reinterpretación positiva	.235	100	.815
Desconexión mental	.732	100	.466
Desahogarse	.044	100	.965
Apoyo social instrumental	-.400	100	.690
Afrontamiento activo	.122	21.115	.904
Negación	.940	100	.350
Religión	-.530	100	.597
Humor	-.872	100	.385
Desconexión conductual	-1.008	100	.316
Refrenar el afrontamiento	-.297	100	.767
Apoyo social emocional	-.324	100	.747
Consumo de drogas	-.323	100	.747
Aceptación	-.530	100	.597
Supresión actividades distractoras	1.184	100	.239
Planificación	.649	100	.518

Tabla 121. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones de Estrategias de Afrontamiento en función de Situación Profesional.

Después de efectuar la prueba de Levene para todas las comparaciones, no es posible mantener la hipótesis nula de igualdad de varianzas para la dimensión Afrontamiento activo ($F= 4.48$; $p<.037^*$). Teniendo en cuenta esta circunstancia, los resultados de las pruebas t para muestras independientes llevadas a cabo son los que aparecen en la tabla 121. Como se puede apreciar no existen diferencias significativas entre los niveles de la variable Situación Profesional (interino – funcionario) en ninguna de las dimensiones evaluadas por el instrumento COPE.

Experiencia profesional

A continuación analizamos las potenciales diferencias entre los niveles de la variable Experiencia profesional (EP) sobre las diferentes estrategias de Afrontamiento. Tal como comentamos en capítulos precedentes, se ha categorizado dicha variable en cuatro niveles: 1 (hasta 5 años de docencia), 2 (hasta 12), 3 (hasta 20) y 4 (más de 20). Los estadísticos descriptivos para las estrategias de afrontamiento de cada uno de los subgrupos considerados se presentan en la tabla 122.

Entre las medias, destacan por lo elevadas, las obtenidas por el grupo 1 (hasta 5 años de docencia, 13.85) en Planificación y Apoyo social instrumental (13.69). Las medias más bajas han correspondido a la estrategia Consumo de drogas en todos los grupos considerados. Las dos estrategias en las cuales a existido una tendencia a responder más homogéneamente en todos los grupos han sido Consumo de drogas y Afrontamiento activo.

Los resultados de los correspondientes ANOVAS unifactoriales entregrupos realizados aparecen en tabla 123. Como se puede observar, existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles del factor Experiencia profesional en Apoyo social instrumental ($F_{(3,98)} = 4.02$; $p= 0.01^{**}$) y Refrenar el afrontamiento ($F_{(3,98)} = 3.94$; $p= 0.011^*$).

<i>ESTRAT. AFRONT.</i>	<i>EP</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>d.s.</i>	<i>ESTRAT. AFRONT.</i>	<i>EP</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>d.s.</i>
Reint. positiva	1	26	13.31	1.72	Desc. Cond.	1	26	6.04	1.78
	2	27	13.48	1.78		2	27	6.48	2.05
	3	24	12.42	2.64		3	24	7.50	3.50
	4	25	12.28	2.19		4	25	7.40	2.56
	Total	102	12.89	2.13		Total	102	6.83	2.58
Desc. mental	1	26	8.31	1.78	Ref. afront.	1	26	10.08	1.92
	2	27	7.63	2.60		2	27	11.26	1.48
	3	24	7.63	2.00		3	24	11.29	2.53
	4	25	7.92	2.47		4	25	9.88	1.62
	Total	102	7.87	2.23		Total	102	10.63	2.00
Desahogarse	1	26	8.54	2.06	Apoyo s. e.	1	26	11.92	2.33
	2	27	9.89	2.78		2	27	11.56	2.56
	3	24	9.38	2.00		3	24	11.00	2.92
	4	25	9.88	2.52		4	25	10.24	3.28
	Total	102	9.42	2.40		Total	102	11.20	2.82
Apoyo sc. inst.	1	26	13.69	1.67	Cons. Drog.	1	26	4.08	.39
	2	27	13.00	1.92		2	27	4.52	1.99
	3	24	12.54	2.64		3	24	4.58	1.47
	4	25	11.52	2.82		4	25	4.32	1.07
	Total	102	12.71	2.40		Total	102	4.37	1.36
Afront. activo	1	26	11.88	1.61	Aceptación	1	26	9.92	2.45
	2	27	11.89	1.76		2	27	11.44	1.93
	3	24	11.83	1.66		3	24	10.83	2.26
	4	25	11.04	1.86		4	25	10.36	2.25
	Total	102	11.67	1.74		Total	102	10.65	2.27
Negación	1	26	5.08	1.23	Sup. Act.di.	1	26	10.58	1.47
	2	27	6.11	2.40		2	27	11.04	1.77
	3	24	6.13	2.25		3	24	9.96	2.14
	4	25	6.28	2.57		4	25	10.08	1.73
	Total	102	5.89	2.19		Total	102	10.43	1.81

Tabla 122. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en Estrategias de Afrontamiento en función de la Experiencia Profesional.

ESTRAT. AFRONT.	EP	n	Media	d.s.	ESTRAT. AFRONT.	EP	n	Media	d.s.
Religión	1	26	7.08	3.82	Planific.	1	26	13.85	1.59
	2	27	7.63	3.80		2	27	13.52	2.19
	3	24	6.08	3.05		3	24	12.50	3.38
	4	25	7.00	3.86		4	25	12.16	2.69
	Total	102	6.97	3.65		Total	102	13.03	2.58
Humor	1	26	8.46	2.60					
	2	27	8.63	3.07					
	3	24	7.92	3.01					
	4	25	7.48	3.75					
	Total	102	8.14	3.12					

Tabla 122 (cont.). Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en Estrategias de Afrontamiento en función de la Experiencia Profesional.

La prueba de Levene para la homogeneidad de varianzas entre grupos muestra que en seis de las dimensiones consideradas no se cumple dicho supuesto. En concreto, se trata de las estrategias de afrontamiento Apoyo Social Instrumental ($F_{(3,98)} = 4.32$; $p=.007^{**}$), Negación ($F_{(3,98)} = 4.58$; $p=.005^{**}$), Desconexión Conductual ($F_{(3,98)} = 3.32$; $p=.023^*$), Refrenar el afrontamiento ($F_{(3,98)} = 2.81$; $p=.044^*$), Consumo de drogas ($F_{(3,98)} = 2.82$; $p=.043^*$) y Planificación ($F_{(3,98)} = 3.14$; $p=.029^*$).

Por último, dado que las dos diferencias significativas halladas corresponden a grupos para los cuales no se pudo garantizar el cumplimiento de la homocedasticidad a través de Levene, se ha procedido a la realización de contrastes simples exhaustivos mediante la prueba de comparaciones específicas de *Games Howell*, la más potente en caso de incumplimiento del comentado supuesto de homogeneidad de varianzas en el caso del ANOVA. Estos contrastes permitirán dilucidar entre qué niveles de la variable Experiencia profesional existen diferencias (o en su caso, no) en las Estrategias Apoyo social instrumental y Refrenar el afrontamiento ($F_{(3,98)} = 3.94$; $p= 0.011^*$).

<i>Estrategia de Afrontamiento</i>	<i>Fuente</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Reinterpretación positiva	Inter-grupos	28.661	3	2.172	.096
	Intra-grupos	431.153	98		
Desconexión mental	Inter-grupos	8.043	3	.533	.661
	Intra-grupos	493.300	98		
Desahogarse	Inter-grupos	31.479	3	1.865	.141
	Intra-grupos	551.393	98		
<i>Apoyo social instrumental</i>	Inter-grupos	63.440	3	4.018	.010
	Intra-grupos	515.737	98		
Afrontamiento activo	Inter-grupos	13.053	3	1.462	.230
	Intra-grupos	291.614	98		
Negación	Inter-grupos	23.636	3	1.671	.178
	Intra-grupos	462.178	98		
Religión	Inter-grupos	30.936	3	.770	.513
	Intra-grupos	1311.976	98		
Humor	Inter-grupos	21.247	3	.724	.540
	Intra-grupos	958.831	98		
Desconexión conductual	Inter-grupos	38.464	3	1.989	.121
	Intra-grupos	631.702	98		
<i>Refrenar el afrontamiento</i>	Inter-grupos	43.213	3	3.936	.011
	Intra-grupos	358.630	98		
Apoyo social emocional	Inter-grupos	41.006	3	1.760	.160
	Intra-grupos	761.073	98		
Consumo de drogas	Inter-grupos	3.983	3	.708	.550
	Intra-grupos	183.860	98		
Aceptación	Inter-grupos	33.688	3	2.266	.086
	Intra-grupos	485.606	98		
Supresión actividades distractoras	Inter-grupos	18.912	3	1.979	.122
	Intra-grupos	312.107	98		
Planificación	Inter-grupos	49.426	3	2.590	.057
	Intra-grupos	623.485	98		

Tabla 123. Resumen de los ANOVAS en las puntuaciones en Estrategias de Afrontamiento en función de la Experiencia Profesional.

Para el caso de Apoyo social instrumental existen diferencias entre el grupo 1 y el 4 (diferencia de Medias = 2.17; $p < .01^*$). Es decir, los docentes con 5 años o menos de experiencia manifiestan de manera significativa un mayor Apoyo social instrumental en comparación a los profesores con más de 20 años en la profesión.

Por su parte en la estrategia Refrenar el afrontamiento, las diferencias aparecen entre el grupo 2 y 4 (diferencia de Medias = 1.38; $p = .013^*$) por lo que los profesores con hasta 12 años de docencia manifiestan utilizar de forma significativamente mayor esta estrategia de afrontamiento frente a los profesores con más de 20 años de experiencia profesional.

En los siguientes gráficos aparecen representados los perfiles correspondientes a las estrategias en las cuales se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de los años de experiencia docente: Apoyo social instrumental y Refrenar el afrontamiento.

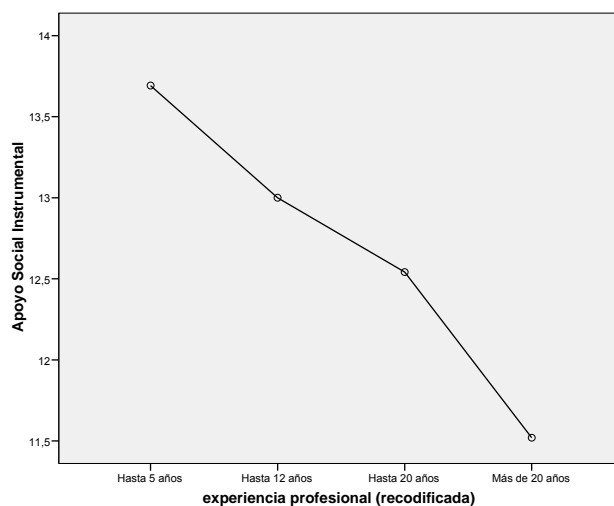


Gráfico 13. Diferencias significativas en Apoyo social instrumental en función de los años de experiencia docente.

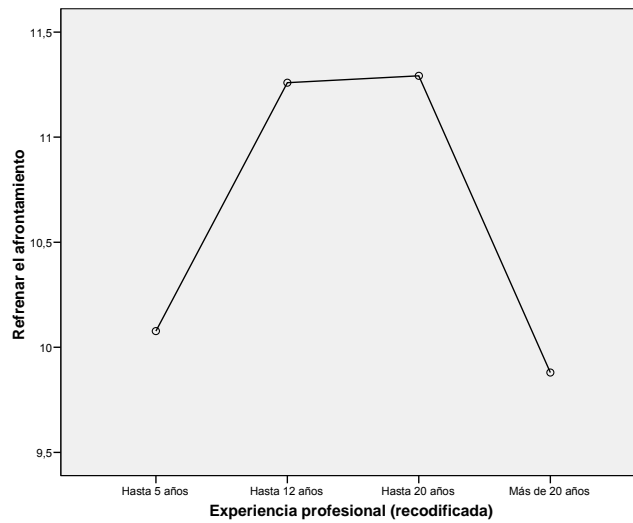


Gráfico 14. Diferencias significativas en Refrenar el afrontamiento en función de los años de experiencia docente.

11.2. Niveles de asociación entre Burnout y Estrategias de Afrontamiento

En este apartado analizaremos el nivel de asociación entre las diferentes dimensiones del burnout y las Estrategias de afrontamiento que utilizan los docentes. Como muestra la tabla 124, una gran mayoría (un 53%, en concreto) de las correlaciones bivariadas calculadas a través del coeficiente de correlación de Pearson entre las dimensiones del MBI y los factores de Afrontamiento son estadísticamente significativas.

<i>Estrategia afrontamiento</i>	<i>Agotamiento emocional</i>	<i>Despersonaliz.</i>	<i>Realización Personal</i>
Reinterpretación positiva	-.467(**)	-.540(**)	.527(**)
Apoyo social instrumental	-.280(**)	-.307(**)	.208(*)
Apoyo social emocional	-.150	-.270(**)	.146
Afrontamiento activo	-.204(*)	-.123	.164
Desahogarse	.261(**)	.179	-.202(*)
Desconexión mental	.131	.235(*)	-.132
Desconexión conductual	.569(**)	.638(**)	-.490(**)
Consumo de drogas	.260(**)	.313(**)	-.291(**)
Negación	.372(**)	.299(**)	-.314(**)
Refrenar el afrontamiento	.118	.038	-.041
Religión	-.087	-.088	.106
Humor	-.131	-.059	.049
Aceptación	.135	.072	-.042
Supresión actividades Distractoras	-.166	-.194	.324(**)
Planificación	-.370(**)	-.414(**)	.455(**)

Tabla 124. Nivel de asociación entre las puntuaciones en los factores del MBI y las diferentes estrategias de Afrontamiento (** $p < .01$; * $p < .05$).

Las estrategias de Afrontamiento que correlacionan significativamente (para un nivel de 0.01) con las tres dimensiones del burnout son Reinterpretación Positiva, Apoyo Social Instrumental, Negación, Desconexión conductual, Consumo de drogas y Planificación.

Por su parte, Desahogarse correlaciona significativamente con Agotamiento emocional ($r = 0.26$, $p < 0.05^*$) y Realización Personal ($r = -0.202$, $p < 0.01^{**}$) en este último caso con una correlación de sentido negativo. El resto de estrategias muestra una correlación significativa únicamente con una de las dimensiones del burnout: Afrontamiento activo se relaciona con Agotamiento Emocional de manera negativa ($r = -0.204$, $p < 0.05^*$); Desconexión mental ($r = 0.235$, $p < 0.05^*$) y Apoyo social emocional, ($r = -0.270$, $p < 0.01^{**}$) se relacionan con Despersonalización y,

por último, Supresión de actividades distractoras se relaciona con Realización Personal ($r = 0.455, p < 0.01^{**}$).

Como podemos observar, las cinco estrategias esencialmente de evitación correlacionan positivamente con Agotamiento Emocional y negativamente con Realización Personal. En tres de estos casos alcanzan la significación en las tres dimensiones del burnout (Desconexión conductual, Consumo de drogas y Negación), Desconexión mental es significativa sólo en Despersonalización, mientras Refrenar el afrontamiento no alcanza la significación estadística.

Las estrategias de afrontamiento que no correlacionan de forma significativa con ninguna dimensión del burnout son Religión, Humor, Refrenar el afrontamiento y Aceptación.

11.3. Capacidad predictiva de las estrategias de afrontamiento en el burnout

En este apartado analizaremos la capacidad predictiva de las diferentes estrategias de Afrontamiento sobre los tres factores del burnout (Agotamiento emocional, Despersonalización y Realización personal) mediante varios Análisis de regresión lineal múltiple.

La primera regresión se llevará a cabo para la variable Agotamiento emocional. En la tabla 125 se presenta el resumen del modelo, a partir del cual podemos realizar una valoración del grado de ajuste entre los pronósticos que efectúa la ecuación y las puntuaciones obtenidas por los sujetos en esta dimensión del burnout. Como podemos comprobar, a partir del coeficiente de determinación, las estrategias de Afrontamiento, en

conjunto, dan cuenta aproximadamente de un 45% de la variabilidad de la variable Agotamiento Emocional ($R^2 = 0.448$, *corregida* = 0.352).

<i>R</i>	<i>R cuadrado</i>	<i>R cuadrado corregida</i>	<i>Error típ. de la estimación</i>
.670	.448	.352	8.541

Tabla 125 Modelo de regresión múltiple de las estrategias de Afrontamiento en conjunto sobre el Agotamiento Emocional.

La tabla 126 refleja el resumen del análisis de varianza asociado a la regresión. Como hemos visto anteriormente, en dicho análisis se contrasta la hipótesis nula de que el valor poblacional de *R* (coeficiente de correlación múltiple) es cero. De nuevo se observa que la relación criterio – variables independientes, consideradas en conjunto, presentan una relación lineal significativa ($F_{(15,86)} = 4.66$, $p < 0.001$).

<i>Modelo</i>		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
1	Regresión	5098.593	15	339.906	4.660	.000
	Residual	6273.613	86	72.949		
	Total	11372.206	101			

Tabla 126. Resumen del ANOVA asociado a la regresión entre las estrategias de Afrontamiento y el Agotamiento Emocional.

Por último, en la tabla 127 podemos comprobar que la ecuación de regresión incluye únicamente como predictores del Agotamiento emocional las estrategias de afrontamiento relativas a Reinterpretación Positiva ($\beta = -0.394$; $t = -3.196$, $p = 0.002^{**}$) y Desconexión conductual ($\beta = 0.343$; $t = 2.991$, $p = 0.004^{**}$).

Así pues, Reinterpretación Positiva y Desconexión conductual son, por este orden, los mejores predictores del Agotamiento Emocional si bien hay que considerar que en el caso de Reinterpretación positiva, la pendiente

de regresión tiene signo negativo, señalando que a medida que aumenta la aplicación de esta estrategia por parte del sujeto, el Agotamiento emocional tiende a disminuir.

<i>Estrategias de Afrontamiento</i>	<i>Coef. no estandar.</i>		<i>Coef. estandar</i>		
	<i>B</i>	<i>Error típ.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>sig</i>
(Constante)	10.781	10.291		1.048	.298
Reint. positiva	-1.960	.613	-.394	-3.196	.002
Desc. mental	-.352	.478	-.074	-.735	.464
Desahogarse	.202	.481	.046	.419	.676
Apoyo S-I	-.543	.556	-.123	-.977	.331
Afront. activo	.089	.663	.015	.135	.893
Negación	.911	.611	.188	1.491	.140
Religión	.092	.282	.032	.327	.745
Humor	-.091	.309	-.027	-.293	.770
Desc. conduc.	1.413	.472	.343	2.991	.004
Ref. afrontam.	.368	.540	.069	.681	.498
Apoyo S-E	.360	.477	.096	.755	.452
Consumo de drogas	.274	.756	.035	.363	.718
Aceptación	.431	.478	.092	.902	.370
Sup. Act. Dist.	.019	.554	.003	.035	.972
Planificación	.558	.601	.136	.928	.356

Tabla 127. Coeficientes y pruebas t de las Estrategias de Afrontamiento sobre el Agotamiento emocional.

El segundo modelo de regresión múltiple se ha realizado para la variable Despersonalización. En la tabla 128 se presenta un resumen del modelo. En conjunto, las Estrategias de Afrontamiento explican un porcentaje muy importante (57%) de la variabilidad de la variable dependiente Despersonalización ($R^2 = 0.576$, corregida = 0.502), porcentaje todavía superior al obtenido en el caso de la variable Agotamiento Emocional.

<i>R</i>	<i>R cuadrado</i>	<i>R cuadrado corregida</i>	<i>Error típ. de la estimación</i>
.759	.576	.502	3.797

Tabla 128. Modelo de regresión múltiple de las dimensiones de estrategias de afrontamiento sobre el factor de Despersonalización.

La tabla 129 refleja el resumen del análisis de varianza asociado a la regresión. De nuevo se observa que la relación entre la variable dependiente y el conjunto de variables independientes incluidas en el modelo presentan una relación lineal significativa, ($F_{(15,86)} = 7.782, p < 0.001$), como era de esperar a tenor del elevado porcentaje de varianza explicado por el modelo.

<i>Modelo</i>		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
1	Regresión	1682.613	15	112.174	7.782	.000
	Residual	1239.710	86	14.415		
	Total	2922.324	101			

Tabla 129. Resumen del ANOVA asociado a la regresión entre las estrategias de afrontamiento y el factor de Despersonalización.

En este caso, la ecuación de regresión resumida en la siguiente tabla incorpora cuatro dimensiones relativas a estrategias de afrontamiento: Reinterpretación Positiva ($\beta = -0.494; t = -4.57, p < 0.001^{***}$), Desconexión conductual ($\beta = 0.444; t = 4.419, p < 0.001^{***}$), Afrontamiento Activo ($\beta = 0.260; t = 2.733, p = 0.008^{**}$) y Religión ($\beta = 0.202; t = 2.375, p = 0.02^*$).

Así pues, de entre todas las estrategias de afrontamiento consideradas en el presente estudio, los mejores predictores de la variable Despersonalización son, en orden de importancia, Reinterpretación Positiva, Desconexión conductual, Afrontamiento activo y Religión.

<i>Modelo 1</i>	<i>Coef. no estandar.</i>		<i>Coef. estandar</i>		
	<i>B</i>	<i>Error típ.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>sig</i>
<i>Estrategias de Afrontamiento</i>					
(Constante)	.903	4.575		.197	.844
Reint. positiva	-1.246	.273	-.494	-4.570	.000
Desc. mental	.212	.213	.088	.995	.323
Desahogarse	.058	.214	.026	.272	.786
Apoyo S-I	-.040	.247	-.018	-.162	.871
Afront. activo	.806	.295	.260	2.733	.008
Negación	-.264	.272	-.108	-.972	.334
Religión	.297	.125	.202	2.375	.020
Humor	.128	.137	.074	.934	.353
Desc. conduc.	.928	.210	.444	4.419	.000
Ref. afrontam.	.098	.240	.036	.409	.683
Apoyo S-E	-.294	.212	-.154	-1.383	.170
Consumo de drogas	.348	.336	.088	1.035	.304
Aceptación	.160	.213	.067	.752	.454
Sup. Act. Dist.	-.020	.246	-.007	-.082	.935
Planificación	-.023	.267	-.011	-.084	.933

Tabla 130. Coeficientes y pruebas t de las Estrategias de Afrontamiento sobre la Despersonalización.

En todos los casos, las correspondientes pendientes de regresión tienen un sentido positivo, salvo en la estrategia Reinterpretación Positiva, (tal y como ocurrió en el Análisis de regresión realizado para Agotamiento Emocional) señalando que, en este caso, a medida que aumenta la Reinterpretación positiva por parte del sujeto, tiende a disminuir el nivel de Despersonalización.

El tercero y último de los Análisis de regresión múltiple realizados se refiere a la dimensión del burnout Realización Personal. En la tabla 131 se presenta el resumen del modelo de regresión múltiple. En conjunto, las estrategias de afrontamiento explican un 47% de la variabilidad del criterio

Realización Personal ($R^2 = 0.469$, corregida = 0.377), porcentaje de varianza explicada similar al obtenido para el Agotamiento Emocional e inferior al correspondiente a la dimensión de Despersonalización.

<i>R</i>	<i>R cuadrado</i>	<i>R cuadrado corregida</i>	<i>Error típ. de la estimación</i>
.685	.469	.377	6.836

Tabla 131. Modelo de regresión múltiple de las Estrategias de afrontamiento sobre el factor de Realización Personal.

Por su parte, la siguiente tabla refleja el resumen del análisis de varianza asociado a la regresión. Como hemos visto anteriormente, en dicho análisis se contrasta la hipótesis nula de que el valor poblacional de R (coeficiente de correlación múltiple) es cero. De nuevo se observa que las variables independientes incluidas en el modelo, consideradas en conjunto, consiguen explicar una parte significativa de varianza del criterio ($F_{(15,86)} = 5.068$, $p < 0.001$).

<i>Modelo</i>		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
1	Regresión	3552.584	15	236.839	5.068	.000
	Residual	4018.759	86	46.730		
	Total	7571.343	101			

Tabla 132. Resumen del ANOVA asociado a la regresión entre las Estrategias de afrontamiento y la Realización Personal.

En la tabla 133 podemos comprobar que existe una estrategia con un peso en la ecuación de regresión superior al resto y que obtiene un valor significativo en la misma: Reinterpretación Positiva ($\beta = 0.550$; $t = 4.550$, $p < 0.001^{***}$). Las Estrategias de Afrontamiento activo ($p = 0.061$) y Supresión de actividades distractoras ($p = 0.068$) se acercan pero sin llegar a alcanzar la significación estadística. Así pues, considerando en conjunto las

estrategias de afrontamiento, la Reinterpretación positiva es la única estrategia con capacidad predictiva de la variable Realización Personal.

<i>Modelo 1</i>	<i>Coef. no estandar.</i>		<i>Coef. estandar</i>		
<i>Estrategias de Afrontamiento</i>	<i>B</i>	<i>Error típ.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>sig</i>
(Constante)	25.522	8.237		3.099	.003
Reint. positiva	2.234	.491	.550	4.550	.000
Desc. mental	.368	.383	.095	.963	.338
Desahogarse	.277	.385	.077	.719	.474
Apoyo S-I	-.366	.445	-.101	-.822	.413
Afront. activo	-1.007	.531	-.202	-1.897	.061
Negación	-.533	.489	-.135	-1.090	.279
Religión	-.297	.226	-.125	-1.317	.191
Humor	-.343	.247	-.123	-1.385	.170
Desc. conduc.	-.557	.378	-.166	-1.475	.144
Ref. afrontam.	-.525	.432	-.121	-1.214	.228
Apoyo S-E	-.164	.382	-.054	-.430	.668
Consumo de drogas	-.616	.605	-.097	-1.018	.312
Aceptación	-.042	.383	-.011	-.110	.912
Sup. Act. Dist.	.819	.443	.171	1.846	.068
Planificación	.558	.481	.166	1.160	.249

Tabla 133. Coeficientes y pruebas t de las Estrategias de Afrontamiento sobre la Realización Personal.

11.4. Conclusiones

A continuación se ofrece una síntesis del capítulo, tanto de los resultados obtenidos sobre estrategias de afrontamiento, como de su relación con el burnout y las variables sociodemográficas consideradas:

a) Los análisis destacan la existencia de una relación reducida entre las variables sociodemográficas consideradas y las Estrategias de afrontamiento. De forma más específica, no se han encontrado diferencias significativas para ninguna de las dimensiones de afrontamiento en función de las variables situación profesional y formación académica. Adicionalmente, en lo que respecta a (1) el nivel educativo donde se imparte la docencia encontramos diferencias significativas en las estrategias de Desconexión mental -a favor de los profesores de conservatorio- y de Desconexión conductual -a favor de los profesores de secundaria-, (2) género del profesorado en Apoyo Social emocional a favor del grupo de las mujeres con respecto a los hombres, (3) nivel de formación en Desahogarse -a favor del grupo grado superior o licenciatura- y Supresión de actividades distractoras -en este caso a favor del grupo Grado Medio o diplomatura- y, por último, (4) en experiencia profesional en las dimensiones relativas a Apoyo social instrumental ($F_{3, 98} = 4,02; p = 0.01^{**}$) y Refrenar el afrontamiento ($F_{3, 98} = 3.94; p = 0.011^{*}$).

b) Se ha verificado la existencia de una asociación significativa entre la gran mayoría de las estrategias de Afrontamiento del profesorado y las dimensiones del burnout. Más en concreto, casi un 60% de las correlaciones han sido significativas a diferentes niveles existiendo seis estrategias de Afrontamiento que correlacionan significativamente con las tres dimensiones del burnout (Reinterpretación Positiva, Apoyo Social Instrumental, Negación, Desconexión conductual, Consumo de drogas y Planificación). En el resto de estrategias de afrontamiento, los resultados han sido diversos. Las cinco estrategias consideradas como de evitación correlacionan positivamente con Agotamiento Emocional y negativamente con Realización Personal.

c) Los análisis de regresión múltiple constatan que las estrategias de Afrontamiento en conjunto explican un 45% de la variabilidad de la variable Agotamiento Emocional, siendo las estrategias Reinterpretación Positiva y

Desconexión conductual los únicos predictores del Agotamiento Emocional y, en el caso de Reinterpretación positiva, la pendiente resultante presenta un signo negativo, lo cual indica que a incrementos en la aplicación de esta estrategia el Agotamiento emocional tiende a disminuir. En la segunda de las regresiones realizadas, las Estrategias de Afrontamiento han explicado un 57% de la variabilidad de la variable dependiente Despersonalización, incorporando la ecuación de regresión en este caso hasta cuatro predictores significativos: las estrategias de afrontamiento Reinterpretación Positiva (en este caso, con una pendiente de sentido negativo, es decir, en la medida que aumenta la Reinterpretación Positiva tiende a disminuir la Despersonalización, o viceversa), Desconexión conductual, Afrontamiento Activo y Religión. Por último, en la tercera y última de las regresiones múltiples, las estrategias de afrontamiento explican en conjunto un 47% de la variabilidad del criterio Realización Personal, si bien la ecuación de regresión incluye un único predictor: la estrategia Reinterpretación Positiva.

CAPÍTULO 12

CAPACIDAD PREDICTIVA DEL CONJUNTO DE VARIABLES CONSIDERADAS SOBRE EL BURNOUT

- 12.1. Modelos de Regresión múltiple sobre el criterio Agotamiento Emocional
- 12.2. Modelos de Regresión múltiple sobre el criterio Despersonalización
- 12.3. Modelos de Regresión múltiple sobre el criterio Realización Personal
- 12.4. Conclusiones respecto a los análisis de Regresión Jerárquica Múltiple para las dimensiones del Burnout

En los capítulos precedentes se han realizado diversos análisis diferenciales sobre las tres dimensiones del burnout (Agotamiento emocional, Despersonalización y Realización personal) en función de las diversas variables consideradas en este estudio (sociodemográficas, generatividad, autoeficacia y estrategias de afrontamiento).

Inicialmente también se ha analizado el nivel de asociación entre las diferentes dimensiones del burnout y cada una de las variables consideradas. Mediante varios análisis de correlación bivariada y regresión lineal múltiple hemos explorado las relaciones entre las diferentes variables del estudio (dimensiones del burnout) y las diferentes variables consideradas, por separado y en conjunto).

En el apartado que desarrollamos a continuación se evalúa un modelo global con todas las variables contempladas. De esta forma, el objeto del presente capítulo es determinar los efectos principales y la capacidad predictiva de las diferentes variables Sociodemográficas, de Generatividad, Autoeficacia y Estrategias de Afrontamiento sobre las dimensiones del burnout. Para llevar a cabo dicha exploración se van a realizar varios análisis de regresión múltiple jerárquica por etapas.

De esta forma, se irán incluyendo bloques sucesivos de variables en la ecuación de regresión a través de diferentes modelos, para valorar si, cada nueva inclusión supone un incremento de información, es decir, una aportación significativa al modelo de regresión en términos de porcentaje de varianza explicada del criterio, o por el contrario, no se produce dicho incremento. Pretendemos, de esta forma, analizar la capacidad predictiva del Modelo global con todas las variables contempladas en el presente

estudio, en función de cada una de las dimensiones del burnout, pretendiendo constatar si cada bloque de variables aporta información significativa para explicar el burnout.

En los Modelos de regresión jerárquica múltiple que se realizarán a continuación, el orden según el cual se incorporarán los conjuntos de variables predictoras coincide con el expuesto a lo largo de este trabajo. Así, en primer lugar procederemos a introducir y analizar el efecto de las variables Sociodemográficas (Modelo 1), a continuación los factores de Generatividad (Modelo 2), las dimensiones de Autoeficacia en tercer lugar (Modelo 3) y, por último, las Estrategias de Afrontamiento (Modelo 4).

En dicha secuencia, cada Modelo aporta su propio conjunto de variables, las cuales se irán añadiendo a las del Modelo precedente. Esta estrategia implica la realización de tres regresiones jerárquicas múltiples (una por cada uno de los criterios o variables dependientes que se pretenden predecir: Agotamiento emocional, Despersonalización y Realización personal).

12.1. Análisis de Regresión jerárquica múltiple sobre el criterio Agotamiento Emocional

En la tabla 134 aparece un resumen de los diferentes Modelos de regresión llevados a cabo para la variable dependiente Agotamiento Emocional según el patrón ya comentado en los párrafos anteriores.

Modelo	R	R ²	R ² correg	Error típico de estimac.	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R ²	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. del cambio en F
1	.399	.159	.096	10.086	.159	2.540	7	94	.019
2	.517	.268	.196	9.515	.109	6.819	2	92	.002
3	.664	.441	.366	8.449	.174	9.228	3	89	.000
4	.783	.614	.473	7.704	.172	2.203	15	74	.013

Tabla 134. Modelos jerárquicos de regresión múltiple (criterio, Agotamiento Emocional).

Podemos comprobar como en todos los casos se produce un incremento significativo en la cantidad de varianza explicada del criterio según se introducen nuevos bloques de variables a través de los sucesivos pasos y modelos. Las variables Sociodemográficas explican alrededor de un 16% de varianza del factor Agotamiento Emocional (Modelo 1, $R^2 = 0.159$) lo cual se corresponde con un coeficiente de correlación múltiple de, prácticamente, 0.4. Si añadimos el bloque de las variables de Generatividad a la ecuación, el porcentaje de varianza explicada aumenta hasta el 27% (Modelo 2, $R^2 = 0.268$, un incremento por tanto de prácticamente un 11% de varianza explicada frente al Modelo anterior, significativa para $p < 0.002^{**}$). Al añadir el bloque de variables que constituyen la Autoeficacia a las incorporadas en los dos Modelos anteriores (variables Sociodemográficas y Generatividad), se alcanza un 44% de varianza explicada (Modelo 3, $R^2 = 0.441$, lo cual supone un incremento de más de un 17% de variabilidad del criterio explicada, incremento que es significativo para $p < 0.001^{***}$).

Por último con la inclusión de los cuatro bloques de variables, incorporando finalmente las Estrategias de Afrontamiento, el porcentaje de varianza explicada del criterio (Agotamiento emocional) alcanza el 61% (Modelo 4, $R^2 = 0.614$, es decir, un incremento de un 17.2% de varianza sobre el Modelo 3 que es significativo para $p < 0.013^*$).

Consecuentemente, el Modelo que considera todas las variables contempladas en el estudio (Sociodemográficas Generatividad, Autoeficacia y Estrategias de Afrontamiento) explica el 61% de la variabilidad observada en el criterio Agotamiento Emocional (lo cual supone un coeficiente de correlación múltiple, para este último modelo, de 0.783).

La tabla 135 refleja el resumen de los análisis de varianza asociados a cada uno de los Modelos de regresión. Como ya se mostró previamente, dichos análisis contrastan la hipótesis nula de que el valor poblacional de R (coeficiente de correlación múltiple) es cero, o de otra forma, contrastan si el porcentaje de varianza explicado por cada uno de los Modelos a través de la inclusión de los sucesivos bloques de variables resulta o no ser significativo.

<i>Modelo</i>		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
1	Regresión	1809.046	7	258.435	2.540	.019
	Residual	9563.160	94	101.736		
	Total	11372.206	101			
2	Regresión	3043.584	9	338.176	3.736	.000
	Residual	8328.622	92	90.528		
	Total	11372.206	101			
3	Regresión	5019.568	12	418.297	5.860	.000
	Residual	6352.638	89	71.378		
	Total	11372.206	101			
4	Regresión	6980.640	27	258.542	4.357	.000
	Residual	4391.566	74	59.345		
	Total	11372.206	101			

Tabla 135. Resumen de los diferentes ANOVAS asociados a cada Modelo de regresión (Variable dependiente, Agotamiento Emocional).

De nuevo se observa, como era de esperar dados los resultados previos, que en todos los Modelos los conjuntos de variables independientes considerados explican porcentajes de varianza estadísticamente significativos del criterio Agotamiento emocional (Modelo 1, $F_{(7,94)} = 2.540$, $p < 0.019^*$; Modelo 2, $F_{(9,92)} = 3.736$, $p < 0.001^{***}$; Modelo 3, $F_{(12,89)} = 5.860$, $p < 0.001^{***}$; Modelo 4, $F_{(27,74)} = 4.357$, $p < 0.001^{***}$).

A continuación, en la tabla 136 observamos la información relacionada con los diferentes coeficientes de regresión que permiten construir la ecuación de regresión para el Modelo 1, el cual incluye como variables independientes o predictoras todas las variables Sociodemográficas y como criterio la puntuación en Agotamiento Emocional. Como se puede comprobar, la variable Nivel educativo es la única cuya pendiente alcanza un nivel de significación estadística ($\beta = -0.256$; $sig. < 0.014^*$) que permite considerarla como predictor del criterio Agotamiento emocional a la luz de los resultados de este primer modelo.

<i>Modelo 1</i>		<i>Coef. no estandar.</i>		<i>Coef. estandar</i>	
<i>Variables sociodemográ.</i>	<i>B</i>	<i>Error típ.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>sig</i>
(Constante)	11.252	9.402		1.197	.234
Nivel educativo	-5.405	2.163	-.256	-2.499	.014
Género	-.867	2.089	-.041	-.415	.679
formac	-1.043	3.079	-.034	-.339	.736
Situac. prof	2.796	3.027	.101	.924	.358
edad	.117	.290	.105	.405	.686
experiencia docente	.186	.303	.160	.613	.541

Tabla 136. Coeficientes y pruebas t respecto de los coeficientes del Modelo 1. (Variable dependiente: Agotamiento Emocional).

Por tanto, en el Modelo 1 sólo el Nivel educativo contribuye de forma significativa al ajuste del mismo y resulta ser un predictor significativo de las puntuaciones en el Agotamiento Emocional, siendo la relación entre ambas variables negativa.

Cuando añadimos en la ecuación el efecto de las dos dimensiones de Generatividad al derivado de las variables Sociodemográficas consideradas en conjunto, sobre la variable Agotamiento Emocional (Modelo 2, tabla 137), se observa que el factor Nivel educativo sigue siendo el único predictor al igual que ya ocurría en el Modelo 1, y con un valor para la pendiente estandarizada y su significación prácticamente idénticas a las alcanzadas entonces ($\beta = -0.240$; $sig. < 0.015^*$), mientras que la Generatividad con compañeros roza marginalmente la significación estadística ($\beta = -0.242$; $sig. < 0.051$). En ambos casos la relación predictor – criterio es negativa.

<i>Modelo 2</i>	<i>Coef. no estandar.</i>		<i>Coef. estandar</i>		
<i>Variables sociodemográ. + Generativ</i>	<i>B</i>	<i>Error tip.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>sig</i>
(Constante)	33.477	10.750		3.114	.002
Nivel educativo	-5.074	2.050	-.240	-2.475	.015
Género	-1.380	1.983	-.065	-.696	.488
Formac. prof	-.111	2.916	-.004	-.038	.970
Situac.prof.	.789	2.907	.028	.271	.787
edad	-.081	.280	-.072	-.289	.773
Experiencia docente	.267	.288	.230	.926	.357
GEN_1	-.433	.361	-.146	-1.200	.233
GEN_2	-.801	.405	-.242	-1.979	.051

Tabla 137. Coeficientes y pruebas t respecto de los coeficientes del Modelo 2. (Variable Dependiente: Agotamiento Emocional).

Así pues, tras los resultados obtenidos por el Modelo 2 de regresión múltiple, una vez añadida a la ecuación el efecto de las dos dimensiones de la Generatividad junto a las variables Sociodemográficas, el Nivel educativo se mantiene como el único predictor significativo del Agotamiento Emocional, siendo un predictor marginalmente significativo la Generatividad con compañeros.

Ya en el Modelo 3 incorporamos a la ecuación de regresión las dimensiones de Autoeficacia. En la tabla 138 se puede comprobar cómo con la inclusión de las dimensiones que incorpora la Autoeficacia, la variable Manejo de la clase es la única cuya pendiente estandarizada alcanza la significación estadística ($\beta = -0.551$; $sig. < 0.001^{***}$). El papel predictivo desempeñado en los dos Modelos anteriores por parte de la variable Nivel educativo, desaparece en este tercer Modelo de regresión.

<i>Modelo 3</i>	<i>Coef. no estandar.</i>		<i>Coef. estandar</i>		
<i>Variables sociodemográ. + Generativ + Autoeficacia</i>	<i>B</i>	<i>Error típ.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>sig</i>
(Constante)	49.323	10.295		4.791	.000
Nivel educativo	-.933	2.004	-.044	-.466	.643
Género	-2.000	1.809	-.094	-1.105	.272
Formac. prof	.307	2.632	.010	.117	.907
Situac.prof.	2.781	2.614	.100	1.064	.290
edad	.012	.249	.010	.047	.963
Experiencia docente	.196	.257	.169	.762	.448
GEN_1	-.065	.344	-.022	-.188	.852
GEN_2	-.045	.404	-.014	-.112	.911
Manejo clase	-.511	.112	-.551	-4.558	.000
Apoyo comp.	-.415	.270	-.168	-1.537	.128
Apoyo direct.	.316	.215	.167	1.469	.145

Tabla 138. Coeficientes y pruebas t respecto de los coeficientes del Modelo 3 (Variable Dependiente: Agotamiento Emocional).

Por tanto, tras los resultados obtenidos por el Modelo 3 de regresión múltiple, la variable Manejo de la clase es la única que presenta una pendiente estadísticamente significativa que la convierte en el único predictor, en este modelo, del Agotamiento Emocional, es decir, a resultas de ese tercer Modelo sólo dicha variable contribuye de forma significativa al ajuste del Modelo de regresión y es un predictor significativo del Agotamiento emocional.

En el Modelo 4, el último de los desarrollados, se incluirán todas las variables consideradas en este estudio en una única ecuación de regresión múltiple, en función de la primera dimensión del síndrome de burnout, el Agotamiento Emocional. En este caso cabe destacar los siguientes resultados, presentados en la tabla 139.

Los predictores que desempeñan un papel significativo respecto del criterio son seis, que pasamos a comentar por orden de importancia. En primer lugar, la dimensión Autoeficacia para el Manejo de la clase ($\beta = -0.543$; $sig. < 0.001^{***}$) y una Estrategia de Afrontamiento, el Apoyo social instrumental ($\beta = -0.401$; $sig. = 0.004^{**}$). A continuación destacan tres estrategias de afrontamiento, la Negación ($\beta = 0.342$; $sig. = 0.006^{**}$), Apoyo Social Emocional ($\beta = -0.296$; $sig. = 0.032^{*}$) y la Reinterpretación Positiva ($\beta = -0.284$; $sig. = 0.035^{*}$). En el último lugar de los predictores significativos se situaría una variable Sociodemográfica, la Situación profesional ($\beta = 0.208$; $sig. = 0.033^{*}$).

Es importante señalar que en el caso de Manejo de la clase, Reinterpretación positiva y Apoyo social instrumental la relación con el criterio, según indica el signo de la pendiente de regresión estandarizada, es negativa, lo cual implica que cuando alguna de estas dimensiones aumenta en puntuación, el Agotamiento Emocional tiende a disminuir de manera estadísticamente significativa. Para el resto de predictores significativos (Situación profesional, Negación y Apoyo social emocional) la relación con el criterio es directa.

<i>Modelo 4</i>	<i>Coef. no estandar.</i>		<i>Coef. estandar</i>		
<i>Variables sociodemográ. + Generativ + Autoeficacia + Est. Afronta.</i>	<i>B</i>	<i>Error tip.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>sig</i>
(Constante)	28.847	13.361		2.159	.034
Nivel educativo	-2.232	2.101	-.106	-1.063	.291
Género	-3.201	1.949	-.151	-1.642	.105
Formac. prof	.214	2.649	.007	.081	.936
Situac.prof.	5.748	2.640	.208	2.178	.033
edad	.152	.248	.136	.611	.543
Experiencia docente	-.135	.262	-.116	-.515	.608
GEN_1	-.145	.329	-.049	-.442	.660
GEN_2	.462	.395	.139	1.170	.246
<i>Manejo clase</i>	-.503	.118	-.543	-4.270	.000
Apoyo comp..	.204	.296	.082	.690	.493
Apoyo direct.	.255	.203	.135	1.255	.213
<i>Reinterpreta. positiva</i>	-1.414	.657	-.284	-2.153	.035
Desconexión mental	-.336	.451	-.070	-.744	.459
Desahogarse	-.016	.467	-.004	-.034	.973
<i>Apoyo social instrumental</i>	-1.778	.603	-.401	-2.950	.004
Afrontamiento activo	.015	.647	.002	.023	.981
<i>Negación</i>	1.654	.589	.342	2.810	.006
Religión	-.018	.276	-.006	-.067	.947
Humor	-.438	.310	-.128	-1.410	.163
Desconexión conductual	.408	.495	.099	.825	.412
Refrenar el afrontamiento	-.007	.514	-.001	-.014	.989
<i>Apoyo social emocional</i>	1.116	.511	.296	2.184	.032
Consumo de drogas	-.102	.709	-.013	-.144	.886
Aceptación	.650	.446	.139	1.459	.149
Sup.activid. distractoras	.139	.547	.024	.255	.800
Planificación	.935	.587	.228	1.594	.115

Tabla 139. Coeficientes y pruebas t respecto de los coeficientes del Modelo 4. (Variable Dependiente: Agotamiento Emocional).

Por tanto, tras analizar el Modelo 4 con todas las variables contempladas en el presente trabajo, el mejor predictor del Agotamiento Emocional corresponde a una dimensión de Autoeficacia, Manejo de la clase, seguido en este orden de cuatro estrategias de afrontamiento, Apoyo Social Instrumental, la Negación, Apoyo Social Emocional y la Reinterpretación Positiva. En último lugar de los factores significativamente relacionados con el Agotamiento Emocional se situaría una variable de naturaleza Sociodemográfica, la Situación profesional.

12.2. Análisis de Regresión jerárquica múltiple sobre el criterio Despersonalización

A continuación realizaremos los comentarios para los resultados obtenidos a partir de los Modelos de regresión desarrollados en función de la segunda dimensión considerada del burnout, la Despersonalización, la cual desempeñará ahora el papel de criterio y será la variable que intentaremos predecir.

En la tabla 140 observamos el incremento en la varianza explicada a través de los diferentes Modelos. Las variables sociodemográficas en este caso explican un 21% de la varianza del factor Despersonalización (Modelo 1, $R^2 = 0.208$), un 5% más que en el caso de Agotamiento Emocional. Si añadimos las variables de Generatividad al Modelo, el porcentaje de varianza explicada aumenta hasta el 29% (Modelo 2, $R^2 = 0.288$).

Con la inclusión de las variables de Autoeficacia en un tercer paso, se alcanza el 50% (Modelo 3, $R^2 = 0.504$) y por último con todas las variables, incorporando las Estrategias de Afrontamiento, el porcentaje alcanza el 71%

(Modelo 4, $R^2 = 0.712$) lo cual implica un coeficiente de correlación múltiple, para este Modelo 4 muy elevado ($R = .840$).

Como vemos el Modelo de regresión explica un 10% más de varianza del criterio Despersonalización frente al anterior de Agotamiento Emocional.

Modelo	R	R ²	R ² corr.	Error típico de estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R ²	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. del cambio en F
1	.457	.208	.150	4.961	.208	3.537	7	94	.002
2	.537	.288	.218	4.756	.079	5.133	2	92	.008
3	.710	.504	.437	4.036	.216	12.925	3	89	.000
4	.840	.706	.610	3.361	.202	4.024	13	76	.000

Tabla 140. Modelos jerárquicos de regresión múltiple (criterio, Despersonalización).

De manera más detallada, en la tabla 140 se comprueba como se produce un incremento significativo de la cantidad de varianza explicada a medida que se introducen nuevas variables a través de los sucesivos pasos y Modelos. Las variables sociodemográficas explican alrededor de un 21% del factor Despersonalización.

Tras añadir las variables de Generatividad a la regresión, el porcentaje de varianza explicada aumenta hasta un 28.8% (Modelo 2, $R^2 = 0.288$, un incremento de varianza explicada frente al Modelo anterior que es significativa para $p = 0.008^{**}$). Al incorporar la Autoeficacia a las ya incluidas en los dos Modelos anteriores (variables Sociodemográficas y las dimensiones de Generatividad), se alcanza un 50.4% de varianza explicada del criterio (Modelo 3, $R^2 = 0.504$, es decir, un incremento de prácticamente un 22% de variabilidad, el cual es significativo para $p < 0.001^{***}$).

Para finalizar, con la inclusión de los cuatro conjuntos de variables, incorporando las Estrategias de Afrontamiento, el porcentaje de varianza explicada del criterio alcanza el 71% (Modelo 4, $R^2 = 0.614$, es decir, un

incremento de más de un 20% de varianza sobre el Modelo 3, incremento que es significativo para $p < 0.001^{***}$).

Por tanto, el Modelo que incorpora todas las variables contempladas explica el 71% de la variabilidad observada en el factor Despersonalización.

<i>Modelo</i>		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
1	Regresión	609.222	7	87.032	3.537	.002
	Residual	2313.102	94	24.607		
	Total	2922.324	101			
2	Regresión	841.431	9	93.492	4.133	.000
	Residual	2080.893	92	22.618		
	Total	2922.324	101			
3	Regresión	1472.915	12	122.743	7.537	.000
	Residual	1449.408	89	16.285		
	Total	2922.324	101			
4	Regresión	2080.773	27	77.066	6.777	.000
	Residual	841.550	74	11.372		
	Total	2922.324	101			

Tabla 141. Resumen de los diferentes ANOVAS asociados a cada Modelo de regresión para la variable Despersonalización.

La tabla 141 refleja el resumen de los diferentes análisis de varianza asociados a cada Modelo de regresión. De nuevo se observa, como era de esperar tras el análisis de los resultados anteriores, que en todos los Modelos la relación entre el criterio y los conjuntos de variables independientes presentan una relación lineal significativa (Modelo 1, $F_{(7,94)} = 3.537$, $p < 0.002^{**}$; Modelo 2, $F_{(9,92)} = 4.133$, $p < 0.001^{***}$; Modelo 3, $F_{(12,89)} = 7.537$, $p < 0.001^{***}$; Modelo 4, $F_{(27,74)} = 6.777$, $p < 0.001^{***}$), o de otra manera, las aportaciones en cantidad de varianza explicada por cada modelo son estadísticamente significativas a través de los sucesivos pasos.

A continuación, en la tabla 142 se observan los datos pertinentes para la construcción de la ecuación de regresión en función del Modelo 1, en el

cual intentamos verificar la capacidad predictiva de las variables Sociodemográficas consideradas en conjunto respecto de la puntuación en la dimensión Despersonalización. Como se observa, al igual que ocurría en el caso del criterio Agotamiento Emocional, la variable Nivel educativo es la única que tiene una capacidad predictiva que alcanza la significación estadística ($\beta = -0.282$; $sig. = 0.006^{**}$), rozándola la Situación Profesional de manera marginal ($\beta = -0.207$; $p = 0.054$). En ambos casos, la relación predictor – criterio es de sentido negativo.

<i>Modelo 1</i>		<i>Coef. no estandar.</i>		<i>Coef. estandar</i>	
<i>Variables sociodemográ.</i>	<i>B</i>	<i>Error típ.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>sig</i>
(Constante)	-.880	4.624		-.190	.849
Nivel educativo	-3.017	1.064	-.282	-2.836	.006
Género	-.580	1.027	-.054	-.564	.574
Formac. prof	-.350	1.514	-.022	-.231	.818
Situac.prof.	2.901	1.489	.207	1.949	.054
edad	.146	.143	.258	1.023	.309
Experiencia docente	-.009	.149	-.016	-.062	.951

Tabla 142. Coeficientes y pruebas t respecto de los coeficientes del Modelo 1. (Variable Dependiente: Despersonalización).

Por tanto, en el Modelo 1 sólo el Nivel educativo contribuye de forma significativa al ajuste del Modelo y es un predictor significativo de la variable Despersonalización.

Cuando añadimos las dos dimensiones que constituyen la Generatividad al efecto de las variables Sociodemográficas (Modelo 2, tabla 143), se observa que el factor Nivel educativo sigue siendo el único predictor significativo, al igual que ocurría en el Modelo 1 (en este caso para $\beta = -0.262$; $p = 0.007^{**}$).

Así pues, tras los resultados obtenidos por el Modelo 2 de regresión múltiple, el Nivel educativo se mantiene como el único predictor significativo de la variable Despersonalización.

<i>Modelo 2</i>	<i>Coef. no estandar.</i>		<i>Coef. estandar</i>		
<i>Variables sociodemográ. + Generativ</i>	<i>B</i>	<i>Error típ.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>sig</i>
(Constante)	8.070	5.374		1.502	.137
Nivel educativo	-2.804	1.025	-.262	-2.737	.007
Género	-.720	.991	-.067	-.727	.469
Formac. prof	.064	1.457	.004	.044	.965
Situac.prof.	2.068	1.453	.147	1.423	.158
edad	.074	.140	.130	.527	.599
Experiencia docente	.011	.144	.019	.079	.937
GEN_1	-.325	.181	-.216	-1.799	.075
GEN_2	-.192	.202	-.114	-.947	.346

Tabla 143. Coeficientes y pruebas t respecto de los coeficientes del Modelo 2 (Variable Dependiente: Despersonalización).

En el Modelo 3 se incorporan a la ecuación las dimensiones que constituyen el constructo Autoeficacia. En la tabla 144 se comprueba cómo la variable Manejo de la clase resulta ser la variable cuya pendiente de regresión alcanza la mayor significación estadística ($\beta = -0.546$; $sig. < 0.001^{***}$), seguida de la variable Sociodemográfica Situación Profesional ($\beta = 0.218$; $sig. < 0.016^*$). En el caso de la primera, la relación con el criterio despersonalización es de sentido negativo.

Así pues, tras los resultados obtenidos a través del Modelo 3 de regresión múltiple, la variable Manejo de la clase es el mejor predictor del criterio Despersonalización, seguido de la Situación Profesional. En el caso del Manejo de la clase, conforme éste aumenta, la Despersonalización tiende a disminuir de manera estadísticamente significativa.

<i>Modelo 3</i>	<i>Coef. no estandar.</i>		<i>Coef. estandar</i>		
<i>Variables sociodemográ. + Generativ + Autoeficacia</i>	<i>B</i>	<i>Error tip.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>sig</i>
(Constante)	17.988	4.917		3.658	.000
Nivel educativo	-.928	.957	-.087	-.969	.335
Género	-1.307	.864	-.122	-1.512	.134
Formac. prof	.221	1.257	.014	.175	.861
Situac.prof.	3.059	1.249	.218	2.450	.016
edad	.130	.119	.230	1.096	.276
Experiencia docente	-.008	.123	-.014	-.068	.946
GEN_1	-.066	.164	-.044	-.404	.687
GEN_2	.327	.193	.195	1.694	.094
Manejo clase	-.257	.054	-.546	-4.791	.000
Apoyo comp..	-.216	.129	-.172	-1.677	.097
Apoyo direct.	-.037	.103	-.039	-.359	.720

Tabla 144. Coeficientes y pruebas t respecto de los coeficientes del Modelo 3 (Variable Dependiente: Despersonalización).

En el Modelo 4 y final, se incluirán todas las variables consideradas en el presente estudio en una única ecuación de regresión múltiple para analizar su poder predictivo en relación con la segunda dimensión del síndrome de burnout, la Despersonalización.

Destacamos en este sentido los siguientes resultados que podemos observar en la tabla 145.

<i>Modelo 4</i>	<i>Coef. no estandar.</i>		<i>Coef. estandar</i>		
<i>Variables sociodemográ. + Generativ + Autoeficacia + Est. Afronta.</i>	<i>B</i>	<i>Error tip.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>sig</i>
(Constante)	2.959	5.849		.506	.614
Nivel educativo	-.122	.920	-.011	-.132	.895
Género	-.285	.853	-.027	-.334	.739
Formac. prof	-.191	1.160	-.012	-.164	.870
Situac.prof.	3.378	1.155	.241	2.924	.005
edad	.151	.109	.266	1.387	.170
Experiencia docente	-.077	.115	-.132	-.674	.502
GEN_1	-.034	.144	-.023	-.238	.813
GEN_2	.513	.173	.306	2.972	.004
Manejo clase	-.227	.052	-.484	-4.406	.000
Apoyo comp..	.048	.130	.038	.367	.715
Apoyo direct.	-.049	.089	-.051	-.553	.582
Rein. positiva	-1.107	.288	-.439	-3.851	.000
Desconexión mental	.315	.198	.130	1.593	.115
Desahogarse	-.073	.205	-.033	-.358	.721
Apoyo social instrumental	-.452	.264	-.201	-1.713	.091
Afront. activo	.766	.283	.247	2.707	.008
Negación	.022	.258	.009	.087	.931
Religión	.209	.121	.142	1.732	.088
Humor	.058	.136	.034	.427	.671
Desconexión conductual	.527	.217	.252	2.431	.017
Refrenar el afrontamiento	-.018	.225	-.007	-.081	.936
Apoyo social emocional	-.097	.224	-.051	-.432	.667
Consumo de drogas	.213	.310	.054	.687	.494
Aceptación	.276	.195	.116	1.417	.161
Supresión actividades distractoras	-.011	.239	-.004	-.047	.963
Planificación	.301	.257	.145	1.174	.244

Tabla 145. Coeficientes y pruebas t respecto de los coeficientes del Modelo 4 (Variable Dependiente: Despersonalización).

En primer lugar, mencionar que existen cinco dimensiones que se constituyen como predictores estadísticamente significativos del criterio Despersonalización. Por orden de importancia hay que mencionar, en primer lugar, una variable del constructo Autoeficacia: Manejo de la clase ($\beta = -0.484$; $sig. < 0.001^{***}$) y una estrategia de Afrontamiento, Reinterpretación Positiva ($\beta = -0.439$; $sig. < 0.001^{***}$), ambas, como se observa, con pendiente negativa.

A continuación les siguen en importancia Generatividad con Compañeros ($\beta = 0.306$; $sig. = 0.004^{**}$), Desconexión conductual ($\beta = 0.252$; $sig. = 0.017^*$) y Afrontamiento Activo ($\beta = 0.247$; $sig. = 0.008^{**}$). En el último lugar de los predictores significativos se sitúa una variable de naturaleza sociodemográfica, *la Situación profesional* ($\beta = 0.241$; $sig. = 0.005^{**}$).

Por tanto, y como conclusión, tras analizar el Modelo 4, el cual incluye todas las variables contempladas en el presente trabajo, los mejores predictores del criterio Despersonalización son una dimensión de la Autoeficacia, en concreto, el Manejo de la clase y una estrategia de Afrontamiento, la Reinterpretación Positiva, (ambas presentan una relación negativa respecto al criterio) seguidos de Generatividad con Compañeros, Desconexión conductual, Afrontamiento Activo y Situación profesional.

12.3. Análisis de Regresión jerárquica múltiple sobre el criterio Realización Personal.

A continuación analizaremos los Análisis de regresión múltiple en función de la tercera y última dimensión del burnout, la Realización Personal.

En la tabla 146 observamos el incremento que se produce en el porcentaje de varianza explicada del criterio a través de los sucesivos Modelos. Las variables sociodemográficas explican aproximadamente un 10% del factor Realización Personal (Modelo 1, $R^2 = 0.091$), porcentaje que no resulta ser estadísticamente significativo y que contrasta, en cierta medida, con los porcentajes (con un rango de valores entre un 15 y un 20% de varianza explicada) obtenidos cuando se han utilizado como criterios los otros dos factores del burnout.

Modelo	R	R ²	R ² corr.	Error típico de estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R ²	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. del cambio en F
1	.302	.091	.023	8.557	.091	1.345	7	94	.238
2	.591	.349	.285	7.319	.258	18.244	2	92	.000
3	.715	.511	.445	6.448	.162	9.843	3	89	.000
4	.801	.642	.511	6.056	.117	1.837	13	76	.052

Tabla 146. Modelos jerárquicos de regresión múltiple (criterio, Realización personal).

Si añadimos las variables de Generatividad al Modelo, el porcentaje aumenta hasta el 35% (Modelo 2, $R^2 = 0.349$), el mayor aumento observado a través de las dimensiones que incorpora la Generatividad en las tres dimensiones del burnout. Con las variables de Autoeficacia acumuladas a las Sociodemográficas y a las dimensiones de Generatividad como conjuntos predictores se alcanza el 51% de varianza explicada (Modelo 3, $R^2 = 0.511$) y, por último, con todas las variables incluidas, incorporando las Estrategias de Afrontamiento, el porcentaje alcanza el 64% (Modelo 4, $R^2 = 0.642$), lo cual supone un muy elevado coeficiente de correlación múltiple ($R = .801$) en este último Modelo, resultados ambos bastante semejantes a los obtenidos con el criterio Agotamiento Emocional e inferior al 71% obtenido para Despersonalización.

Por tanto, el Modelo que incluye todas las dimensiones de los diferentes constructos considerados en el presente estudio (Sociodemográficas, Generatividad, Autoeficacia y Estrategias de Afrontamiento) explica el 64.2% de la variabilidad observada en el factor de Realización Personal.

Un análisis más detallado, en base al cambio que se observa, tanto en el coeficiente de determinación múltiple (R^2) como en el estadístico F asociado al mismo, pone de relieve (ver tabla 164) cómo se produce, progresivamente, un incremento significativo en la cantidad de varianza explicada, según se introducen nuevos conjuntos de variables a través de los sucesivos Modelos, a excepción del Modelo 1 y del 4 (la inclusión de las variables correspondientes al Modelo 4, las relativas a las Estrategias de Afrontamiento, sólo consiguen explicar un porcentaje de varianza marginalmente significativo frente al explicado por el modelo 3, con un cambio en $R^2 = 0.12$, $p = 0.052$).

La tabla 147 refleja el resumen de los diferentes análisis de varianza asociados a cada uno de los Modelos de regresión desarrollados. Como ya se comentó, dichos análisis contrastan si el porcentaje de varianza explicado por cada uno de los Modelos a través de la inclusión de los sucesivos bloques de variables resulta o no ser significativo.

Se observa, en consecuencia con los resultados comentados en el párrafo anterior, que en todos los Modelos, excepto en el primero (Modelo 1, $F_{(7,94)} = 1.345$, $p = 0.238$) los conjuntos de variables independientes consideradas explican porcentajes de varianza estadísticamente significativos del criterio Realización Personal (Modelo 2, $F_{(9,92)} = 5.484$, $p < 0.001^{***}$; Modelo 3, $F_{(12,89)} = 7.760$, $p < 0.001^{***}$; Modelo 4, $F_{(27,74)} = 4.906$, $p < 0.000^{***}$).

<i>Modelo</i>		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
1	Regresión	689.205	7	98.458	1.345	.238
	Residual	6882.138	94	73.214		
	Total	7571.343	101			
2	Regresión	2643.595	9	293.733	5.484	.000
	Residual	4927.748	92	53.562		
	Total	7571.343	101			
3	Regresión	3871.279	12	322.607	7.760	.000
	Residual	3700.065	89	41.574		
	Total	7571.343	101			
4	Regresión	4857.452	27	179.906	4.906	.000
	Residual	2713.891	74	36.674		
	Total	7571.343	101			

Tabla 147. Resumen de los diferentes ANOVAS asociados a cada Modelo de regresión para la variable Realización personal.

Se pasa por tanto, a continuación, a analizar los resultados obtenidos para el Modelo 2, que incluye las variables Sociodemográficas más los factores de Generatividad. Observamos (tabla 148) que el factor Generatividad con compañeros es el único predictor significativo de la variable Realización Personal ($\beta = 0.445$; sig. $< 0.001^{***}$), a diferencia de las otras dos dimensiones del burnout en las que aparecía el Nivel educativo como predictor.

Así pues, tras los resultados obtenidos por el Modelo 2 de regresión múltiple, la Generatividad con compañeros es el único predictor significativo del criterio Realización Personal.

<i>Modelo 2</i>	<i>Coef. no estandar.</i>		<i>Coef. estandar</i>		
	<i>B</i>	<i>Error típ.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>sig</i>
<i>Variables sociodemográ. + Generativ</i>					
(Constante)	14.964	8.269		1.810	.074
Nivel educativo	2.650	1.577	.154	1.680	.096
Género	-.240	1.525	-.014	-.158	.875
Formac. prof	-3.186	2.243	-.127	-1.421	.159
Situac.prof.	1.635	2.236	.072	.731	.466
edad	.168	.215	.185	.782	.436
Experiencia docente	-.237	.222	-.251	-1.069	.288
GEN_1	.336	.278	.139	1.210	.229
GEN_2	1.204	.311	.445	3.867	.000

Tabla 148. Coeficientes y pruebas t respecto de los coeficientes del Modelo 2 (Variable Dependiente: Realización Personal).

En el Modelo 3 incorporamos a la ecuación de regresión múltiple las dimensiones de Autoeficacia. En la tabla 149 se puede comprobar cómo la dimensión de la Autoeficacia Manejo de la clase es el único predictor significativo en este modelo ($\beta = 0.524$; $sig. < 0.001^{***}$), al igual que ya ocurriera con las otras dos restantes dimensiones del burnout.

Así pues, tras los resultados obtenidos por el Modelo 3 de regresión múltiple, la dimensión de la Autoeficacia Manejo de la clase se constituye como el único predictor estadísticamente significativo de la variable dependiente Realización Personal.

Por último, en el Modelo 4 y final (tabla 150) se incluyen ya todas las variables consideradas en este estudio en una única ecuación de regresión múltiple en relación con la tercera dimensión del síndrome de burnout, la Realización Personal, como criterio.

<i>Modelo 3</i>	<i>Coef. no estandar.</i>		<i>Coef. estandar</i>		
	<i>B</i>	<i>Error tip.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>sig</i>
<i>Variables sociodemográ. + Generativ + Autoeficacia</i>					
(Constante)	5.208	7.857		.663	.509
Nivel educativo	.430	1.530	.025	.281	.779
Género	1.093	1.381	.063	.792	.431
Formac. prof	-2.617	2.008	-.105	-1.303	.196
Situac.prof.	.701	1.995	.031	.351	.726
edad	.086	.190	.094	.452	.652
Experiencia docente	-.234	.196	-.248	-1.193	.236
GEN_1	-.141	.263	-.058	-.536	.593
GEN_2	.571	.309	.211	1.852	.067
Manejo clase	.396	.086	.524	4.635	.000
Apoyo comp..	-.147	.206	-.073	-.715	.477
Apoyo direct.	.256	.164	.166	1.560	.122

Tabla 149. Coeficientes y pruebas t respecto de los coeficientes del Modelo 3 (Variable Dependiente: Realización Personal).

Como se observa en la tabla 150, existen tres predictores significativos: una dimensión de la Autoeficacia, el Manejo de la clase ($\beta = 0.452$; sig. < 0.001***) y dos estrategias de Afrontamiento, Reinterpretación Positiva ($\beta = 0.351$; sig. = 0.007**) y Afrontamiento Activo ($\beta = -0.247$; sig. = 0.021*), siendo en este caso la relación con la Realización personal de sentido negativo.

Así pues, tras el análisis del Modelo 4 con todas las variables contempladas en el trabajo, los predictores significativos de la Realización Personal son un factor de Autoeficacia, Manejo de la clase, y dos Estrategias de Afrontamiento, Reinterpretación Positiva y Afrontamiento Activo.

<i>Modelo 4</i>	<i>Coef. no estandar.</i>		<i>Coef. estandar</i>		
<i>Variables sociodemográ. + Generativ + Autoeficacia + Est. Afronta.</i>	<i>B</i>	<i>Error tip.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>sig</i>
(Constante)	14.966	10.503		1.425	.158
Nivel educativo	.067	1.651	.004	.041	.968
Género	-.610	1.533	-.035	-.398	.692
Formac. prof	-2.351	2.082	-.094	-1.129	.263
Situac.prof. edad	1.546	2.075	.068	.745	.459
Experiencia docente	.092	.195	.101	.474	.637
GEN_1	-.263	.206	-.279	-1.279	.205
GEN_2	-.310	.258	-.128	-1.198	.235
Manejo clase	.527	.310	.195	1.697	.094
Apoyo comp..	.342	.093	.452	3.688	.000
Apoyo direct.	-.362	.233	-.179	-1.556	.124
Reinterpreta. positiva	.269	.160	.175	1.687	.096
Desconexión mental	1.423	.516	.351	2.754	.007
Desahogarse	.298	.355	.077	.839	.404
Apoyo social instrumental	.655	.367	.182	1.783	.079
Afront. activo	-.244	.474	-.068	-.515	.608
Negación	-1.203	.508	-.241	-2.366	.021
Religión	-.676	.463	-.171	-1.462	.148
Humor	-.198	.217	-.083	-.912	.365
Desconexión conductual	-.420	.244	-.151	-1.719	.090
Refrenar el afrontamiento	-.166	.389	-.050	-.428	.670
Apoyo social emocional	-.649	.404	-.150	-1.607	.112
Consumo de drogas	-.002	.402	-.001	-.005	.996
Aceptación	-.372	.557	-.059	-.667	.507
Sup. actividad. distractoras	.096	.350	.025	.275	.784
Planificación	.479	.430	.100	1.114	.269
	.380	.461	.113	.823	.413

Tabla 150. Coeficientes y pruebas t respecto de los coeficientes del Modelo 4 (Variable Dependiente: Realización Personal).

12.4. Conclusiones respecto a los Análisis de Regresión Jerárquica Múltiple para las dimensiones del Burnout

Los resultados obtenidos a través de los Análisis de regresión Jerárquica Múltiple llevados a cabo para indagar la capacidad predictiva de las variables consideradas en el presente estudio respecto de las dimensiones del burnout han puesto de manifiesto que:

a) Se constata que todos los grupos de variables considerados en el estudio (Sociodemográficas, Generatividad, Autoeficacia y Estrategias afrontamiento) se muestran como predictores significativos de las tres dimensiones del burnout (Agotamiento emocional, Despersonalización y Realización personal).

b) Por lo que respecta a los análisis de regresión realizados con la variable Agotamiento Emocional como criterio, el Modelo que incluye todas las variables contempladas (Sociodemográficas, Generatividad, Autoeficacia y Estrategias de Afrontamiento) ha alcanzado un valor para el coeficiente de correlación múltiple de .78, lo cual supone, en términos de varianza explicada del criterio un 61% de la misma.

c) Respecto al criterio Despersonalización los resultados muestran un coeficiente de correlación múltiple, después de incluir los cuatro bloques de variables e la ecuación de regresión, que asciende a .84, lo cual se traduce en una importantísima cantidad de varianza explicada por todos los predictores considerados en conjunto: el 71%.

d) Resultados similares se han obtenido para la tercera de las dimensiones del burnout, la Realización personal. El modelo 4, el cual incluye todas las variables consideradas en el estudio presenta un

coeficiente de correlación múltiple de 0.801, es decir, consigue explicar un 64.2% de la variabilidad de las puntuaciones observadas en el criterio.

e) En la totalidad de análisis realizados la inclusión de cada nuevo grupo de variables al modelo anterior incrementa de forma significativa la capacidad explicativa respecto del criterio, si bien con los matices que a continuación se comentan.

Considerando la variable dependiente Agotamiento Emocional (ver tabla 134) observamos que la inclusión de los sucesivos bloques de variables consiguen añadir, a través de los diferentes modelos, un total de un 45.5% de varianza ($R^2 = .159$ en el Modelo 1 frente a $R^2 = .614$ en el modelo 4) a través de cambios en el tamaño del coeficiente de determinación (y consecuentemente en el estadístico F asociado) que, en todos los pasos han resultado estadísticamente significativos.

f) Idénticas conclusiones cabe realizar respecto al criterio Despersonalización. En este caso, de un $R^2 = .208$ en el Modelo 1 pasamos a un ,706 en el modelo 4, a través de sucesivos incrementos que en todos los casos resultan ser estadísticamente significativos. Con el tercer y último criterio, la Realización personal, el porcentaje de varianza explicado tras la inclusión de las variables sociodemográficas no resultó estadísticamente significativo ($R^2 = ,091$, sig = 0.238), en cambio, tras la inclusión de las variables correspondientes a Generatividad y Autoeficacia, se produjo un incremento en varianza explicada altamente significativo (en concreto, un cambio en $R^2 = ,162$, sig < 0.001, tras la inclusión de las dimensiones de Autoeficacia) . En esta última serie de análisis la inclusión de las variables de Estrategias de Afrontamiento (Modelo 4) sólo consiguió incrementar de manera significativamente marginal el porcentaje de varianza explicado por el modelo anterior ($R^2 = .642$, sig = 0.052).

g) De forma más específica y, en primer lugar, respecto a los análisis de regresión realizados con la variable Agotamiento Emocional como criterio, el Modelo que incluye todas las variables contempladas

(Sociodemográficas, Generatividad, Autoeficacia y Estrategias de Afrontamiento) como se ha comentado, ha conseguido explicar a través de la inclusión de todos los bloques de variables un 61% de la variabilidad del criterio, si bien en el Modelo 1 sólo la variable Nivel educativo realizó una contribución significativa al ajuste del modelo de regresión y resultó ser un predictor significativo del Agotamiento Emocional (en un sentido negativo). En el Modelo 2, una vez añadida a la ecuación la influencia de las dos dimensiones constitutivas de la Generatividad junto a la de las variables de naturaleza Sociodemográfica, el Nivel educativo resultó ser de nuevo el único predictor significativo del Agotamiento Emocional, aunque marginalmente también lo fue la Generatividad con compañeros. Tras los resultados obtenidos por el Modelo 3, la variable Manejo de la clase ha sido la única que ha presentado una pendiente estadísticamente significativa, convirtiéndose en el único predictor, en este Modelo 3, del Agotamiento Emocional. Por último, respecto al criterio Agotamiento Emocional, tras analizar el Modelo 4 después de incluir todas las variables consideradas en la presente tesis, el mejor predictor del Agotamiento Emocional ha sido un factor de Autoeficacia: el Manejo de la clase, aunque seguido de otras cuatro Estrategias de Afrontamiento: Apoyo Social Instrumental, Negación, Apoyo Social Emocional y Reinterpretación Positiva y, en último lugar, de una variable de Sociodemográfica: la Situación profesional.

h) Respecto al criterio Despersonalización, los resultados a nivel global, considerando todas las variables contempladas e incluidas a través de los cuatro modelos, como se ha comentado, explica un 71% de la variabilidad observada en el factor Despersonalización del burnout. Por lo que respecta al Modelo 1, en este caso sólo el Nivel educativo realiza una contribución significativa al ajuste del Modelo y supone un predictor significativo de la Despersonalización. Los resultados obtenidos a través del Modelo 2, tras la inclusión de las dos dimensiones que constituyen la Generatividad señalan que, de nuevo, sólo el Nivel educativo resulta ser un predictor significativo de la variable Despersonalización. En el Modelo 3 se

incorporan a la ecuación las dimensiones que constituyen el constructo Autoeficacia. La variable Manejo de la clase se convierte en este caso en el mejor predictor del criterio Despersonalización, seguido de la Situación Profesional. Por último, a través del Modelo 4, el cual incluye todas las variables consideradas en el presente trabajo, aparecen como mejores predictores de la dimensión Despersonalización el Manejo de la clase (Autoeficacia) y la Reinterpretación Positiva, (Estrategia de Afrontamiento), presentando ambas una relación negativa respecto a la Despersonalización. La Generatividad con Compañeros, Desconexión conductual, Afrontamiento Activo y Situación profesional también constituyen predictores significativos de la Despersonalización pero de menor entidad que Manejo de la clase y Reinterpretación positiva.

i) En tercer y último lugar, en relación con el criterio Realización personal, los resultados indican que el Modelo que incluye todas las variables contempladas (Sociodemográficas, Generatividad, Autoeficacia y Estrategias de Afrontamiento) da cuenta de un 64.2% de la varianza observada en las puntuaciones del factor del criterio. Más en concreto, el Modelo 1 (incluye únicamente las variables Sociodemográficas) consigue explicar tan sólo un escaso 10% de la variabilidad de Realización Personal. Sin embargo, tras los resultados obtenidos por el Modelo 2, el porcentaje de varianza explicado pasa a ser de prácticamente un 35%, convirtiéndose la Generatividad con compañeros en el único predictor significativo del criterio Realización Personal. Los resultados obtenidos a través del Modelo 3 indican que, tras la inclusión de las dimensiones de Autoeficacia, el Manejo de la clase se constituye como el único predictor estadísticamente significativo de la variable dependiente Realización Personal. Por último, en el Modelo 4 y final, incluyendo todas las variables consideradas en el estudio, los predictores significativos de la Realización Personal pasan a ser un factor de Autoeficacia, (Manejo de la clase), y dos Estrategias de afrontamiento, (Reinterpretación Positiva y Afrontamiento Activo).

CAPÍTULO 13

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

La investigación sobre el burnout con distintas muestras multiocupacionales, y específicamente sobre el burnout docente, resulta muy extensa. Sin embargo, las investigaciones con profesores del ámbito musical son escasas y todas ellas han sido realizadas fuera de nuestro contexto más próximo. A esta última cuestión ha pretendido responder este trabajo, al análisis del burnout en profesorado de conservatorios en nuestro contexto que, junto a la consideración de su relación con el constructo generatividad, creemos conforman las características más novedosas y de mayor interés de este estudio.

En este capítulo nos centraremos en destacar las conclusiones básicas de la investigación, relacionándolas con los objetivos e hipótesis de partida previamente especificados y con los resultados de la investigación previa sobre esta temática. La presentación de las conclusiones, y la consecuente discusión de resultados, se efectuará siguiendo el orden utilizado a lo largo de los capítulos precedentes.

El primer objetivo de este trabajo era analizar las *características e incidencia del burnout en los docentes de Conservatorio y su relación con distintas variables sociopersonales y laborales del profesorado (Objetivo 1)*.

Para la consecución del mismo se analizó la validez factorial del MBI con la muestra participante en el estudio para, a continuación, efectuar distintos análisis diferenciales en función de las variables sociopersonales y laborales consideradas, especialmente el nivel educativo en que imparten docencia los profesores participantes.

Validez factorial del MBI

El primer conjunto de análisis se dirigió a analizar la validez factorial del MBI, dado que los resultados de numerosas investigaciones previas no son concluyentes respecto a la adecuación de la estructura especificada en la versión original de Maslach y Jackson (p.e., Golembiewski y col., 1983; Green y Walkey, 1988; Byrne, 1992, 1993).

Los análisis factoriales confirmatorios realizados constatan la adecuación y superioridad explicativa del modelo de tres factores oblicuos propuesta por Maslach y Jackson, frente a otros modelos sustantivos. De este modo, nuestros resultados confirman la estructura factorial del MBI, coincidiendo con otros estudios previos efectuados con diversas muestras multiocupacionales (p.e., Huberty y Huebener, 1988; Koeske y Koeske, 1989; Gil Monte y Peiró, 1999; Gil-Monte, 2002).

Adicionalmente, los niveles de asociación obtenidos entre las tres dimensiones del MBI son congruentes con la investigación previa (correlación positiva entre Agotamiento Emocional y Despersonalización, y negativa de ambas con Realización Personal), aunque se obtienen valores superiores a los destacados en la versión original del instrumento. Por otro lado, el nivel de consistencia interna de las tres subescalas del MBI es satisfactorio (en todos los casos el valor del alfa de Cronbach alcanza valores superiores a .80).

En definitiva, los resultados obtenidos confirman la estructura original propuesta por los autores de la escala (Maslach y Jackson, 1986), también corroborada en diversos estudios con docentes (Iwanicki y Schwab, 1981;

Belcastro, Gold y Hays, 1983). De forma más específica, se ha constatado la existencia de tres grandes factores oblicuos subyacentes (Agotamiento emocional, Despersonalización y Realización personal), totalmente coincidentes con la propuesta de la versión original del MBI.

Evaluación del burnout en profesores de Conservatorio

Uno de los objetivos de esta investigación era analizar la incidencia del burnout en los docentes de Conservatorio, así como comparar estos resultados con los obtenidos por los docentes de Educación Secundaria Obligatoria.

Los resultados destacan que los profesores de Conservatorio presentan un perfil específico de burnout claramente diferenciado del de los profesores de enseñanzas obligatorias. Los docentes de Conservatorio, respecto a sus pares de enseñanza secundaria, muestran niveles significativamente inferiores en Agotamiento Emocional y Despersonalización y, como clara tendencia –aunque sin alcanzar la significatividad estadística-, niveles superiores en Realización Personal.

Estos resultados apoyan la primera hipótesis de partida, que auguraba la existencia de un perfil específico de burnout en los profesores de Conservatorio frente al profesorado de Enseñanza Secundaria, en función de las características específicas y diferenciales de cada nivel educativo (variables contextuales y curriculares). De otro modo, las diferencias en las variables personales, organizacionales y contextuales entre ambos niveles (p.e., condiciones de trabajo –flexibilidad y dedicación horaria, sobrecarga burocrática, número de alumnos por aula, motivación de los estudiantes hacia las materias- y conflictividad en las aulas) auguraban la existencia de niveles significativamente inferiores de burnout en el profesorado de Conservatorio frente al profesorado de Enseñanza Obligatoria, cuestión evidenciada a través de los resultados obtenidos en este trabajo.

A conclusiones similares se llega al comparar los niveles de burnout de ambos grupos de profesores participantes en este estudio con los valores poblacionales de referencia (Seisdedos, 1997). Así, los profesores de Conservatorio muestran niveles significativamente inferiores a los poblacionales en Agotamiento Emocional y Despersonalización, y significativamente superiores en Realización Personal. Sin embargo, los profesores de Educación Secundaria presentan niveles homogéneos en las tres dimensiones del MBI respecto a los valores poblacionales.

En definitiva, los resultados obtenidos en este trabajo coinciden con los obtenidos por McLain (2005) con una amplia muestra de profesores en el contexto estadounidense, en que constata reducidos niveles de burnout en el profesorado de música caracterizado por puntuaciones elevadas en Realización Personal, moderadas en Agotamiento Emocional y bajas en Despersonalización. Aunque, también conviene recordar en este punto, que otros trabajos con muestras mucho más reducidas de profesorado de enseñanzas obligatorias, apuntan que los profesores de música presentan niveles superiores de burnout frente a los profesores de matemáticas (Hodge, Jupp y Taylor, 1994) o que un 40% del profesorado de música percibe que sufre burnout aduciendo como factor fundamental la falta de apoyo administrativo (Mancini, 2008).

Asimismo, entendemos que los resultados obtenidos en cuanto a burnout en la enseñanza general no son generalizables a los profesores de música, en la línea de otros estudios (Madsen y Hancock, 2002), si bien es necesario ampliar los estudios de este colectivo que posee unos retos únicos en su rol docente (por ejemplo la interpretación) con un alto riesgo de agotamiento (Baker, 2005).

Variables sociodemográficas del profesorado y burnout

Tras constatar la existencia de diferencias significativas en las tres dimensiones del burnout en función del nivel educativo en que imparten docencia los profesores participantes en el estudio, nos centramos en

analizar la posible existencia de diferencias en función del resto de variables sociodemográficas y personales del profesorado consideradas (género, nivel de formación, experiencia profesional y situación profesional).

De forma más específica, no se obtienen diferencias significativas en ninguna de las dimensiones que evalúa el MBI en función del género y del nivel de formación del profesorado. Aunque las conclusiones de estudios previos que analizan la relación entre género y burnout no son totalmente concluyentes, nuestros resultados apoyan la inexistencia de diferencias significativas en función del género del profesorado en la línea de los trabajos de Etzion y Pines (1985), Greenglass (1991) o Peiró y Valcárcel (1996).

Sin embargo, sí obtenemos diferencias significativas en los niveles de burnout en función de los años de experiencia docente. De forma más específica, los profesores con menor experiencia (1-5 años) presentan un nivel de Agotamiento Emocional significativamente inferior al de sus compañeros con mayor experiencia (más de 20 años). En las otras dos dimensiones las diferencias no alcanzan la significatividad estadística, aunque sí se observa como clara tendencia el incremento de la Despersonalización con los años de experiencia y, en mucho menor grado, la reducción de la Realización Personal. Dado que los estudios precedentes tampoco arrojan resultados concluyentes respecto a la relación entre niveles de burnout, edad y años de experiencia profesional (p.e., Borg y Falzon, 1989; Malik, Mueller y Meinke, 1991; Ramos, 1999), nuestros resultados apoyan la existencia de un incremento significativo del Agotamiento Emocional en función de los años de experiencia docente.

Por otro lado, la variable Situación Profesional (funcionario-interino) también presenta una relación significativa con la dimensión Despersonalización, presentando los profesores funcionarios niveles significativamente superiores a los interinos. Estos resultados pueden ser interpretados, al margen de la relación entre situación profesional con años

de experiencia docente y edad del profesorado, en términos de una mayor satisfacción de los interinos con el trabajo y con las interacciones con sus compañeros, con un mayor compromiso con la organización y con el sistema educativo, así como con mayores expectativas depositadas en su trabajo y carrera profesional.

Capacidad predictiva de las variables sociodemográficas del profesorado sobre los niveles de burnout

El último conjunto de análisis relacionado con el primer objetivo de la investigación se dirigió a evaluar la capacidad predictiva de las variables sociopersonales y laborales del profesorado con el burnout. Los resultados evidencian que estas variables resultan predictores significativos, aunque moderados, del Agotamiento Emocional (explican un 16% de la variabilidad de las puntuaciones en el mismo) y de la Despersonalización (explican un 21% de la variabilidad en esta dimensión), pero no de la Realización Personal (tan sólo son capaces de explicar un 9%).

De forma más específica, tal como era previsible en función de los análisis previos y congruentemente con los mismos, la variable Nivel Educativo en que se imparte docencia resulta ser el mejor predictor tanto del Agotamiento Emocional como de la Despersonalización, aunque en este último caso también se ve introducida en la ecuación de regresión la variable Situación Profesional.

El segundo objetivo de la investigación era *analizar la relación y la capacidad predictiva de la Generatividad del profesorado sobre el nivel de burnout (Objetivo 2)*, planteando como hipótesis de partida la relación significativa entre Generatividad y Burnout. De forma más específica, nuestra hipótesis era que la Generatividad actúa como un factor atenuante del burnout y que, por tanto, mostrará una relación significativa negativa con Agotamiento emocional y con Despersonalización, y positiva con Realización Personal.

Como paso previo decidimos evaluar las características psicométricas del instrumento utilizado para evaluar la Generatividad del profesorado (LGS) dado que esta escala no ha sido utilizada y validada de forma concluyente en nuestro contexto.

Validez factorial y análisis psicométrico del LGS

La versión original de la Escala de Generatividad de Loyola (Mc Adams y St.Aubin, 1992) presenta una estructura unifactorial, con adecuados niveles de consistencia interna y fiabilidad test-retest según los propios autores del citado instrumento. Sin embargo, los resultados del análisis factorial confirmatorio con las respuestas ofrecidas por los participantes en este estudio constatan la inadecuación de esta estructura unifactorial para explicar los datos obtenidos. En función de estos resultados, se consideró necesario efectuar un análisis factorial exploratorio para analizar la estructura factorial subyacente a la adaptación española del LGS, así como analizar los correspondientes índices de fiabilidad y validez de la misma.

El análisis factorial exploratorio muestra una clara estructura bifactorial oblicua, obteniendo dos factores a los que hemos denominado "Generatividad con los alumnos" y "Generatividad hacia los compañeros". El primer factor evalúa el grado en que los profesores piensan que resultan importantes para sus alumnos, que poseen habilidades y conocimientos interesantes para ellos y que sus aportaciones perdurarán en el tiempo. El segundo factor evalúa el grado en el que el profesor se siente necesario para la comunidad educativa en sentido amplio, su nivel de influencia sobre los compañeros y sobre los padres, así como su grado de compromiso con ellos. Ambos factores presentan niveles de consistencia interna satisfactorios.

Por otro lado, los análisis diferenciales sobre las dos dimensiones de generatividad en función de las variables sociodemográficas del profesorado no presentan resultados significativos. De otro modo, el nivel de generatividad hacia los alumnos y hacia los compañeros no parece estar relacionada con las variables sociopersonales (género, edad y nivel de formación) ni laborales (nivel educativo y años de experiencia) del profesorado. En cualquier caso, sí se observó una clara tendencia decreciente en la generatividad hacia los alumnos en función de los años de experiencia docente, aunque sin alcanzar la significatividad estadística.

Nivel de asociación entre generatividad y las dimensiones del burnout

La segunda hipótesis de este trabajo era la existencia de relaciones significativas entre Generatividad y Burnout. De forma más específica, dado que entendemos que la Generatividad actúa como un factor protector del burnout, se postulaba su relación significativa negativa con Agotamiento emocional y con Despersonalización, y positiva con Realización Personal

Los resultados confirman las hipótesis de trabajo, ya que se obtienen correlaciones significativas entre los dos factores de Generatividad docente y las tres dimensiones del burnout. Además las correlaciones se dan en el sentido esperado: Se constata una relación positiva entre ambos factores de Generatividad y la Realización Personal (llegando a explicar un tercio de la variabilidad de la misma), y en sentido negativo con Agotamiento Emocional y Despersonalización (en ambos casos explica menos de una quinta parte de la variabilidad del criterio). Adicionalmente, los análisis de regresión múltiple constatan que la Generatividad hacia los compañeros resulta el mejor predictor de la Realización Personal y del Agotamiento Emocional del profesorado, mientras que la Generatividad hacia los alumnos es el mejor predictor de la Despersonalización.

En definitiva, estos resultados constatan la estrecha relación entre Generatividad y las dimensiones del burnout, destacando que los profesores generativos muestran niveles superiores de Realización Personal relacionada

con la motivación de ayuda a los estudiantes y a sus propios compañeros, lo cual también les ayuda a amortiguar el potencial cansancio emocional y despersonalización propio de la enseñanza.

De esta forma este estudio corrobora la importancia de la generatividad como recurso personal en los docentes, encontrada en numerosos estudios. Como destacamos en apartados precedentes, los profesores más generativos se encuentran más protegidos frente a la aparición del burnout, ya que tanto la preocupación como las expresiones generativas (tales como la preocupación activa por el desarrollo de los alumnos, el compromiso de guiarlos y enseñarlos, el interés por transmitir valores, normas y modelos culturales adecuados) constituyen motivaciones intrínsecas de la tarea de enseñar (Gómez y Carrascosa, 2000).

Además, los mayores niveles de generatividad se asocian a un mayor grado de bienestar personal (Keyes y Ryff, 1998; Zacarés, Ruiz y Amer, 1999; Ackerman, Zuroff y Moskowitz, 2000). Esto le permite al profesor interpretar sus motivaciones, metas y acciones en un marco más amplio que resulta congruente con su propio desarrollo personal, actuando la generatividad como factor preventivo del burnout (Evans, 2009).

Pese a que nuestros resultados destacan que la importancia de este constructo como factor protector del burnout en el profesorado, conviene recordar en este punto que diversos estudios previos también señalan la existencia de un perfil de docentes generativos con altos niveles de burnout. Este tipo de docentes, coloquialmente llamados vocacionales, ha sido definido como muy vulnerable al burnout (Woods, 1999; Gómez y Carrascosa, 2000; González Torres, 2003; Scheib, 2004). De otro modo, estos trabajos aducen que una elevada implicación en su trabajo, motivación intrínseca y generativa puede conducir a frustración si por cualquier razón no puede traducirse en conductas (Peterson, 1998). Así, cuando se evidencian altos niveles de interés, compromiso y acción generativa en los profesionales de la enseñanza y éstos no pueden

desplegarse por razones de tipo contextual, hablaríamos de un estancamiento generativo, situación propicia para el desarrollo del llamado "malestar docente" (Serra, 1999).

En cualquier caso, es entonces cuando el peso de otras variables personales del profesorado (nivel de autoeficacia y estrategias de afrontamiento) o contextuales (clima del centro, interacción con compañeros y padres, entorno social en que se ubica el centro, conflictividad en las aulas) pueden cobrar especial importancia para identificar este perfil del profesorado.

El tercer objetivo de la investigación era *analizar la relación y la capacidad predictiva de la Autoeficacia interpersonal del profesorado sobre el nivel de burnout (Objetivo 3)*, planteando como hipótesis la existencia una relación significativa entre Autoeficacia y el nivel de Burnout. De forma más específica, nuestra hipótesis de partida era que la Autoeficacia actúa como un factor protector de burnout y que, por tanto, mostrará una relación significativa negativa con Agotamiento emocional y con Despersonalización, y positiva con Realización Personal.

Al igual que en apartados precedentes, dado que la Escala de Autoeficacia Interpersonal del Profesorado (TISES, Brouwers y Tomic, 2001), no había sido adaptada y validada en población española, como paso previo decidimos evaluar su validez factorial y características psicométricas.

Análisis psicométrico de la escala TISES

La versión original de la escala TISES, basada en la teoría sociocognitiva de Bandura, evalúa las creencias de autoeficacia interpersonal del profesorado. La escala consta de 24 ítems que evalúan la autoeficacia para el control de la clase, para la obtención de apoyo de los compañeros y para la obtención del apoyo de los equipos directivos de los

centros. Los autores constatan que la prueba presenta niveles satisfactorios de bondad psicométrica y factorial (Brouwers y Tomic, 2001).

El análisis factorial confirmatorio señala que la estructura original del TISES (Brouwers y Tomic, 2001) no logra explicar las respuestas ofrecidas por los profesores participantes en este estudio a la adaptación española del citado instrumento, aunque la mayoría de índices de ajuste global y basados en residuales utilizados alcanzan valores meritorios, a excepción del GFI. Tras introducir las pertinentes modificaciones en la estructura original de la prueba, sugeridas por las pruebas de Lagrange y Wald, mejoraron todos los índices de ajuste considerados, aunque sin llegar a alcanzar valores totalmente satisfactorios. En consecuencia, decidimos efectuar un análisis factorial exploratorio de componentes principales para identificar la estructura subyacente a la adaptación española del citado instrumento.

El análisis factorial exploratorio evidencia la existencia de una estructura factorial idéntica a la propuesta por Brouwers y Tomic, aunque también constata la problemática ya detectada en el análisis confirmatorio previo consistente en que varios ítems -cuatro concretamente- saturan en más de un factor y que un ítem adicional presenta una saturación baja en el factor original. En cualquier caso, frente a eliminar estos ítems, decidimos mantenerlos en función de su significatividad psicológica y la correspondencia con la estructura original del instrumento. Adicionalmente, los índices de consistencia interna de los tres factores de autoeficacia interpersonal obtenidos (“Autoeficacia para el manejo de la clase”, “Autoeficacia para el apoyo de los compañeros” y “Autoeficacia para el apoyo de los directivos”) presentan niveles de consistencia interna satisfactorios, superiores en todos los casos a .90.

Por otro lado, los análisis diferenciales en función de las variables sociodemográficas del profesorado (género, situación profesional, formación académica y experiencia profesional) sobre las tres dimensiones de

autoeficacia interpersonal no presentan resultados significativos. De otro modo, el nivel de autoeficacia interpersonal no parece estar directamente relacionada con estas variables sociopersonales y laborales del profesorado. Los resultados obtenidos respecto a la variable experiencia profesional coinciden con estudios recientes realizados con profesores de música (Juchniewicz, 2008), donde tampoco se observan diferencias significativas en la autoeficacia.

La única excepción, especialmente relevante en este conjunto de análisis, se obtiene con la variable Nivel educativo en que se imparte docencia, constatando que los profesores de Conservatorio manifiestan niveles significativamente superiores de autoeficacia interpersonal frente a los profesores de Secundaria en las dimensiones "Autoeficacia para el manejo de la clase" (percepción de habilidad para desarrollar eficazmente los contenidos y para la gestión del aula) y "Autoeficacia para el apoyo de los compañeros" (percepción de habilidad para obtener apoyo de los compañeros), no así en lo relativo a "Autoeficacia para el apoyo de los equipos directivos".

Nivel de asociación entre las dimensiones de autoeficacia interpersonal docente y las dimensiones del burnout

Los resultados confirman la hipótesis inicial de trabajo que auguraba, en la línea de estudios previos que sitúan en el centro del burnout la baja percepción de autoeficacia del profesorado (Cherniss, 1993; Brouwers y Tomic, 2000), la existencia de relaciones significativas entre las dimensiones de Autoeficacia Interpersonal y los niveles de burnout del profesorado.

De forma más específica, niveles superiores de Autoeficacia interpersonal se relacionan con niveles superiores de Realización Personal, y con niveles inferiores de Agotamiento Emocional y Despersonalización. Adicionalmente, la Autoeficacia para el manejo de la clase es la dimensión que presenta una relación más intensa –como factor protector– con el

burnout, seguida por la Autoeficacia para el apoyo de los compañeros y de los equipos directivos. De este modo, la dimensión de Manejo de la clase se mostró como el factor de autoeficacia interpersonal más relacionado con las tres dimensiones del burnout.

Los análisis de regresión múltiple constatan que la autoeficacia interpersonal del profesorado logra explicar alrededor de un 40% de la variabilidad observada en las tres dimensiones del burnout. Y, congruentemente con las conclusiones destacadas en el párrafo precedente, la autoeficacia para el manejo de la clase resulta ser el mejor predictor de las tres dimensiones de burnout, seguida por la autoeficacia para el apoyo de los compañeros y de los equipos directivos.

En definitiva, estos resultados corroboran la hipótesis inicial relativa a la existencia de una relación significativa entre la autoeficacia y el burnout del profesorado, ya evidenciada en numerosos estudios previos en otras disciplinas educativas, que constatan que la autoeficacia constituye un factor protector del burnout docente, dado que el perfil de respuestas emocionales derivadas de un docente con una baja autoeficacia aumentaría los sentimientos de Agotamiento emocional y Despersonalización (Brouwers y Tomic, 2000; Evers et al. 2002; Schwarzer y Schmitz, 2005; Egyed y Short, 2006; Skaalvik y Skaalvik, 2007).

Por otro lado, y sin minusvalorar las aportaciones de la autoeficacia para el apoyo de los compañeros y de los equipos directivos, la superior capacidad predictiva del factor Autoeficacia en el manejo de la clase tiene claras implicaciones para la intervención preventiva sobre el burnout, destacando la importancia de enfatizar en los programas de formación del profesorado competencias profesionales relacionadas con el dominio y aplicación de una amplia variedad de técnicas instruccionales, de técnicas de gestión del aula, desarrollo de clima positivo en el aula y estructura de las actividades de aprendizaje (Hoy y Woolfolk, 1990).

El cuarto objetivo de la investigación era *analizar la relación y la capacidad predictiva de las estrategias de afrontamiento del profesorado sobre el nivel de burnout (Objetivo 4)*. Y, de forma congruente con la investigación previa, se planteó como hipótesis de partida la existencia de una relación significativa entre las estrategias de afrontamiento y el nivel de Burnout. De forma más específica, postulamos que las estrategias de evitación mostrarían una relación positiva con Agotamiento Emocional y Despersonalización, y negativa con Realización Personal; mientras que las estrategias centradas en el problema mostrarán una relación negativa con Agotamiento Emocional y Despersonalización, y positiva con Realización Personal.

Variables del profesorado y estrategias de afrontamiento

El primer conjunto de análisis se dirigió a constatar la existencia de relaciones significativas entre las variables sociopersonales (género, edad, nivel de formación) y laborales (experiencia y situación profesional) consideradas en este estudio con las estrategias de afrontamiento que aplican los profesores. Como conclusión general se puede destacar la escasa relación entre las variables del profesorado consideradas y las estrategias de afrontamiento evaluadas.

De forma más específica, los análisis efectuados en función del nivel educativo en que se imparte docencia destacan que los profesores de conservatorio y los de secundaria presentan niveles homogéneos en trece de las quince estrategias de afrontamiento evaluadas por el COPE, apareciendo diferencias significativas exclusivamente en las dimensiones relativas a Desconexión mental y Desconexión conductual, siendo el profesorado de educación Secundaria el que presenta niveles significativamente superiores en las mismas. La Desconexión mental y la Desconexión conductual son dos estrategias de afrontamiento de evitación estrechamente vinculadas, consistentes en la realización de actividades y

acciones que eviten afrontar las situaciones estresantes o problemas que puedan surgir.

Del mismo modo, los análisis diferenciales en función del género del profesorado indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas exclusivamente en la subescala de Búsqueda de Apoyo Social Emocional a favor de las mujeres, consistente en emprender acciones para buscar la empatía y comprensión de otras personas para afrontar las situaciones con el objetivo de reducir el estrés emocional. Igualmente, los análisis realizados en función del nivel de formación del profesorado (licenciado-diplomado) presentan diferencias significativas exclusivamente en las dimensiones Desahogarse (a favor del grupo grado superior o licenciatura) y en Supresión de actividades distractoras a favor del grupo Grado Medio o diplomatura.

Al considerar los años de experiencia docente, encontramos que los profesores noveles (con menos de cinco años de experiencia) manifiestan un mayor nivel de estrategias de Búsqueda de Apoyo Social Instrumental, que va descendiendo conforme se incrementan los años de experiencia, y que llega a mostrar diferencias significativas con los profesores con más de 20 años en la profesión. De otro modo, los profesores noveles utilizan esta estrategia de afrontamiento centrada en el problema, consistente en emprender acciones para resolver los problemas o para cambiar el curso de las situaciones estresantes (p.e., buscar información y asesoramiento de los compañeros) de forma significativamente superior a los profesores más veteranos. También aparecen diferencia significativas en la dimensión Refrenar el Afrontamiento, consistente en evitar tomar decisiones de forma impulsiva y posponer la acción hasta que se den las condiciones oportunas, aunque en este caso son los profesores con una experiencia intermedia los que muestran niveles superiores a los profesores noveles y más veteranos.

Por último, no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las quince dimensiones de afrontamiento en función de la variable situación profesional (funcionario-interino) del profesorado.

Nivel de asociación entre las estrategias de afrontamiento del profesorado y las dimensiones del burnout

De forma congruente con la investigación previa se constata la existencia de una estrecha relación entre las estrategias de afrontamiento del profesorado y las tres dimensiones del burnout (más del 60% de las correlaciones bivariadas efectuadas alcanzan valores significativos) y en el sentido auspiciado por las hipótesis de trabajo.

Especialmente destacables, tanto por su magnitud como por la relación significativa con las tres dimensiones del burnout, resultan tres estrategias de afrontamiento centradas en el problema (Reinterpretación Positiva, Búsqueda de Apoyo Social Instrumental y Planificación) que actúan claramente como protectoras del burnout, dada su elevada relación positiva con la Realización Personal, y negativa con el Agotamiento Emocional y con la Despersonalización. En el lado opuesto, tres estrategias centradas en la evitación (Desconexión conductual, Negación y Consumo de Drogas) se relacionan de forma directa con el Agotamiento Emocional y con la Despersonalización, e inversa con la Realización Personal. Por otro lado, Desahogarse presenta una relación positiva con Agotamiento Emocional y negativa con realización Personal. El resto de estrategias muestra una correlación significativa únicamente con una de las dimensiones del burnout, siempre en el sentido auspiciado por las hipótesis de trabajo: Afrontamiento activo se relaciona con Agotamiento Emocional de manera inversa, la Desconexión mental y la Búsqueda de Apoyo social emocional se relacionan de forma inversa con Despersonalización y, por último, Supresión de actividades distractoras se relaciona de forma directa con Realización Personal.

En síntesis, cuatro de las cinco estrategias de evitación (Negación, Desconexión conductual, Desconexión mental y Consumo de drogas) –a excepción de Humor– muestran una relación significativa directa con Agotamiento Emocional y Despersonalización, e inversa con Realización Personal. Por otro lado, cuatro de las estrategias de afrontamiento centradas en el problema (Afrontamiento activo, Planificación, Supresión de actividades distractoras y Búsqueda de apoyo social instrumental) –a excepción de Refrenar el afrontamiento– muestran una relación directa con alguna de las dimensiones del burnout, en sentido positivo con la Realización Personal y en sentido inverso con el Agotamiento Emocional y Despersonalización. Por último, las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción muestran niveles de asociación dispares, de menor magnitud y asociados en su caso exclusivamente a una de las dimensiones del burnout.

Estos resultados confirman básicamente la hipótesis inicial que postulaba la existencia de una relación significativa directa entre los niveles de burnout del profesorado y las estrategias de afrontamiento basadas en la evitación (especialmente con Desconexión conductual, Negación y Consumo de Drogas), así como una relación significativa inversa con las estrategias de afrontamiento centradas en el problema (especialmente Reinterpretación Positiva, Búsqueda de Apoyo Social Instrumental y Planificación), congruentemente con las conclusiones de estudios previos que analizan esta misma cuestión y señalan que un estilo de afrontamiento centrado en el problema resulta mucho más eficaz, mientras que las estrategias de evitación incrementan la probabilidad de sufrir burnout (Leiter, 1991a; Bhagat, Allie y Ford, 1995; Gil-Monte y Peiró, 1997, Hernández et al., 2004; Quaas, 2006).

Adicionalmente, los análisis de regresión múltiple constatan que las estrategias de afrontamiento del estrés resultan buenos predictores de las puntuaciones del profesorado en las tres dimensiones del burnout.

De forma más específica, las estrategias de afrontamiento del profesorado logran explicar un 45% de la variabilidad observada en dimensión Agotamiento Emocional, viéndose introducidas en la ecuación de regresión las estrategias de Reinterpretación Positiva (con una pendiente negativa) y de Desconexión Conductual (con una pendiente positiva). De otro modo, la combinación de predictores que mejor explica la sensación de sobreesfuerzo y de hastío emocional en el trabajo lo constituye una estrategia centrada en el problema -actuando como factor protector- y una estrategia de evitación -que se relaciona de forma directa con los niveles de Agotamiento Emocional-.

La capacidad predictiva de las estrategias de afrontamiento sobre el burnout resulta todavía superior al considerar la dimensión Despersonalización, llegando a explicar un 57% de la variabilidad del criterio. En esta ocasión, los dos mejores predictores son la Reinterpretación positiva -relacionada negativamente con el criterio- y la Desconexión conductual -relacionada positivamente con el mismo-. Así, de nuevo, una estrategia de afrontamiento centrada en el problema parece actuar como factor protector del desarrollo de actitudes negativas, insensibilidad y cinismo hacia los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, compañeros y padres), mientras que una estrategia de evitación parece actuar como factor facilitador del mismo.

Por último, las estrategias de afrontamiento explican un 47% de la variabilidad del criterio Realización Personal, aunque en esta ocasión solo se ve incorporada en la ecuación de regresión la Reinterpretación Positiva. En cualquier caso, también esta estrategia centrada en el problema parece actuar como un factor facilitador de la realización personal en el trabajo.

En definitiva, estos resultados corroboran la importancia de las estrategias de afrontamiento centradas en el problema como un factor que puede aumentar la capacidad de adaptación del profesor a las fuentes de estrés docente (Guerrero y Rubio, 2005), la relación entre el uso por parte

de los profesores de estrategias de evitación y una mayor probabilidad de sufrir burnout (Leiter, 1991a), así como la importancia de considerar la intervención sobre las estrategias de afrontamiento del estrés para prevenir los niveles de burnout del profesorado, dado el elevado porcentaje de varianza explicada sobre las tres dimensiones que integra. Dada la importancia de estas estrategias, se constata la necesidad de formación de los profesores de música en este campo, dada la carencia de contenidos en el currículum formativo en áreas tan importantes como la ansiedad escénica, ya reseñada en apartados precedentes, y con graves consecuencias tanto para el alumnado como para los propios docentes (Chang, 2003; Taborsky, 2007).

Capacidad predictiva del conjunto de variables consideradas en el estudio sobre el burnout

En los apartados precedentes hemos podido constatar que *cada uno de los grupos de variables consideradas en el estudio constituyen predictores significativos del nivel de burnout del profesorado (Objetivo 5)*. Sin embargo, también resultan evidentes las notables diferencias en su capacidad de pronóstico sobre las puntuaciones en las tres dimensiones del burnout.

Así, los mejores predictores del Agotamiento Emocional son las estrategias de afrontamiento (explicando un 45% de la variabilidad del criterio) y la autoeficacia interpersonal del profesorado (explican un 40%), seguidas a gran distancia de la generatividad (explican el 18%) y de las variables sociopersonales y laborales consideradas en el estudio (16%).

Sin embargo, al centrarnos en la Despersonalización, los mejores predictores son las estrategias de afrontamiento (57%), seguidas por la generatividad (42%) y la autoeficacia interpersonal (40%), a gran distancia de la capacidad explicativa de las variables sociopersonales y laborales del profesorado (21%).

Por último, la generatividad es el mejor predictor de la Realización Personal (explica un 54% de la variabilidad de las puntuaciones en esta dimensión), seguida de las estrategias de afrontamiento (47%), autoeficacia interpersonal (40%) y de las variables sociolaborales de los profesores (30%).

De otro modo, todos los conjuntos de variables considerados en el estudio (sociopersonales y laborales, generatividad, autoeficacia interpersonal, estrategias de afrontamiento) resultan predictores significativos de las tres dimensiones que integra en el burnout. Sin embargo, también difieren notablemente en su capacidad explicativa en función de la dimensión concreta considerada, tanto en valor absoluto como relativo respecto al resto de los conjuntos de variables predictoras.

Así, por ejemplo, tanto las variables sociopersonales y laborales como la generatividad del profesorado están mucho más relacionadas con la Realización Personal que con el Agotamiento Emocional, aunque la segunda de ellas posee un poder explicativo muy superior sobre el criterio. Mientras, la Autoeficacia interpersonal posee una capacidad explicativa similar para las tres dimensiones del burnout, aunque su peso relativo respecto a los otros conjuntos de variables resulta muy superior en Agotamiento Emocional. Por último, las estrategias de afrontamiento muestran una capacidad explicativa elevada y bastante homogénea en las tres dimensiones del burnout, aunque claramente superior al resto de conjuntos de variables en la dimensión Despersonalización.

Estos resultados justifican más, si cabe, el último objetivo de este trabajo (Objetivo 6), consistente en identificar si *cada grupo de variables ofrece una aportación adicional significativa al resto de variables predictoras consideradas*, así como determinar la capacidad explicativa conjunta de todas ellas y determinar los mejores predictores sobre los niveles de Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal del profesorado.

Con este objetivo se han efectuado diferentes análisis de regresión jerárquica por etapas. De esta forma, en los análisis se han ido incluyendo bloques sucesivos de variables en los modelos de regresión en el mismo orden en que se han ido presentando en el trabajo (Modelo 1: variables sociodemográficas; Modelo 2: variables sociodemográficas y generatividad; Modelo 3: variables sociodemográficas, generatividad y autoeficacia; Modelo 4: variables sociodemográficas, generatividad, autoeficacia y estrategias de afrontamiento), comprobando si cada modelo proporcionaba respecto al anterior un incremento significativo del porcentaje de varianza explicada del criterio.

La primera conclusión de este conjunto de análisis es que la consideración conjunta de todas las variables (sociopersonales y laborales, generatividad, autoeficacia y estrategias de afrontamiento) ofrece una capacidad explicativa muy elevada sobre las tres dimensiones del burnout, claramente superior a la que ofrece cada uno de los conjuntos de variables por separado. Así, el total de variables predictoras consideradas explica un 61% de la variabilidad en las puntuaciones en Agotamiento Emocional (correlación múltiple de .78), un 71% de la variabilidad de las puntuaciones en Despersonalización (correlación múltiple de .84) y un 64% de la variabilidad en Realización Personal (correlación múltiple de .80).

La segunda conclusión, compartida para las tres dimensiones del burnout, es que cada nuevo modelo de regresión incrementa de forma significativa la capacidad explicativa sobre el criterio respecto del modelo precedente. De otro modo, la inclusión de cada nuevo grupo de variables en los modelos de regresión permite explicar de forma significativamente mejor el nivel de burnout del profesorado, ofreciendo una aportación adicional significativa al resto de variables predictoras previas consideradas. Este hecho refuerza la necesidad de efectuar una evaluación multidimensional del síndrome del burnout, dada la capacidad explicativa específica y

diferencial de cada uno de los conjuntos de variables consideradas en este estudio sobre las tres dimensiones del burnout.

Por último, la tercera conclusión de este conjunto de análisis es que para cada una de las dimensiones del burnout existe una combinación de predictores específica con mayor capacidad explicativa sobre cada uno de los criterios. Sin embargo, también se evidencia que la combinación de la Autoeficacia para el manejo de la clase y diversas estrategias de afrontamiento resultan los mejores predictores sobre las tres dimensiones del burnout, viéndose relegadas la generatividad y las variables sociopersonales del profesorado a posiciones de menor relevancia.

Así, del conjunto de variables predictoras consideradas, los mejores predictores del Agotamiento Emocional son la Autoeficacia para el manejo de la clase y tres estrategias de afrontamiento (Reinterpretación Positiva, Apoyo social instrumental y Apoyo social emocional) que actúan como protectores del burnout, junto a dos predictores que actúan como facilitadores del mismo (la estrategia de afrontamiento Negación y la situación profesional -mayor nivel en funcionarios-). Respecto al criterio Despersonalización, los mejores predictores son el factor Autoeficacia para el manejo de la clase y una estrategia de afrontamiento (Reinterpretación Positiva), que actúan como factores protectores del burnout. Por último, en relación con el criterio Realización Personal, los resultados indican que la Autoeficacia para el manejo de la clase y una estrategia de afrontamiento (Reinterpretación Positiva) actúan como factores protectores del burnout, mientras que el Afrontamiento Activo actuaría como facilitador del mismo.

En este sentido, los resultados apuntan hacia modelos de intervención sobre el burnout (Grau y Chacón, 1998) centrados sobre todo en el nivel individual, y específicamente en el desarrollo de estilos de afrontamiento efectivos (centrados en el desarrollo de estrategias centradas en el problema) y en la mejora de las competencias profesionales a través de la

formación continua (estrategias instruccionales y de gestión del aula) que fomenten la autoeficacia docente.

Prospectiva de investigación

Toda investigación obtiene determinadas respuestas, pero también abre nuevos interrogantes en función de los resultados obtenidos, de las características específicas del diseño de investigación utilizado o de las variables consideradas en el estudio.

En primer lugar, dado que este trabajo se ha centrado en el profesorado de música de conservatorios, resulta difícil generalizar las conclusiones a otros niveles del sistema educativo. Las enormes diferencias entre la enseñanza en conservatorios y la enseñanza obligatoria, ya sea en las características del profesorado (p.e., nivel de formación musical y rol docente combinado con el ejercicio profesional como instrumentistas), de los propios estudiantes (p.e., nivel de formación musical de los estudiantes, motivación hacia el aprendizaje musical y valoración de la música en el conjunto de materias del currículum escolar) o del propio contexto académico (condiciones de trabajo, número de estudiantes por aula, recursos disponibles, problemas en la gestión del aula, percepción de la enseñanza musical en el currículum de la enseñanza obligatoria y en la sociedad en general), obliga a ser cautos respecto a la generalización de los resultados obtenidos en este trabajo, y también pueden dar cuenta de las discrepancias entre los escasos estudios realizados en este ámbito (p.e., Hodge, Jupp y Taylor, 1994; McLain, 2005; Mancini, 2008). De otro modo, resulta necesario extender este estudio a otras etapas del sistema educativo si pretendemos disponer de una explicación y visión más completa sobre los niveles de burnout del profesorado de música en todos los niveles del sistema educativo.

Adicionalmente, la propia naturaleza del diseño de investigación utilizado también nos obliga a ser cautos al intentar derivar conclusiones

sobre la relación entre algunas variables del profesorado y el burnout. De forma más específica, en nuestro estudio se ha constatado la relación directa entre años de experiencia docente y niveles de burnout del profesorado (se observa un incremento significativo del Agotamiento Emocional y como clara tendencia en Despersonalización), mientras que los estudios precedentes que abordan esta misma cuestión no arrojan resultados totalmente concluyentes (p.e., Borg y Falzon, 1989; Malik, Mueller y Meinke, 1991; Ramos, 1999). Futuros estudios debieran considerar diseños de tipo longitudinal, que permitieran analizar con detalle los niveles de burnout a lo largo de la "carrera profesional" del profesorado de educación musical, y que nos permitieran comparar la evolución y posibles diferencias provocadas por trayectorias profesionales diferentes.

En tercer lugar, algunos objetivos que no resultaban centrales en este trabajo también abren interesantes líneas de investigación. De forma más específica, nuestro interés por analizar las relaciones entre Generatividad y Autoeficacia interpersonal del profesorado con el Burnout nos ha exigido evaluar la validez factorial de la adaptación a población española de las escalas LGS y TISES. En ambos casos se ha constatado (especialmente con la escala de Generatividad) que su estructura original no permite explicar las respuestas de los profesores participantes en este estudio, con lo que ha resultado necesario efectuar el análisis de la validez psicométrica y factorial de las respectivas adaptaciones a lengua española. Y, aunque los resultados obtenidos han sido plenamente satisfactorios, también conviene recordar la necesidad de validar nuestra solución factorial con nuevas muestras de profesorado en nuestro contexto. La importancia de ambos constructos psicológicos -ya destacada en la revisión teórica de este trabajo-, así como su elevada capacidad de pronóstico sobre el burnout del profesorado mostrada en este estudio, exige dirigir futuros esfuerzos de nuestra investigación a constatar la validez factorial de ambas adaptaciones, dada su contrastada utilidad como herramientas de

evaluación y la escasez de instrumentos disponibles en castellano para evaluar ambas dimensiones psicológicas.

En este sentido, a partir de la importancia constatada en este estudio de las tres variables predictoras del burnout, generatividad, autoeficacia y estrategias de afrontamiento, sería importante analizar las posibles relaciones entre dichos predictores. De esta forma, podrían obtenerse perfiles docentes más elaborados, observando las diferentes dimensiones del burnout, y al mismo tiempo analizando cómo interactúan la generatividad y la autoeficacia, o la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento, entre otras posibles relaciones. Esta información podría ser muy relevante para entender el proceso de burnout y sus antecedentes, ampliar el conocimiento acerca de los predictores en relación al burnout, así como proveer datos esenciales para su prevención e intervención.

Por último, aunque trasciende los objetivos de esta investigación, también conviene recordar la importancia de considerar los resultados de este trabajo en definir pautas para la prevención e intervención sobre el burnout del profesorado, especialmente si consideramos la capacidad explicativa específica y diferencial de cada uno de los conjuntos de variables consideradas (variables sociopersonales y laborales, generatividad, autoeficacia interpersonal y estrategias de afrontamiento) sobre las tres dimensiones del burnout. De forma más específica, dados los resultados obtenidos en este estudio y la revisión de las características básicas de los programas de intervención en burnout (a nivel individual, interpersonal y organizacional), resulta necesario incorporar en los mismos líneas de actuación específicamente dirigidas a mejorar la autoeficacia interpersonal del profesorado –parcialmente abordadas a través de la formación en estrategias instruccionales y de gestión del aula, del fomento del apoyo social de los compañeros y del desarrollo de habilidades sociales en grupo- y, especialmente, dirigidos a promover y fomentar la generatividad del profesorado hacia alumnos, compañeros y padres.

BIBLIOGRAFÍA

- Abu-Hilal, M. & Salameh, K. (1992). Validity and reliability of the MBI for a sample of non-western teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (1), 161-169.
- Ackerley, G.D., Burnell, J. & Holder, D.C. & Kurdek, L.A. (1988). Burnout among licensed psychologists. *Professionals Psychology. Research And Practice*, 19, 624-31.
- Ackerman, S., Zuroff, D.C. & Moskowitz, D.S. (2000). Generativity in midlife and young adults. links to agency, communion, and subjective well-being. *International Journal of Aging and Human Development*, 50 (1), 17-41.
- Aguilera, A. (1993). *Expectativas y atribuciones académicas del profesor y del alumno: su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento escolar*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Aisenberg, I. & Aisenberg, E. (2002). Burnout em professores, *Eccos*, 4 (1), 131-151.
- Alarcón, J., Vaz, F.J. y Guisado, J.A. (2001). Análisis del síndrome de burnout: psicopatología, estilos de afrontamiento y clima social. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 28 (6), 358-381.
- Aluja, A. (1997). *Incidencia de problemas de salud, tendencias psicopatológicas y estrés laboral en docentes de enseñanza primaria*. Poster presentado en el I Congreso de la Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología, Madrid.
- Aluja, A., Blanch, A. & García, L.F. (2005). Dimensionality of the Maslach Burnout Inventory in School Teachers. A Study of Several Proposals. *European Journal of Psychological Assessment*, 21 (1), 67-76.
- Álvarez Gallego, E. y Fernández Ríos, L. (1991). El síndrome de burnout o desgaste profesional (I). Revisión de estudios. *Revista de la Asociación de Neuropsiquiatría*, 11, 257-65.
- Alves, J.F., Santos, P.L., Alves, C.F., Alves, A., Brito, L. & Cunha, F. (2006). Generatividade em estudantes e profissionais de educação. *Revista psicológica*, 43, 143-156.
- Anderson, D.G. (2000). Coping strategies and burnout among veteran child protection workers. *Child Abuse & Neglect*, 24, 839-848.

- Anderson, M.B. e Iwanicki, E.F. (1984). Teacher motivation and its relationship to teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 94-132.
- Armor, D., Corny-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E. & Zellman, G. (1976). *Analysis for the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. Santa Mónica, CA. The Rand Corporation.
- Ashton, P. (1985). Motivation and teachers' sense of efficacy. En Ames, C. & Ames, R. (Eds.). *Research on motivation in education II. The classroom milieu*, pp. 141-174. Orlando, FL. Academic Press.
- Ashton, P. T., Webb, R. B. & Doda, N. (1982). *A study of teachers' sense of efficacy*. Final Report to the National Institute of Education. Gainesville. Florida University.
- Ashton, P., Buhr, D. & Crocker, L. (1984). Teachers' sense of efficacy. A self- or norm-referenced construct?. *Florida Journal of Educational Research*, 26 (1), 29-41.
- Aveni, M.A. & Albani, F. (1992). The burnout syndrome in the helping professions. A study of socio-sanitary staff working with the elder persons in different geriatric services in Lombardy area. En J.M. Via y E. Portella (Comp.), *La sociedad ante el envejecimiento y la minusvalía*, (Vol. I). Barcelona. S.G. Editores.
- Ayuso, J.A. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de estrés laboral y burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (3), 1-14.
- Ayuso, J.A. y Guillén, C.L. (2008). Burnout y Mobbing en Enseñanza Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 19 (1), 157-173.
- Baker, V.D. (2005). *The relationship between job satisfaction and the perception of administrative support among early career secondary choral music educators*. Thesis for the Degree Doctor of Philosophy. University of Texas.
- Baltes, M.M. & Silverberg, S.B. (1994). The dynamics between dependency and autonomy. illustrations across the life span. En D.L. Featherman, R.M. Lerner & M. Perlmutter (Eds.), *Life-span development and behavior* (Vol.12, pp.41-90). Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Ballantyne, J. (2005). *Identities of music teachers. implications for teacher education*. In. 33rd Australian Teacher Education Association Conference 2005. Teacher Education: Local and Global. 6-9 July, Surfers Paradise, Gold Coast, Australia.
- Ballantyne, J. (2006). What music teachers want. the emergence of a unified understanding of an ideal teacher education course. *Australian Journal of Teacher Education*, 31 (1), 1-11.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Barcelona. Martínez Roca.
- Bandura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*. Stanford, CA. Stanford University.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. the exercise of control*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory. An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Barquin, J. (1995). La investigación sobre el profesorado. *Revista de Educación*, 306, 7-65.
- Barrios, M^a P. (1999). La formación del profesorado universitario de música didáctica de la expresión musical. Características y problemática. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 1999.
- Beehr, T.A. (1985). The role of social support in coping with organizational stress. En T.A. Beehr & R.S. Bhagat (Eds.). *Human stress and cognition in organizations*. Nueva York. Wiley.

- Belcastro, P.A., Gold, R.S. & Hays, L.C. (1983). Maslach Burnout Inventory. Factor structures for samples of teachers. *Psychological Reports*, 53, 364-366.
- Berman, L. M. (1987). The Teacher as Decision Maker. In Frances S. Bolin & Judith McConnell Falk (eds.) *Teacher Renewal. Professional Issues, Personal Choices*. New York, Teachers College, Columbia University.
- Bermejo, L. & Prieto, M. (2006). Teachers' irrational beliefs and their relationship to distress in the profession. *Psychology in Spain*, 10 (1), 88-96.
- Bernard, M.E. (1988). *Teacher stress and irrationality*. Comunicación presentada en el 24^o Congreso Internacional de Psicología. Sydney, Australia.
- Bhagat, R. S., Allie, S. M., & Ford, D. L. Jr. (1995). Coping with stressful life events. An empirical analysis. In R. Crandall & P.L. Perrew (Eds.), *Occupational stress. A handbook* (pp. 93-112). Washington, DC. Taylor & Francis.
- Billings, A. G. & Moos, R. H. (1981). The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 139-157.
- Blanco, A. y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17 (4), 582-589.
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida Profesional del Profesorado de Secundaria*. Bilbao, Mensajero.
- Borg, M.G. & Falzon, J.M. (1989). Stress and job satisfaction among primary school teachers in Malta. *Educational Review*, 41, 271-279.
- Borko, H. & Shavelson, R. J. (1990). Teacher decision making, en Jones, B.F. e Idol, L. (ed.) (1990). *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Bowlby, J. (1992). Continuité et discontinuité: vulnérabilité et resilience. *Devenir*, 4, 7-31.
- Boyle, A., Grap, M.J., Younger, J. & Thornby, D. (1991). Personality hardiness, ways of coping, social support and burnout in critical care nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 16, 850-857.
- Bradley, C.L. (1997). Generativity-Stagnation. Development of a Status Model. *Developmental Review*, 17, 262-290.
- Bradley, C.L. & Marcia, J.E. (1998). Generativity-Stagnation. A Five Category Model. *Journal of Personality*, 66 (1), Febrero 1998.
- Brissie, J.S., Hooverdempsey, K.V. & Bassler, O.C. (1988). Individual situational contributors to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 82 (2), 106-112.
- Bronfenbrenner, V. (1979). *The ecology of human development*. Boston. Harvard University Press.
- Brookings, J.B., Bolton, B., Brown, C.E. & McEvoy, A. (1985). Self-reported job burnout among female human service professionals. *Journal of Occupational Behavior*, 6, 143-50.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). *Disruptive student behaviour perceived self-efficacy and teacher burnout*. Documento presentado en el Annual Meeting of the American Psychological Association. Washington DC.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61 (3), 433-445.
- Brouwers, A., Tomic, W. & Stijnen, S. (2002). A confirmatory factor analysis of scores on the teacher self efficacy scale. *Swiss Journal of Psychology*, 61 (4), 211-219.

- Brouwers, A., Ever, W.J. & Tomic, W. (2001). Self-efficacy eliciting social support and burnout among secondary school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31, 1474-1491.
- Brown, Z. A., & Uehara, D. (1999). *Coping with teacher stress. A research synthesis for Pacific educators*. Honolulu, HI. Pacific Resources for Education and Learning.
- Buckner, J.J. (2008). *Comparison of Elementary Education and Music Education Majors' Efficacy Beliefs in Teaching Music*. Dissertation to the Degree of Philosophy. Texas University, 2008.
- Burke, R.J. & Greenglass, E.R. (1989a). Correlates of psychological burnout phases among teachers. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 12, 46-62.
- Burke, R.J. & Greenglass, E.R. (1989b). Teachers. Orientations, satisfaction and health. Some consequences of person-job misfit. *International Journal of Career Management*, 1, 4-10.
- Burke, R.J. & Greenglass, E. (1994). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 47(30), 1-15.
- Burke, R.J. & Greenglass, E.R. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48, 187-202.
- Burke, R.J. & Greenglass, E. & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping. An International Journal*, 9 (3), 261-275.
- Burke, R.J. & Richardsen, A.M. (1993). Psychological burnout in organizations. In R.T. Golembiewski (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (pp. 263-299). New York. Marcel Dekker.
- Buunk, B. P. & Schaufeli, W. B. (1993). Burnout. A perspective from social comparison theory. En W.B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.). *Professional Burnout. Recent Developments in Theory and Research* (pp. 53-69). London. Taylor & Francis.
- Buzzetti, M. (2005). *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI) en Dirigentes del colegio de profesores A.G. de Chile*. Memoria para optar al título de psicólogo. Universidad de Chile.
- 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 of Research*, 7, 197-209.
- Byrne, B. (1992). The Maslach Burnout Inventory. Validating factorial structure and invariance across intermediate, secondary, and university educators. *Multivariate Behavioral Research*, 26 (4), 583-605.
- Byrne, B. (1993). The Maslach Burnout Inventory. Testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate and secondary teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 197-212.
- 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.
- Byrne, B.M. (1999). The nomological network of teacher burnout. A literature review and empirically validated model. En Vandenberghe, R. & Huberman, A.M. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout*. Nueva York. Cambridge University Press.
- Byron, I., & Curtis, A. (2001). Assessing and managing burnout in Landcare. *Natural Resources Management*, 4 (1) 10-24.
- Cabero, J. y Loscertales, F. (1995). La Imagen del profesorado y la enseñanza en los medios de comunicación de masas. *Revista de Educación*, 306, 87-125.

- Calvete, E. y Villa, A. (1997). *Programa Deusto 16-16 II. Evaluación e intervención en el estrés docente*. Bilbao. Ediciones Mensajero.
- Cano, F.J., Rodríguez, L. y García, J. (2007). Adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 35 (1), 29-39.
- Capel, S.A. (1987). The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 279-288.
- Carey, J. (2005). *Talent versus Effort: Effects of Gender Differences*. The Ohio State University. Departement of Psychology Honors Theses, 2005.
- Carneiro, R. (2005). *La educación, el aprendizaje y el sentido*. Ponencia presentada en el Encuentro sobre los sentidos de la Educación y la Cultura. Chile, Marzo de 2005.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. & Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies. A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Casado, F. (2002). Modelo de afrontamiento de Lazarus como heurístico de las intervenciones psicoterapéuticas. *Apuntes de Psicología*, 20 (3), 403-414.
- Casas, M. (2002). Cuando querer no es poder. El síndrome de Burnout. *Formación de Seguridad Laboral*, 63. Disponible en www.bdnatrainig.com.
- Castaño, M^a.G., Díaz, E. M. y Rubio, S. (2000). Estrés percibido y patrón de conducta tipo A en profesores universitarios y de enseñanza secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 6(1), 131-141.
- Castro, J.A. (2004). *El estrés laboral en el profesorado femenino y masculino de ESO y bachillerato: sus dimensiones, su relación con otros factores psicológicos, y valoración de la eficacia de un procedimiento de intervención con seguimiento*. Memoria del Proyecto de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad Pontificia de Salamanca.
- Cecil, M.A. & Forman, S.G. (1990). Effects of stress inoculation training and coworker support groups on teachers' stress. *Journal of School Psychology*, 28, 105-118.
- Chan, D.W. (1998). Stress, coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35 (1), 145-163.
- Chan, D.W. & Hui, E.K. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 15-25
- Chang, Ch. (2003). *Fundamentals of piano practice*. 2nd edition, 2003. Disponible en www.pianofundamentals.com.
- Checa, R. (2003). Cambio de modelo en la formación del profesorado de las enseñanzas de Música. *Eufonía*, 29, 96-107.
- Cheng, S-T. (2009). Generativity in later life: Perceived respect from younger generations as a determinant of goal disengagement and psychological well-being. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 64B(1), 45-54.
- Cherniss, C. (1980). *Professional Burnout in the Human Service Organizations*. New York. Praeger.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. En: Schaufeli, W.B.; Maslach, C. & Marek, T. (Eds.) (1993). *Professional burnout: Recents developments in theory and research*. Washington D.C., Hemisphere.
- Coello, J.R. (2003). Las enseñanzas musicales en los marcos educativos de la educación obligatoria de la España contemporánea, en Rodríguez, A. (coord.) (2003). *II Jornadas de Investigación en Educación Musical*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Constable, J.F. & Russell, D.W. (1986). The effect of social support and work environment upon burnout nurses. *Journal of Human Stress*, Vol. 12 pp.20-6.

- Corcoran, K.J. (1986). Measuring burnout. A reliability and convergent validity study. *Journal Of Social Behavior And Personality*, 1, 107-112.
- Cordes, C.L. & Dougherty, T.W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18 (4), 621-656.
- Corvalán, M.I. (2005). La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores. *Revista Enfoques Educativos* 7 (1), 69-79.
- Corzo, C. y Teresa, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15, 44-54.
- Cox, T., Kuk, G. & Leiter, M. (1993). Burnout, health, work stress and organizational healthiness. En W.B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.). *Professional burnout. recent developments in theory and research* (pp. 177-193). Londres. Taylor & Francis.
- Dalia, G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos: un método eficaz para dominar los nervios ante las actuaciones musicales*. Madrid, Mundimúsica.
- Dallagrana, C.R., Pedrozo, D.M., Dallagrana, E.T. & Santos, R. (2003). Burnout em professores. a síndrome do século XXI. *Revista Eletrônica da Ciências da Educação*, 1 (2). Noviembre de 2003.
- DeLorenzo, L.C. (1992). The perceived problems of beginning music teachers. *Bulletin of the Council of research in Music Education*, 113, 9-25.
- Densten, I. L. (2001). Re-thinking burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 833-847.
- Deckard, G., Meterko, M. and Field, D. (1994). Physician Burnout. An examination of personal, professional and organizational relationships. *Medical Care*, 32, 745-754.
- Denham, C. & Michael, J. (1981). Teacher sense of efficacy. a definition of the construct and a model for further research. *Educational Research Quarterly*, 6 (1), 39-63.
- De St. Aubin, E. & McAdams, D. P. (1995). The relation of generative concern and generative action to personality traits, satisfaction/happiness with life, and ego development. *Journal of Adult Development*, 2, 99-112.
- Deyanira Flores, M. (2001). *El factor humano en la docencia de educación secundaria: un estudio de la eficacia docente y el estrés a lo largo de la carrera profesional*. Tesis doctoral inédita, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Dignam, J.T., Barrera, M., West, S.G. (1986). Occupational stress, social support, and burnout among correctional officers. *American Journal of Community Psychology*, 14, 177-193.
- Dillon, M.; Wink, P. & Fay, K. (2003). Is spirituality detrimental to Generativity?. *Journal for the Scientific Study of Religion* 42 (3), 427-442.
- Domínguez, J.A. (2004). Estrés en el profesorado universitario. Estudio piloto en dos centros de la Universidad de Huelva (España). *Salud de los Trabajadores*, 12 (2), 5-25.
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout. A LISREL analyses. *Social Psychology of Education*, 6, 107-127
- Durán, M.A., Extremera, N. y Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación Primaria, Secundaria y Superior. *Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 17, 45-62.
- Durán, M.A., Extremera, N. y Rey, L. (2001). El síndrome de burnout en el ámbito educativo: una aproximación diferencial. *Apuntes de Psicología*, 19 (2), 251-262.
- Edelwich J. & Brodsky A. (1980) *Burnout. stages of disillusionment in the helping professions*. Human Sciences Press. New York.

- Egyed, C.J. & Short, R.J. (2006). Teacher Self-Efficacy, Burnout, Experience and Decision to Refer a Disruptive Student. *School Psychology International*, 27 (4), 462-474.
- Emener, W.G. & Luck, R.S. (1980). *Emener-Luck Burnout Scale*. ELBOS.
- Ekstedt, M. (2005). *Burnout and sleep*. Estocolmo, Karolinska Institutet.
- Endler, N.S., & Parker, J.D.A. (1990). Multidimensional assessment of coping. A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (5), 844-854
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1990). *Construct validity and work related factors in burnout*. Trabajo presentado en la ENOP Conference on Professional Burnout. developments in Theory and Research, Krakow (Polonia).
- Erikson, E.H. (1970). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires. Hormé. (Orig. 1963).
- Erikson, E. (1978). Reflexiones sobre el Ciclo de Vida del Dr. Borg. En. Erikson, E (comp) *La Adulterez*. México. F.C.E.
- Erikson, E. (1985). *El ciclo vital completado*. Barcelona, Paidós.
- Esteve, J.M. (1990). Los profesores ante la Reforma, *Cuadernos de Pedagogía*, 190, 54-58.
- Esteve, J.M. (2001). *La imagen social de los profesores*. Jornadas 10 años de participación institucional, 2001, CEA Consejo Escolar de Andalucía.
- Esteve, J.M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona, Paidós.
- Esteve, J.M. (1999). *El profesorado ante las nuevas responsabilidades*. Seminario Internacional: La UNESCO y los retos de la educación a finales de siglo. Granada. Junio, 1999.
- Esteve, J.M. (2002). *Los educadores y la sociedad: expectativas mutuas*. Ponencia presentada en el Seminario 2002 del Consejo Escolar del Estado. Madrid. Febrero 2002.
- Esteve, J.M. (2004). Sistema educativo y cambio social, en V.V.A.A. (2004), *La educación en España: situación y desafíos*. Madrid, Fundación Santillana, XVIII Semana monográfica de la educación, 2004.
- Esteve, J.M. (2005). *La formación de profesores en Europa: hacia un nuevo modelo de formación*. Ponencia presentada en el II Congreso anual sobre Fracaso Escolar, Enseñar en el siglo XXI. Palma de Mallorca, noviembre de 2005.
- Etzion, D. (1984). Moderating effect of social support on the stress-burnout relationship. *Journal of Applied Psychology*, 69 (4), 615-622.
- Etzion, D. (1988). The experience of burnout and work/non work success in male and female engineers. A matched-pairs comparison. *Human Resource Management*, 27 (2), 163-180.
- Etzion, D. & Pines, A. (1986). Sex and culture in burnout and coping among human service professionals. A social psychological perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17 (2), 191-209.
- Evans, E. (2009). *Percepción docente de generatividad y factores de liderazgo escolar en directores de instituciones educativas*. Trabajo de investigación no publicado. Lima: Universidad de Valencia- Instituto de Educación Superior CREA.
- Evers, W.J.G., Brouwers, A. & 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, 227-243.
- Evers, W.J.G., Brouwers, A. & Tomic, W. (2004). Burnout among teachers. Students and teachers perceptions compared. *School Psychology International*, 25 (2), 131-148.

- Evers, W.J.G., Brouwers, A. & Tomic, W. (2004). Existential Fulfillment And Teacher Burnout. *European Psychotherapy*, 5 (1), 65-73.
- Evers, W.J.G., Gerrichhauzen, J. & Tomic, W. (2000). *The prevention and mending of burnout among secondary school teachers*. Netherlands. Report Research.
- Extremera, N. y Fernández, P. (2005). *Examen de las relaciones entre inteligencia emocional, salud mental y burnout en profesores de secundaria: un estudio piloto*. VI Congreso Virtual de Psiquiatría Interpsiquis 2005. Universidad de Málaga, Facultad de Psicología.
- Farber, B.A. (1991a). *Crisis in education. Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco, CA. Jossey-Bass.
- Farber, B.A. (1991b). Teacher burnout. A psycho-educational perspective. *Teachers Colege Record*, 83, 235-243.
- Feldman, A. (1995). The Institutionalization of Action Research. The California 100 Schools. In S. Noffke & R. Stevenson (Eds.) (1995). *Educational Action Research. Becoming Practically Critical*. NY. Teachers College Press.
- Fernández, J.A. (1993). Sobre el malestar de los profesores europeos. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 18-24.
- Fernández Morante, B. (2002). *Un estudio de las teorías implícitas de los profesores de piano sobre metodología instruccional*. Proyecto de Investigación, Facultad de Psicología de Valencia.
- 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.
- Fimian, M. J. (1984). The development of an instrument to measure occupational stress in teachers. The Teacher Stress Inventory. *Journal of Occupational Psychology*, 57,277-293.
- Firth, H. & Britton, P. (1989). Burnout, absence and turnover amongst British nursing staff. *Journal Of Occupational Psychology*, 62, 55-59.
- Firth, H., McIntee, J., McKeown, P. & Britton, P. (1985). Maslach Burnout Inventory. Factor structure and norms for British nursing staff. *Psychological Reports*, 57, 147-150.
- Firth, H. W. B.; Mc Keown, P.; McIntee, J., & Britton, P. (1986). Burnout and Professional Depression. Related Concepts?. *Journal of Advanced Nursing*, 11, 633-641.
- Firth, H., McIntee, J., McKeown, P. & Britton, P. (1987). Professional depression, burnout and personality in logstay nursing. *International Journal of Nursing Studies*, 24(3), 227-237.
- Fives, H. (2003). *What is Teacher Efficacy and How does it Relate to Teachers' Knowledge?. A Theoretical Review*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, April 2003. Chicago.
- Fives, H., Hamann, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begins with student teaching?. Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23, 916-934.
- Folkman, S. (1982). An approach to measurement of coping. *Journal of Occupational Behavior*, 3 (1), 95-107.
- Folkman, S. & Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middleaged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Folkman, S. & Lazarus, R.S. (1985). If It Changes It Must Be a Process. Study of Emotion and Coping During Three Stages of a College Examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.

- Folkman, S.; Lazarus, R.S.; Dunkel-Schetter, D.; DeLongis, A., & Gruen, R. (1986). The dynamics of a stressful encounter. Cognitive appraisal, coping, health status, encounter outcomes. *Personality and Social Psychology, 50* (6), 571-579.
- Folkman, S. & Moskowitz, J.T. (2000). Positive Affect and the other side of Coping. *American psychologist, 55* (6), 647-654.
- Freedy, J.R. & Hobfoll, S.E. (1994). Stress inoculation for reduction of burnout. A conservation of resources approach. *Anxiety, Stress and Coping, 6*, 311-325.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burnout. *The Journal of Social Issues, 30* (1), 159-166.
- Freudenberger, H.J. (1975). The staff burn-out in alternative institutions. *Psychotherapy. Theory, research and practice, 12* (1), 73-82.
- Friedman, I.A. (1991). High and low burnout schools. School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research, 84* (6), 325-333.
- Friedman, I.A. (1995). Measuring school principal-experienced burnout. *Educational and Psychological Measurement, 55* (4), 641-651.
- Friesen, D. & Sarros, J. (1989). Sources of burnout among educators. *Journal of Organizational Behavior, 10*, 179-188.
- Frydenberg, E. (1996). *Adolescent coping. Theoretical and research perspectives*. New York, Routledge.
- Frydenberg, E. (2004). Coping competencies. What to teach and when. *Theory into Practice, 43* (1), 14-22.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1991). Adolescent coping styles and strategies. Is there functional and dysfunctional coping?. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 1*, 35-42.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1991). Adolescent coping. The different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence, 14*, 119-133.
- Fuqua, R. & Couture, K. (1986). Burnout and locus of control in child day care staff. *Child Care Quarterly, 15* (2), 98-109.
- Gallagher, L. (2004). Burnout and coping in suburban teachers. *Dissertation Abstract International: Section B: The Sciences and Engineering, 65*, 2132.
- Garcés de los Fayos, E. (2000). *Tesis sobre el Burnout*. Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología, Universidad de Barcelona.
- García, M. (1990). Burnout profesional en organizaciones. *Boletín de Psicología, 29*, 7-27.
- García, M. (1990). Enfermedades del profesorado. Análisis y prevención. *Cuadernos de Pedagogía, 192*, 67-72.
- García, M., Llor, B. y Sáez, C. (1994). Estudio comparativo de dos medidas de burnout en personal sanitario. *Anales de psiquiatría, 10* (5), 180-184.
- García Izquierdo, M. (1990). *Una escala para la evaluación del burnout profesional en las organizaciones*. Comunicación presentada en el III Congreso Nacional de Psicología Social. Santiago de Compostela.
- García Izquierdo, M. (1991a). Burnout en profesionales de enfermería de centros hospitalarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 7* (18), 3-12.
- García Izquierdo, M. (1991b). *Estrés en contextos laborales*. Comunicación presentada a las III Jornadas sobre Psicología clínica y salud. Murcia.
- 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-Villamizar, D. y Freixas, T. (2003). El estrés de los profesores. Actualización psicológica de un viejo problema, en García-Villamizar, D. y Freixas, T. (2003). *El estrés del profesorado*. Valencia, Promolibro.
- Garden, A. (1987). Depersonalization. A valid dimension of burnout? *Human Relations*, 40 (9), 545-559.
- Garmezy, N. (1988). Stressors of childhood. In Garmezy, N. & Rutter, N. (1988). *Stress, Coping, and Development in Children*. Baltimore. The Johns Hopkins University Press.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy. a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, (4), 569-582.
- Gillespie, D.F. (1980). Correlates for active and passive burnout types of burnout. *Journal of Social Service Research*, 4 (2), 1-16.
- Gil-Monte, P. (1991). Una nota sobre el concepto de burnout, sus dimensiones y estrategias de afrontamiento. *Psicológica*, 46, 4-7.
- Gil-Monte, P. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud pública de México*, 44, 33-40.
- Gil-Monte, P. (2005). *El Síndrome de quemarse por el trabajo*. Madrid, Pirámide.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid, Síntesis.
- Gil-Monte, P. 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. y Peiró, J.M. (1999). Validez factorial del Maslach burnout inventory en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, 11 (3), 679-689.
- Gil-Monte, P. Peiró, J. M. & 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, Gyor, Hungría.
- Gil-Monte, P., Peiró, J. M. y Valcárcel, 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. y Schaufeli, W. B. (1991). Burnout en enfermería. Un estudio comparativo España-Holanda. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 7 (19), 121-130.
- Girault, N. (1990). *A french adaptation of the MBI: some methodological questions*. Trabajo presentado en la ENOP Conference on Professional Burnout. developments in Theory and Research, Krakow (Polonia).
- Gleser, G.C. & Ihlevich, D. (1969). An objective instrument for measuring defense mechanisms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33 (1), 51-60.
- Goddard, R., O'Brien, P. & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32 (6), 857-874.
- Gold, &. (1984). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory in a sample of California elementary and Junior high school classroom teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 44 (4), 1009-1016.
- Gold, &. & Grant, R.A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout. The professional health solution*. Londres. Falmer.
- Golembiewski, R.T. & Munzenrider, R. (1988). *Phases of burnout. Developments in concepts and applications*. Westport. Praeger.

- Golembiewski, R.T., Munzenrider, R. & Carter, D. (1983). Phases of progressive burnout and their work-site covariants. *Journal of Applied Behavioral Science*, 13, 461-82.
- Golembiewski, R.T., Munzenrider, R.F. & Stevenson, J. (1986). *Stress in organizations*. Nueva York. Praeger.
- Gómez Pérez, L. (1988). *Alteraciones comportamentales en docentes: un estudio epidemiológico en la provincia de Valencia*. Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad de Valencia.
- Gómez Pérez, L. y Carrascosa, J. (2000). *Prevención del estrés profesional docente*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- Gómez Pérez, L. y Carrascosa, J. (2001). *Prevención del estrés profesional docente. Vol. II. Desarrollo de habilidades personales*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- Gómez, L. y Serra, E (1989). Sobre la salud mental de los profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, 175, 60-65.
- González, M^a.C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *ESE*, 5, 61-83.
- González, J y Lobato, M J, (1988). El malestar de los enseñantes. Problemas de salud en el País Vasco. En A. Villa (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea.
- Gordon, D.G. (1998). *An investigation and análisis of environmental stress factors experienced by K-12 music teachers*. Doctoral dissertation, Iowa. Dissertations Abstracts International, 58, 11, 4171.
- Grau, J. (1996). El entrenamiento en habilidades sociales y comunicativas en el equipo de cuidados paliativos. *Cuadernos de Psicología de la Salud Higía*, 1, 1-26.
- Grau, J.A. y Chacón, M. (1998). *Burnout, una amenaza a los equipos de salud*. Conferencia presentada en la II jornada de actualización en Psicología de la salud. Asociación Colombiana de Psicología de la Salud. Agosto de 1998.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout. A mediator model. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24 (5), 1349-1363.
- Green, D.E. & Walkey, F.H. (1988). A confirmation of the three-factor structure of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 579-585.
- Greenglass, E.R. (1991). Burnout and gender. Theoretical and organizational implications. *Canadian Psychology*, 32 (4), 562-574.
- Greenglass, E.R., Burke, R.J. & Ondrack, M. (1990). A gender role perspective of coping and burnout. *Applied Psychology. An International Review*, 39 (1), 5-27.
- Grossbaum, M. F. & Bates, G. W. (2002). Correlates of psychological well-being at midlife. The role of generativity, agency and communion, and narrative themes. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 120-127.
- Gruen, W. (1964). Adult personality. An empirical study of Erikson's theory of ego development. In B. L. Neugarten (Ed.), *Personality in middle and late life. Empirical studies* (pp. 1-14) New York. Prentice Hall.
- Guerrero Barona, E. (1997). Estudio y análisis descriptivo de bajas laborales docentes. *Psicología Educativa*, 3 (2), 175-187.
- Guerrero Barona, E. (1998). Un estudio sobre absentismo laboral. Análisis descriptivo de las bajas laborales transitorias docentes. *Revista de Educación Campo Abierto*, 15, 41-54.

- 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, E. y Rubio, J.C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del burnout en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28 (5), 27-33.
- Guerrero, E. y Vicente, F. (2001). *Síndrome de burnout o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Extremadura. Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Guskey, T. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32, 44-51.
- Guskey, T. & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy. a study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Hallman, T., Thomsson, H., Burell, G., Liperss, J. & Setterlind, S. (2003). Stress, Burnout and Coping: Differences between Women with Coronary Heart Disease and Healthy Matched Women. *Journal of Health Psychology*, 8 (4) 433-445.
- Hamann, D. (1986). Burnout and the public school orchestra director. *Update. Applications of research in Music Education*, 13 (2), 49-59.
- Hansen, J.M. & Wentworth, N. (2002). Rediscovering ourselves and why we teach. *The High School Journal*, 85 (4), 16-22.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Morata.
- Hargreaves, D. (1978). What teaching does to teachers. *New Society*, 43, 450-452.
- Hargreaves, D.J. (1986). *The developmental psychology of music*. Newcastle upon Tyne, Cambridge University Press. (trad. 1998, *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona, Graó).
- Harrison, W.D. (1983). A social competence model of burnout. En. Farber, B. A. (Ed.), *Stress and burnout in the human services professions* (pp. 29-39). New York. Pergamon Press.
- Hart, H.M., McAdams, D.P., Hirsch, B.J. & Bauer, J.J. (2001). Generativity and Social Involvement among African Americans and White Adults. *Journal of Research in Personality*, 35, 208-230.
- Hawley, G. A. (1985). Construction and validation of an Eriksonian measure of psychosocial development. (Doctoral dissertation, University of North Carolina at Chapel Hill, 1984). *Dissertation Abstracts International*, 45, 2804A.
- Henderson, G. (1984). Physician burnout. *Hospital Physician*, 20, 8-9.
- Henson, R.K. (2001). Perceived responsibility of prospective teachers for the moral development of their students. *Professional Educator*, 23, 47-53.
- Henson, R.K., Kogan, L.R. & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the Teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3,) 404-420.
- Hernández, G.L., Olmedo, E. & Ibáñez, I. (2004). Estar quemado (burnout) y su relación con el afrontamiento. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (2), 323-336.
- Herrán, A (1996). Una clasificación de mentalidades docentes. *Revista del Colegio de Doctores y Licenciados*. Marzo, 32-33; Abril, 12-13.
- Herrán, A. y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid. Editorial Universitas, S.A.

- Hobfoll, S. E. & Freddy, J. (1993). Conservation of resources. A general stress theory applied to burnout. En W.B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.). *Professional burnout. Recent development in theory and research* (pp. 115-129). London. Taylor & Francis
- Hock, R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public personnel management*, 17, 167-187.
- Hodge, G.M., Jupp, J.J. & Taylor, A.J. (1994). Work stress, distress and burnout in music and mathematics teachers, in *British Journal of Educational Psychology*, 64 (1), 65-76.
- Hofer, J., Busch, H., Chasiotis, A., Kärtner, J., & Campos, D. (2008). Concern for generativity and its relation to implicit pro-social power motivation, generative goals, and satisfaction with life. *Journal of Personality*, 76 (1), 1-30.
- Holland, P. & Michael, W. (1993). The concurrent validity of the Holland Burnout Assessment Survey for a sample of middle school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1067-1077.
- Holland, A. (1998). *Generativity and the Transition to Fatherhood. the Emergence of Fathers' Nurturing Capacities*. Texto presentado en Changing families, challenging futures, 6th Australian Institute of Family Studies Conference, Melbourne 25-27 November 1998.
- Hoy, W.K. & Woolfolk, A. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27 (2), 279-300.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organisational health of schools. *Elementary School Journal*, 93, 355-372.
- Huberman, M. (1989) Teacher careers and school improvement. *Journal of curriculum studies*, 20 (2), 119-132.
- Huberty, T.J. & Huebner, E.S. (1988). A national survey of burnout among school psychologists. *Psychology in the Schools*, 25 (1), 54-61.
- Ilfeld, F.W. (1980). Coping styles of Chicago adults: Description. *Journal of Human Stress*, 6, 2-10.
- Iwanicki, E.F. & Schwab, R.L. (1981). A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1167-1174.
- Jaarsveld, J. van (2004). *The relationship between burnout, coping and sense of coherence amongst engineers and scientists*. Dissertation, University of South Africa, 2004.
- Jackson, S.E. & Schuler, R.S. (1983). Preventing employee burnout. *Personnel*, 60 (2), 58-68.
- James, J.B. & Zarrett, N. (2005). Ego Integrity in the Lives of Older Women: A Follow-Up of Mothers From the Sears, Maccoby, and Levin (1951) Patterns of Child Rearing Study. *Journal of Adult Development*, 12 (4), 155-167.
- Jansen, van R. (2005). *The role of emotional intelligence in Music performance anxiety*. Degree Magister Musicae in the Faculty of the Humanities, department of Music, University of the Free State, South Africa.
- Jayaratne, S. & Chess, W.A. (1984). Job satisfaction, burnout, and turnover. A national study. *Social Work*, 29 (5), 448-453.
- Jayaratne, S. & Chess, W.A. (1986). Job stress, job deficit, emotional support, and competence. Their relationship to burnout. *Journal of Applied Social Sciences*, 10 (2), 135-155.
- Jenaro-Río, C., Flores-Robaina, N. y González-Gil, F. (2007). Síndrome de burnout y afrontamiento en trabajadores de acogimiento residencial de menores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (1), 107-121.
- Jones, J. W. (1980). *The Staff Burnout Scale for Health Professionals (SBS-HP)*. Park Ridge Illinois. London House.

- Jones, M.L. (1993). Role conflict. Cause of burnout or energizer?. *Social Work, 38* (2), 137-141.
- Jorgesen, M. (1992). Burnout in doctorally prepared nurse faculty. *Journal of Nursing Education, 31* (8), 341-346.
- Juchniewicz, J. (2008). *The influence of social intelligence on effective music teaching*. A Dissertation submitted to the College. Florida State University.
- Kalliath, T. J., O'Driscoll, M.P., Gillespie, D.F. & Bluedorn, A.C. (2000). A test of the Maslach Burnout Inventory in three samples of healthcare professionals. *Work & Stress, 14* (1), 35-50.
- Kane, J. (2005). *New ways of training in primary school music education. Results and implications of a longitudinal research study*. Paper Presented at AARE, Australian Association For Research In Education Conference Parramatta, NSW Australia, November 2005.
- Keyes, C.L. & Ryff, C.D. (1998). Generativity in adult lives. social structural contours and quality of life consequences. En D.P. McAdams & E. de St. Aubin (Eds.), *Generativity and adult development* (pp. 228-263). Washington, DC. APA.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent & performance, a Conservatory cultural system*. Philadelphia, Temple University Press.
- Koeske, G.F. & Koeske, R.D. (1989). Construct validity of the Maslach Burnout Inventory. A critical review and reconceptualization. *Journal of Organizational Behavior, 16*, 277-288.
- Kotre, J. (1984). *Outliving the self. Generativity and the interpretation of lives*. Baltimore, MD. John Hopkins University Press.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological measurement, 30*, 607-610.
- Kremer, L. & Hofman, J. E. (1985). Teachers' professional identity and burn-out. *Research in Education, 34*, 89-95.
- Kushnir, T. & Melamed, S. (1992). The Gulf War and its impact on burnout and wellbeing of working civilians. *Psychology Medicine, 22* (4), 987-995.
- Kyriacou, C. (1980). Stress, health and schoolteachers. a comparison with other professions. *Cambridge Journal of Education, 10*, 154-159.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout. An interactional review. *Educational Research, 29* (2), 146-152.
- Kyriacou, C. & J. Sutcliffe (1978). Teacher stress. prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology, 48* (2), 159-167.
- Längle, A. (2003). Burnout, Existential Meaning and Possibilities of Prevention. *European Psychotherapy, 4* (1), 107-122.
- Längle, A.; Orgler, C. & Kundi, M. (2003). The existence Scale. *European Psychotherapy, 4* (1), 157-173.
- Lau, P. S., Yuen, M. T., & Chan, R. M. (2005): Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers?. *Social Indicators Research, 71*, 491-516.
- Lazarus, R. (1981). *Emotion & Adaptation*. Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1995). Psychological stress in the workplace. In R. Crandall & P.L. Perrewe (Eds.), *Occupational stress. A handbook*. Washington. Taylor & Francis.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, Martínez Roca.

- Lee, R.T. & Asforth, B.E. (1993a). A further examination of managerial burnout. Toward an integrate model. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 3-20.
- Lee, R.T. & Ashforth, B.E. (1993b). A longitudinal study of burnout among supervisors and managers-comparisons between the Leiter and Maslach (1988) and Golembiewski et al (1986) models. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 54 (3), 369-398.
- Lee, R.T. & Ashforth, B.E. (1996). A Meta-Analytic Examination of the Correlates of the Three Dimensions of Job Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81 (2), 123-133.
- Leiter, M.P. (1988a). Burnout as a function of communication patterns. A study of a multidisciplinary mental health team. *Group and Organization Studies*, 13 (1), 111-128.
- Leiter, M.P. (1988b). Commitment as a function of stress reactions among nurses. A model of psychological evaluations of work settings. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 7, 117-134.
- 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 Behavior*, 12 (2), 123-144.
- Leiter, M.P. (1992). Burn-out as a crisis in self-efficacy-conceptual and practical implications. *Work and Stress*, 6 (2), 107-115.
- Leiter M. (1993). Burnout as a developmental process. Consideration of models. En W. Schaufeli, C. Maslach C, Merck T. (Eds). *Professional burnout. Recent developments in theory and research* (pp. 237-250). Hemisphere. Washington DC.
- Leiter, M.P. & Durup, J. (1994). The discriminant validity of burnout and depression. A confirmatory factor analytic study. *Anxiety Stress and Coping*, 7, 357-73.
- Leiter, M. P. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 12, 123-144.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1999). Six areas of worklife. A model of the organizational context of burnout. *Journal of Health and Human Services Administration*, 21, 472-89.
- Leiter, M. P. & Robichaud, L. (1997). Relationships of occupational hazards with burnout. An assessment of measures and models. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2, 1-11.
- Leiter, M. P. & Schaufeli, W. B. (1996). Consistency of the burnout construct across occupations. *Anxiety, Stress, & Coping*, 9, 229-243.
- Leithwood, K.A., Menzies, T., Jantzi, D. & Leithwood, J. (1999). Teacher burnout. A critical challenge for leaders of restructuring schools. En Vandenberghe, R. & Huberman, A.M. (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 85-114). Nueva York. CambridgeUniversity Press.
- Leithwood, K.A., Jantzi, D. & Steinbach, R. (2001). Maintaining emotional balance. *Educational Horizons*, 79, 73-82.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. Nueva York. McGraw-Hill. (Trad. Cast. *Dinámica de la personalidad*, Madrid, Morata).
- Lindquist, C.A. & Whitehead, J.T. (1986). Burnout, job stress and job satisfaction among southern correctional officers. *Journal Of Offender Counseling, Services and Rehabilitation*, 10, 5-26.
- López Hernández, A. (2005). *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo*. Universitat de Valencia, Servei de Publicacions.
- Luthar, S. & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence. A review of research on resilience

- in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 6-22.
- MacDermid, S.M., Franz, C.E. & De Reus, L.A. (1998). Generativity. at the crossroads of social roles and personality. En D.P. McAdams & E. de St. Aubin (Eds.), *Generativity and adult development* (pp. 181-226). Washington, DC. APA.
- Madsen, C.K. & Hancock, C.B. (2002). Support for Music Education: a case study of issues concerning teacher retention and attrition. *Journal of Research in Music Education*, 50 (1), 6-19.
- Malik, J.L., Mueller, R.O. & Meinke, D.L. (1991). The effects of teaching experience and grade level taught on teacher stress: a LISREL analysis. *Teaching & Teacher Education*, 7, 57-62.
- Mancini, N. (2008). *FCAT preparations and expectations as contributing factors to music teacher burnout*. Thesis submitted to the College of music, Florida State University.
- Manassero, M.A., Vázquez A, Ferrer, V.A., Fornés, J. y Fernández, M.C. (2003). *Estrés y Burnout en la enseñanza*. Palma de Mallorca, Ediciones UIB.
- Marcelo, C. (1987). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los Profesores en la planificación de la enseñanza. *Enseñanza, Anuario interuniversitario de Didáctica*, 4-5, 31-48.
- Marcelo, C. (1995). Constantes y desafíos actuales de la profesión docente. *Revista de Educación*, 306, 205-244.
- Marchesi, A. (2005). *El valor de educar a todos*. Ponencia presentada en el Encuentro sobre los sentidos de la Educación y la Cultura, Chile, Marzo de 2005.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid, Cuadernos Fundación SM nº5.
- Margarita, J. y Vinaccia, S. (2007). Burnout. Síndrome de Quemarse en el Trabajo (SQT). *Acta Colombiana De Psicología* 10 (2), 117-125.
- Marqués, A., Luisa, M. y Lopes, A. (2005). Fuentes de estrés y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21 (1-2), 125-143.
- Marshall, R.E. & Kasman, C. (1980). Burnout in the neonatal intensive care unit. *Pediatrics*, 65, 1161-1173.
- Martínez, M^a.I. y Salanova, M. (2005). Obstáculos y facilitadores organizacionales y su relación con el burnout docente. *Revista Proform@r online*, Enero 2005.
- Martínez-Abascal, M.A. (1992). Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional. *Revista Española de Pedagogía*, 193, 563-580.
- Martínez-Abascal, M.A. (1997). Influencia de los factores cognitivos en el malestar docente. *Revista de Psicología General y Aplicada* 50 (1), 137-144.
- Martínez-Correa, A., Reyes, G.A., García-León, A. y González Jareño, I. (2006). Optimismo / pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, 18 (1), 66-72.
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (2005). *Reversing Burnout. How to rekindle your passion for your work*. Stanford Social Innovation Review.
- Maslach, C. (1982). *Burnout. the cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. En Vandenberghe, R. & Huberman, A.M. (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 211-222). Nueva York, Cambridge University Press.

- Maslach, C. (2003). Job burnout. New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12 (5), 189-192.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1982). Burnout in health professions. A social psychological analysis. En G.S. Sanders & J. Suls (Eds.). *Social psychology of health and illness*. Hillsdale. LEA.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1984). Burnout in organizational setting. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-154.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1984). Burnout in organizational settings, en S. Oskamp (Ed.). *Applied Social Psychology Annual*, Vol.5, Beverly Hills, CA. Sage, 1984.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1985). The role of sex and family variables in Burnout. *Sex Roles*, 12 (7-8). 837-851.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory* (2ª ed.). Palo Alto, CA., Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S.E. & Schwab, R.L. (1986). The MBI-Educators Survey (Form Ed.). En C. Maslach & E. Jackson (Eds.), *The Maslach Burnout Inventory* (2ª ed.). Palo Alto, CA. Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3. ed.). Palo Alto, USA. Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (1999). Teacher burnout. A research agenda. En Vandenberghe, R. & Huberman, A.M. (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 295-303). Nueva York. Cambridge University Press.
- Maslach, D., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 16 (5), 547-563.
- Matthews, D. B. (1986). *Manual of the Matthews burnout scale for employees*. Orange- burg, SC. South Carolina State College.
- Matteson, M.T. e Ivancevich, J.M. (1987). *Controlling work stress. Effective human resource and management strategies*. San Francisco. Jossey-Bass, 1987.
- Matud, M.P., García, M.A. y Matud, M.J. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2,(3), 451-465.
- McAdams, D. P. (1985): *Power, intimacy, and the life story. Personological inquiries into identity*. Homewood. Dorsey Press.
- McAdams, D.P. (1996). Narrating the self in adulthood. En J. Birren & G. Kenyon (Eds.), *Aging and biography. explorations in adult development* (pp.131-148). Nueva York. Springer.
- McAdams, D.P. & St Aubin, E.D. (1992). A theory of Generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62 (6), 1003-1015.
- McAdams, D.P, St Aubin, E.D & Logan, R.L. (1993): Generativity among young, midlife, and older adults. *Psychology and Aging*, 8 (2), 221-230.
- McAdams, D.P., Diamond, A., St Aubin, E.D. & Mansfield, D. (1997): Stories of commitment. the psychosocial construction of Generative lives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (3), 678-694.
- McAdams, D.P., Hart, H.M., & Maruna, S. (1998). The Anatomy of Generativity. In D. P. McAdams, and E. De St. Aubin (Eds.) *Generativity And Adult Development . How And*

- Why We Care For The Next Generation* (pp.7-43). Washington, American Psychological Association.
- McAdams, D.P, Reynolds, J., Patten, A.H., Lewis, M. & Bowman, P.J. (2001): When Bad Things Turn Good and Good Things Turn Bad: Sequences of Redemption and Contamination in Life Narrative and Their Relation to Psychosocial Adaptation in Midlife Adults and in Students. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 474-485.
- McIntyre, T.C. (1981). Faculty development for prior learning programs. The essential ingredients. *New Directions for Experiential Learning*, 14, 121-132.
- McIntyre, T.C. (1984). The relationship between locus of control and teacher burnout. *The British Journal of Educational Psychology*, 54 (2), 235-238.
- McLain, B.P. (2005). Environmental support and music teacher burnout. *Bulletin of the Council for research in Music Education*, 164, 71-84.
- McLean, K.C. & Pratt, M.W. (2006). Life's Little (and Big) Lessons: Identity Statuses and Meaning-Making in the Turning Point Narratives of Emerging Adults. *Developmental Psychology*, 42 (4), 714-722.
- Meier, S.T. (1983). Toward a theory of burnout. En J. McReynolds (Ed.). *Advances in psychological assessment*, Vol. 4. San Francisco, Jossey-Bass.
- Meier, S.T. (1984). The construct validity of burnout. *Journal of Occupational Psychology*, 57 (3), 211-220.
- Menezes de Lucena, V.A., Fernández, B., Hernández, L., Ramos, F. y Contador, I. (2006). Resiliencia y el modelo Burnout-Engagement en cuidadores formales de ancianos. *Psicothema*, 18 (4), 791-796.
- Merín, J., Cano, A. y Miguel, J.J. (1995a). El estrés laboral. Bases teóricas y marco de intervención. *Ansiedad y Estrés*, 1 (2-3), 113-130.
- Merín, J., Cano, A. y Miguel, J.J. (1995b). *La valoración, el afrontamiento y la ansiedad como variables predictoras del burnout*. Comunicación presentada en el Primer Congreso sobre Ciencias de la Conducta y Salud Laboral, Madrid.
- Miller, K., Birkholt, M., Scott, C. & Stage, C. (1995). Empathy and burnout in human service work. An extension of a communication model. *Communication Research*, 22 (2), 123-147.
- Miller, L.S. (1991). The relationship between social support and burnout. Clarification and simplification. *Social Work Research and Abstracts*, 27 (1), 34-37.
- Mingote, J.C. (1997). Síndrome Burnout. Síndrome de desgaste profesional. *Monografías de Psiquiatría*, año IX, nº5, sep-oct 1997.
- Montalbán, F.M., Bonilla, J. e Iglesias, C. (1995). Predictores psicosociales del estrés asistencial. En L. González, A. de la Torre y J. de Elena (Comps.). *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, Gestión de los Recursos Humanos y Nuevas Tecnologías* (pp. 203-209). Salamanca, Eudema.
- Montero, L. (1998). Luces y sombras en la profesionalización docente del profesorado de secundaria. La formación inicial. En M. Fernández Cruz y C. Moral Santaella (Eds.). *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma*. Granada. FORCE/Grupo Editorial Universitario, 143-160.
- Moreno, B. y Oliver, C. (1992). *El MBI como escala de estrés en profesionales asistenciales: adaptación y nuevas versiones*. Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de Psicología, Madrid.
- Moreno, B.; Oliver, C. y Aragonese, A. (1990). El Burnout, una forma específica de estrés laboral. En. Carballo, V. E. y Buela, G. (comp.), *Manual de Psicología Clínica, Madrid, Siglo XXI*.

- Moreno, B.; Bustos, R.; Matallana, A. y Miralles, 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-Jiménez, B, Garrosa, E. y González, J.L (1999). Burnout docente, sentido de la coherencia y salud percibida. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, (4) 3, 163-180.
- Moreno-Jiménez, B, Garrosa Hernández, E. y González Gutiérrez, J.L (2000). Personalidad resistente, burnout y salud. *Escritos de Psicología*, 4, 64-77.
- Moreno-Jiménez, B, Garrosa Hernández, E. y González Gutiérrez, J.L (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16 (1), 331-349.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa Hernández, E., Benavides-Pereira, A.M. y Gálvez Herrer, M. (2003). Estudios transculturales del burnout. Los estudios transculturales Brasil- España. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, 9-18.
- Moriana, J.A. (2002). *Estudio epidemiológico de la salud mental del profesorado*. Córdoba. Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba.
- Moriana, J.A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 597-621.
- Moriarty, V., Edmonds, S., Martin, C. & Blatchford, P. (2001). Teaching Young Children. Perceived Satisfaction and Stress. *Educational-Research*, 43, 33-46.
- Nagy, S. & Davis, L.G. (1985). Burnout. A comparative analysis of personality and environmental variables. *Psychological Reports*, 57 (3), 1319-1326.
- Nettl, B. (1995). *Heartland excursions. Ethnomusicological reflections on schools of music*. Urbana y Chicago. University of Illinois Press.
- Neves, S. (2003). La motivación de los profesores. En García-Villamizar, D. y Freixas, T. (2003). *El estrés del profesorado*. Valencia, Promolibro.
- Nias, J. (1985). A more distant drummer. Teacher development as the development of self. En L. Barton & J. Walker (comp.) *Education and Social Change*. Croom Helm.
- Nias, J. (1999). Teachers' Moral Purposes. Stress, Vulnerability, and Strength. En R. Vanderberghe & A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 223-237). Cambridge, NY, Cambridge University Press.
- Ochse, R. & Plug, C. (1986). Cross-cultural investigation of the validity of Erikson's theory of personality development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1240-1252.
- O'Hanlon, A. (2004). Challenging the hill metaphor of ageing. Growing older, not old. *Health Psychology Update, Journal of the Division of Health Psychology of the British Psychological Society*, 13 (2), 2-8.
- Oliver, C. (1993). *Análisis de la problemática de estrés en el profesorado de enseñanza media: el burnout como síndrome específico*. Tesis doctoral no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- Oliver, C, Pastor, J.C., Aragonese, A. y Moreno, B. (1990). *Una teoría y una medida de estrés laboral asistencial*. Comunicación presentada en el II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos. Valencia.
- Oriol, N. (2005). La Música en las Enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación)*. Nº 16 (Noviembre, 2005) <http://musica.rediris.es>.

- Ortega, F. (1991). La mentalidad social del maestro, en VV.AA. (1991). *Sociedad, cultura y educación*. Universidad Complutense de Madrid, CIDE.
- Ortega, C. y López, F. (2004). El burnout o síndrome de estar quemado en los profesionales sanitarios. revisión y perspectivas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (1), 137-160.
- Ortiz, M. (1990). Psicología cognitiva y estrés. *Boletín de Psicología*, 26, 89-96.
- Ortiz, V. (1995) *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca, Amarú.
- Otero, J.M., Luengo, A., Romero, E., Gómez-Fraguela, J.A. y Castro, C. (1998). *Psicología de la Personalidad. Manual de prácticas*. Barcelona, Ariel Practicum.
- Painsi, M. & Parncutt, R. (2004). Children's, teachers' and parents' attributions of children's musical success and failure. En D. Lipscomb, R. Ashley, R. O. Gjerdingen & P. Webster (Eds.), *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception and Cognition*, Evanston, Illinois, August 2004, 344-348. Adelaide. Causal Productions.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Palmer, A., Sinclair, K. & Bailey, M. (1996). *Teacher stress. A comparison between casual and permanent primary school teachers with a special focus on coping*. Paper prepared for presentation at ERA-AARE Joint Conference, Singapore, 25-29 November 1996.
- Papadatou, D., Anagnostopoulos, F. & Monos, D. (1994). Factors contributing to the development of burnout in oncology nursing. *British Journal of Medical Psychology*, 67, 187-199.
- Paredes, J. (2004). Cultura escolar y Resistencia al cambio. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 137-142.
- Pearlin, I. & Scholer, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.
- Pedrabissi, L., Rolland, J.P & Santinello, M. (1993). Stress and burnout among teachers in Italy and France. *The Journal of Psychology*, 127 (5), 529-35.
- Peñacoba, C. y Moreno, B. (1998). El concepto de personalidad resistente. Consideraciones Teóricas y Repercusiones Prácticas. *Boletín de Psicología*, 58, 61-96.
- Pérez, M. (1993). Los Conservatorios españoles. Historia, reglamentación, planes de estudio, centros, profesorado y alumnado. *Música y Educación*, 15, 17-48.
- Pérez, M. (1994) Breve reseña histórica sobre la educación musical en España. *Música y Educación*, 17, 19-28.
- Perrez, M. & Reicherts, M. (1992). *Stress, coping and health*. Seattle, Hogrefe.
- Peterson, B. E. (1998). Case studies of midlife generativity. Analyzing motivation and realization. In D. P. McAdams & E. de St. Aubin (Eds.), *Generativity and adult development. How and why we care for the next generation* (pp. 101-131). Washington, DC. American Psychological Association.
- Peterson, B. E., Smirles, K. A., & Wentworth, P. A. (1997). Generativity and authoritarianism. Implications for personality, political involvement, and parenting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1202-1216.
- Peterson, B. E., & Stewart, A. J. (1990). Using personal and fictional documents to assess psychosocial development. A case study of Vera Brittain's generativity. *Psychology and Aging*, 5, 400-411.
- Peterson, B. E & Stewart, A. J. (1993). Generativity and social motives in young adults. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 186-198.

- Peterson, C., Maier, S.F., Seligman M.E.P. (1993). *Learned Helplessness. A theory for the Age of Personal Control*. Oxford University Press.
- Petrie, L.M. (2001). The relationship between teacher stress and counseling referrals in elementary schools. *Dissertation Abstract International, Section A. Humanities and Social Sciences*, 62, 467.
- Petrovich, A. (2004). Performance anxiety. How teachers can help. *American Music Teacher*, 53 (3), 24-27.
- Pettigrew, L., & Wolf, G. (1982). Validating measures of teacher stress. *American Educational Research Journal*, 19 (3), 373-396.
- Pierce, M.B. & Molloy, G.N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37-51.
- Pines, A.M. (1982). Changing organizations. Is a work environment without burnout an impossible goal? En. Paine WS, (ed) (1982). *Job stress and burnout research. Theory and intervention perspectives*. California. Sage Publications.
- Pines, A. M. (1993). *Burnout*. An existential perspective. En W.B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Profesional burnout. Recent development in theory and research* (pp. 33-51). Londres. Taylor & Francis.
- Pines, A.M. (2000). Treating Career Burnout. A Psychodynamic Existential Perspective, en *JCLP/ In Session. Psychotherapy in Practice*, 56 (5), 633-642.
- Pines, A.M. (2004). Why Are Israelis Less Burned Out?. *European Psychologist*, 9 (2), 69-77.
- Pines A, Aronson E, Kafry D. (1981). *Burnout. From tedium to personal growth*. New York. Free Press.
- Pines, A.M. & Yafe-Yanai, O. (2001). Unconscious determinants of career choice and burnout. Theoretical model and counseling strategy. *Journal of Employment Counseling*, 38 (4), 170-184.
- Pines, A.M. & Aronson, E. (1988). *Career burnout. causes and cures*. NewYork. Free Press.
- Pines, A.M. & Guendelman, S. (1995). Exploring the relevance of burnout to mexican blue collar women. *Journal of Vocational Behavior*, 47, 1-20.
- Pines, A.M., Ben-Ari, A., Utasi, A. & Larson, D. (2002). A Cross-Cultural Investigation of Social Support and Burnout. *European Psychologist*, 7 (4), 256-264.
- Pliego, V. (2002). La formación del maestro especialista en música. Educación y futuro. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 7.
- Pliego, V. (2005). Los conservatorios de música en el proyecto de Ley Orgánica de Educación. Publicado en *webdemusica.org*, octubre de 2005.
- Pliego, V. (2007). De músicas, normas y conservatorios. Publicado en el periódico *ESCUELA*, 15 de febrero de 2007.
- Powers, S. & 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.
- Pratt, M. W., Danso, H. A., Arnold, M. L., Norris, J. E., & Filyer, R. (2001). Adult generativity and the socialization of adolescents. Relations to mothers' and fathers' parenting beliefs, styles, and practices. *Journal of Personality*, 69, 89-120.
- Pretorius, T.B. (1993). Commitment, participation in decision-making and social support. Direct and moderating effects on the stress-burnout relationship within an educational setting. *South African Journal of Psychology*, 23 (1), 10-14.

- Price, D. M. & Murphy, P. A. (1984). Staff burnout in the perspective of grief theory. *Death Education*, 8 (1), 47-58.
- Price, L. & Spence, H. (1994). Burnout symptoms among drug and alcohol service employees. Gender differences in the interaction between work and home stressors. *Anxiety, Stress and Coping*, 7 (1), 67-84.
- Prieto Navarro, L. (2001). La autoeficacia en el contexto académico: exploración bibliográfica comentada. *Revista Miscelánea Comillas*, 59, 281-292.
- Prieto Navarro, L. (2002). El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Revista Miscelánea Comillas*, 60, 591-612.
- Prieto Navarro, L. (2005). *Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario*, síntesis de Tesis Doctoral. Disponible en <http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html>.
- Pruessner, J. C., Hellhammer, D. K., & Kirschbaum, C. (1999). Burnout, perceived stress, and cortisol responses to awakening. *Psychosomatic Medicine*, 61, 197-205.
- Quaas, C. (2006). Diagnóstico de burnout y técnicas de Afrontamiento al estrés en profesores Universitarios de la quinta región de Chile. *Psicoperspectivas, Revista de la Escuela De Psicología, Facultad de filosofía y Educación Pontificia, Universidad Católica De Valparaíso*, 5 (1), 65-75.
- Rabasa, B. (2007). *El professor quemado. El síndrome de Burnout*. Valencia, RiE.
- Ramos, F. (1999). *El Síndrome de Burnout*. Madrid, UNED.
- Ranchal Sánchez, A. y Vaquero Abellán, M. (2008). Burnout, variables fisiológicas y antropométricas: un estudio en el profesorado. *Medicina y Seguridad en el Trabajo*, 54 (210), 47-55.
- Reilly, N.P. (1994). Exploring a paradox. Commitment as a moderator of the stressor burnout relationship. *Journal of Applied Social Psychology*, 24 (5), 397-414.
- Revicki, D.A. & May, H.J. (1983). Development and validation of the Physician Stress Inventory. *Family Practice Research Journal*, 2 (4), 211-225.
- Rich, V.L. & Rich, A.R. (1987). Personality hardiness and burnout in female staff nurses. *Image. Journal of Nursing Scholarship*, 19 (2), 63-66.
- Riggs, I. & Enochs, L. (1990). Towards the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625-637.
- Rodríguez-Quiles, J.E. (2004). Competencias del profesor y experiencias previas del alumno. Puntos de encuentro para el cambio en el Aula de Música. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación)*. Nº 13 (Mayo, 2004), disponible en <http://musica.rediris.es>.
- Rohland, B. (1998). *CMHC Survey. Preliminary Report*. Iowa. Consortium for Mental Health, Iowa City, May 1998.
- Rose, J. & Medway, F. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74, 185-190.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1966). Teachers' expectancies. Determinates of pupils' IQ gains. *Psychological Reports*, 19, 115-118.
- Ross, J. (1994). *Beliefs that make a difference. The origins and impact of teacher efficacy*. Paper presented at the meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies. Canadá.
- Rosse, J.G., Boss, R.W., Johnson, A.E. & Crown, D.F. (1991). Conceptualizing the role of self-esteem in the burnout process. *Group and Organization Studies*, 16 (4), 428-451.

- Rotter, J.B. (1990). Internal versus external control of reinforcement. *American Psychologist*, 45, 4, 489-493.
- Rovira, T. (2002). *Efecte diferencial de l'optimisme i de la competència personal en un procés d'estrès*. Tesis doctoral inédita, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rubio, J.C. (2003). *Fuentes de estrés, Síndrome de burnout y Actitudes disfuncionales en Orientadores de IES*. Tesis doctoral inédita, Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession. European studies, issues and research perspectives. En Vandenberghe, R. & Huberman; A.M. *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 38-59). Nueva York. Cambridge University Press
- Russell, D.W.; Altmaier, E. & Velzen, D. Van (1987). Job-Related Stress, Social Support, and Burnout Among Classroom Teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72 (2), 269-274.
- Ryff, C.D. & Heincke, S.G. (1983). Subjective organization of personality in adulthood and aging. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 420-428.
- Ryff, C. D., & Migdal, S. (1984). Intimacy and generativity. Self-perceived transitions. *Signs*, 9, 470-481.
- Salanova, M., Llorens, S. y García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están quemando los Profesores? *Revista del INSHT*, 28, 16-20.
- Salotti, P. (2006). *Estudio sobre estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en una muestra de adolescentes de Buenos Aires*. Tesina para Licenciatura en Psicología, Universidad de Belgrano, Buenos Aires.
- Sánchez, S. (1993). El malestar docente a examen: indicadores y consecuencias del mismo. *Aula Abierta*, 62, 75-136.
- Sandoval, J.I. y Unda, S. (2004). Síndrome de desgaste profesional en profesores de bachillerato del estado de Mexico, UNAM. Disponible en [http:// multimedia. ilce.edu.mx/riel](http://multimedia.ilce.edu.mx/riel)
- Sarai, T. (1974). The role of Music in the Life of children and Young People, in VV.AA. (1974). *Music education in the modern world*. Moscow, Progress publishers.
- Sarros, J.C. (1988b). School administrators write about burnout. Individual and organizational implications. *British Educational Research Journal*, 14 (2), 175-190.
- Sarros, J.C. & Friesen, D. (1987). The etiology of administrator burnout. *The Alberta Journal of Educational Research*, 33 (3), 163-179.
- Sbert, M. y Bel Pomar, M. (1998). Una professió complexa. El risc d'ensenyar. *Escola Catalana*, 346.
- Schaufeli, W.B. & Dierendonck, D. van (1993). The construct validity of two burnout measures. *Journal of Organization Behavior*, 14, 631-647.
- Schaufeli, W.B. & Janczur, B. (1994). Burnout among nurses. a Polish-Dutch comparison. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 25 (1), 95-113.
- Schaufeli, W.B. & Peeters, M.C.M. (1990). *The measurement of burnout*. Paper presented at the ENOP conference on professional burnout. Kraków, Poland, 1990.
- Schaufeli, W.B.; Maslach, C. & Marek, T. (Eds.) (1993). *Professional burnout. Recent developments in theory and research*. Washington D.C., Hemisphere.
- Scheib, J.W. (2003). Role Stress in the Professional Life of the School Music Teacher. A Collective case study. *Journal of Research in Music Education*, 51 (2), 124-136.
- Scheib, J.W. (2004). Why band directors leave. from the Mouths of maestros. *Music Educators*

- Journal*, 91 (1), 53-57.
- Scholtz, G. (1974). Training of teachers of instrumental playing and singing. its evolution and modern structure on the experience of 41 european academies of music, en VV.AA. (1974). *Music education in the modern world*. Moscow, Progress publishers.
- Schonfeld, I.S. (1990). Coping with job related stress. The case of teachers. *Journal of Occupational Psychology*, 6 (2), 141-149.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy an academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schutz, R. & Long, B. (1988). Confirmatory factors analysis, validation and revision of a Teacher Stress Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 497-511.
- 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.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout. Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10, 14-30.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G.S. (2005). *Perceived self-efficacy and teacher burnout. a longitudinal study in ten schools*. Research paper. Freie Universitat Berlin, Germany.
- Seashore, C.E. (1938). *Psychology of music*. New York, Mc Graw Hill.
- Seidman, S. A., & Zager, J. (1987). The teacher burnout scale. *Educational Research Quarterly*, 7(1), 26-33.
- Seidman, S.A. & Zager, J. (1991). A study of coping behaviours and teacher burnout. *Work and Stress*, 5 (3), 205-216.
- Seisededos, N. (1997). *Manual del Inventario Burnout de Maslach. Síndrome del quemado por estrés laboral asistencial*. Madrid. TEA.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Indefensión*. Madrid, Debate.
- Serra, E. (1999). Desarrollo adulto y actividad docente. *Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Psicología y Educación. Santiago de Compostela*, 8-11 de Septiembre.
- Seva, A. (1986). La salud mental de los profesores. ICE Universidad de Zaragoza.
- Shavelson, R.J. & Stern, P. (1981). Resarch on teacher's pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Shavelson, R.J. (1985). Teachers' interactive decision making. *International Encyclopedia of Education*, 9, 5059-5062. New York. Pergamon Press, pp. 491-493.
- Shinn M. & Morch, H. (1983). A tripartity model of coping with burnout. In. Farber, B. (Ed). *Stress and burnout in human services professions*. NY. Pergamon Press, 1983. 227-40.
- Shinn, M., Rosario, M., Morch, H. & Chestnut, D.E. (1984). Coping with job stress and burnout in the human services. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (4), 864-876.
- Shirom, A. (2002). Job-related Burnout. A Review, in Campbell, J. (editor) (2002). *Handbook of Occupational Health Psychology*. James Campbell Quick .APA.
- Siebert, J. (2007). *Why music teachers remain in the profession. conversations with career music educators*. Thesis for the Degree Doctor of Philosophy. University of Rochester, New York.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 611-625.

- Slater, C.L. (2003). Generativity Versus Stagnation. An Elaboration of Erikson's Adult Stage of Human Development. *Journal of Adult Development*, 10 (1), 53-65.
- Smith, N.M., Birch, N.E. & Marchant, M.P. (1986). Stress, distress, and burnout. A survey of public reference librarians. *Reference and Information services*. (pp. 52-59), Scarecrow Press.
- Snarey, J. (1993). *How fathers care for the next generation. A four-decade study*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Snarey, J., Son, L., Kuehne, V., Hauser, S. & Vaillant, G. (1987). The role of parenting in men's psychosocial development. a longitudinal study of early adulthood infertility and midlife generativity. *Developmental Psychology*, 23 (4), 593-603.
- Stern, M. & Zevon, M.A. (1990). Stress, coping and family environment. The adolescent's response occurring stressors. *Journal of Pediatric Psychology*, 13, 555-574.
- Stewart, A. J. & Vandewater, E. A. (1998). The course of generativity. In D. P. McAdams & E. de St. Aubin (Eds.), *Generativity and adult development. How and why we care for the next generation* (pp.75-100). Washington, DC. American Psychological Association.
- Stewart, J.A., Ostrove, J.M. & Helson, R. (2001). Middle Aging in Women: Patterns of Personality Change from the 30s to the 50s. *Journal of Adult Development*, 1(8), 23-37.
- Taborsky, C. (2007). Musical Performance Anxiety. A Review of Literature. *Update. Applications of Research in Music Education*, 26 (1), 15-25.
- Taerk, G. (1983). Psychological support of oncology nurses. a role for the liaison psychiatrist. *Canadian Journal of Psychiatry*, 28, 532-35.
- Temml, Ch. (1994). *StreB im Lehrberuf. Eine österreichweite studie 1993*. Wien. GÖD.
- Thode, M.L., Morán, S. y Banderas, A. (1992). Fuentes de malestar docente entre el profesorado de EGB. *Revista española de Pedagogía*, 193, 545-563.
- Thompson, M. S., Page, S. L. & Cooper, C. L. (1993). A test of Caver on Schecer's self-control model of stress in exploring burnout among mental health nurses. *Stress Medicine*, 9, 221-235
- Tizón, J.L. (2003). ¿Profesionales «quemados», profesionales «desengaños» o profesionales con trastornos psicopatológicos?. *Atención Primaria*, 33 (6).326-30.
- Tobin, D.L., Holroyd, K.A. & Reynolds, R.V.C. (1984). *Users manual for Coping Strategies Inventory*. Ohio. University Press.
- Toker, S., Shirom, A., Shapira, I., Berliner, S. & Melamed, S. (2005). The Association Between Burnout, Depression, Anxiety, and Inflammation Biomarkers. C-Reactive Protein and Fibrinogen in Men and Women. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10 (4), 344-362.
- Topf, M. (1989). Personality hardiness, occupational stress, and burnout in critical care nurses. *Research in nursing and health*, 12, 179-186.
- Torres, J., Gallego, A. y Álvarez, L. (1976). *Música y sociedad*. Madrid, Real Musical.
- Travers, C. y Cooper, C. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona, Paidós.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy. Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy. Capturing and elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

- Tsigilis, N.; Koustelios, A. & Togia, A. (2004). Multivariate relationship and discriminant validity between job satisfaction and Burnout. *Journal of Managerial Psychology*, 19 (7), 666-675.
- Turina, J.L. (1994). El estado actual de las enseñanzas de música, danza y arte dramático. *Arte, Individuo y Sociedad*, 6, 87-104.
- Ursprung, A.W. (1986). Burnout in the human services. A review of the literature. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 29 (3), 190-199.
- Vaillant, G. (1977). *Adaptation to life*. Boston. Little Brown.
- Vaillant, G. (1993). *The wisdom of the ego*. Cambridge, Ma. Harvard University Press.
- Vaillant, G. & Milofsky, E. (1980). Natural history of male psychological health. IX. Empirical evidence for Erikson's model of the Life Cycle. *American Journal of Psychiatry*, 137 (11), 1348-1359.
- Vandenberghe, R. & Huberman, A.M. (Eds.) (1999). *Understanding and preventing teacher burnout*. Nueva York. Cambridge University Press.
- Vázquez, C; Crespo, M; Ring, J.M. (2000). Estrategias de afrontamiento, en Bulbena, A. (2000). *Medición Clínica en Psiquiatría y Psicología*. Barcelona, Masson.
- Venturi, P., Dell'Erba, G. & Rizzo, F. (1994). Disagio mentale, uso di psicofarmaci e malattie psicomatichie in due gruppi di soggetti a rischio per la sindrome del burnout. *Minerva Psichiatrica*, 35, 155-167.
- Vera, B. (2004) Resistir y rehacerse. Una reconceptualización de la experiencia traumática desde la psicología positiva. *Revista de Psicología Positiva*, 1, 1-42.
- Vera Vila, J. (1988). *El profesor principiante*. Valencia, Promolibro.
- Vicente, A. (2008). *La inserción laboral de los estudiantes de música. principales Expectativas y salidas profesionales*. I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e inserción social en la docencia. Sevilla, junio 2008.
- Vicente, A. y Aróstegui, J.L. (2003). Formación Musical y Capacitación Laboral en el Grado Superior de Música, o El Dilema entre lo Artístico y lo Profesional en los Conservatorios. *LEEME Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 12, diciembre, 2003.
- Villanueva, M^a. Á., Jiménez, I., García, L. y Durán, J. (2005). *Valoración de las fuentes de estrés laboral en personal docente*. Murcia, ISL Instituto de Seguridad y Salud Laboral.
- Viloria, H. y Paredes, 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, F. (2004). El síndrome del burnout en una muestra de auxiliares de enfermería: un estudio exploratorio. *Univ. Psychol. Bogotá (Colombia)*, 3 (1), 35-45.
- Vispoel, W.A. & Austin, J.R. (1993). Constructive response to failure in music. the role of attribution feedback and classroom goal structure. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 110-129.
- VV.AA. (1990). La salud de los profesores. Evolución de 1982 a 1989. *Cuadernos de Pedagogía*, 192, 61-67.
- VV.AA. (1996). Actitud de los maestros hacia su profesión docente. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 143-155.
- VV.AA. (2001). *Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- VV.AA. (2003). Salud, dinero y...Un estudio sobre la satisfacción profesional del profesorado. *La Brújula de papel, Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba*, 3, 58-68.

- VV.AA. (2004). Los riesgos de la profesión, monográfico. *Cuadernos de Pedagogía*, 335, 49-78.
- VV.AA. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Peru y Uruguay*. UNESCO.
- VV.AA. (2006). *Estudio CISNEROS IX, riesgos psicosociales en profesores de la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid*. Madrid, ANPE.
- Waxman; H.C., Gray, J.P. & Padrón, Y.N. (2003). *Review of Research on Educational Resilience*. California, Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York. Holt, Rinehart & Winston.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. New York. Springer Verlag.
- Whidden, C. (2008). The injustice of singer/non-singer labels by music educators. *GEMS Gender, Education, Music & Society*, 4. Disponible en www.queensu.ca/music/links/gems/whidden5.pdf.
- Whitbourne, S.K., Zuschlag, M.K., Elliot, L.B. & Waterman, A.S. (1992). Psychosocial development in adulthood. A 22-year sequential study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 260-271.
- Williams, C.A. (1989). Empathy and *burnout* in male and female helping professionals. *Research in Nursing & Health*, 12, 169-178.
- Wilson, D. & Chiwakata, L. (1989). Locus of control and burnout among nurses in Zimbabwe. *Psychological Reports*, 65 (2), 426.
- Wilson, D. & Mutero, C. (1989). Personality concomitants of teacher stress in Zimbabwe. *Personality and Individual Differences*, 10, 1195-1198.
- Wilson, V. (2002). *Feeling the Strain. An overview of the literature on teachers' stress*. Glasgow, The Scottish Council for Research in Education.
- Winnubst, J. A. (1993). Organizational structure, social support, and burnout. En W.B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.). *Professional burnout. Recent developments in theory and research* (pp. 151-162). Washington D.C., Hemisphere.
- Winter, D. G. (1973). *The power motive*. New York, Free Press.
- Woolfolk, A. (2000). *Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Woolfolk, A. & Hoy, W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Woods, P. (1999). The intensification and stress in teaching. En Vandenberghe, R. & Huberman, A.M. (Eds.) (1999). *Understanding and preventing teacher burnout*. Nueva York. Cambridge University Press.
- Worral, N. & May, D. (1989). Towards a person-situation model of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 174-186.
- Wortman, C.B. & Silver, R.C. (1989). The Myths of Coping with Loss. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 349-357.
- Yinger, R. J. (1977). *A study of teacher planning. a description and theory development using ethnographic and information processing methods*. Doctoral Dissertation, Michigan State University, University Microfilm International, N.º 78-10138.

- Zabel, R.H. & Zabel, M.K. (2002). Burnout among special education teachers and perception of support. *Journal of Special Education Leadership*, 15, 67-73.
- Zacarés, J.J. (1999). *Generatividad y desarrollo adulto*. Lección magistral a Titularidad de Facultad de Psicología de Valencia.
- Zacarés, J.J., Ruiz, J. M. y Amer, E. (1999). Generatividad y bienestar psicológico en profesores: Un estudio exploratorio. *X Congreso de Psicología de la Infancia y Adolescencia- INFAD. Libro de Comunicaciones*.
- Zacarés, J.J. y Serra, E. (2010). Explorando el territorio del desarrollo adulto: la clave de la generatividad. En prensa y aceptado para su publicación en *Cultura y Educación*.
- Zimbardo, P.G. (2005). Optimizing the power and magic of teaching. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24 (1), 11-21.
- Zimmerman, B.J., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria. Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.
- Zubieta, J C. y Susinos, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid, CIDE-MEC.

INDICE DE TABLAS Y ANEXOS

RELACIÓN DE TABLAS

Tabla 1. Características del modelo social del Conservatorio (Kingsbury, 1988).....	pág. 36
Tabla 2. Definiciones más relevantes de Burnout.....	44
Tabla 3. Incidencia del Síndrome de Burnout por profesiones (Casas, 2002).....	51
Tabla 4. Presencia de síntomas y signos en el Síndrome de Burnout (Casas, 2002).....	52
Tabla 5. Síntomas asociados al síndrome de burnout (Álvarez Gallego y Fernández Ríos, 1991).....	53
Tabla 6. Variables predictoras del Burnout	56
Tabla 7. Modelos elaborados desde la perspectiva psicosocial para explicar el burnout (Gil-Monte y Peiró, 1997; 1999)	68
Tabla 8. Tipos de modelos explicativos del Burnout (Ramos, 1999).....	70
Tabla 9. Modelos de proceso en burnout (Margarita y Vinaccia, 2007).....	76
Tabla 10. Instrumentos de medida del Burnout (Ortega y López, 2004).....	77
Tabla 11. Estudios acerca del burnout en el ámbito internacional.....	80
Tabla 12. Factores de estrés docente (Travers y Cooper, 1997)	90
Tabla 13. Fuentes de estrés laboral docente	92
Tabla 14. Principales factores de insatisfacción docente (adaptado de Barquin, 1995)	93

Tabla 15. Secuencia de aparición de las dimensiones del Burnout en el proceso de aparición según los diferentes autores	102
Tabla 16. Respuesta de Burnout percibido en porcentaje (Mancini, 2008).....	106
Tabla 17. Resumen de la investigación acerca de estrés y burnout en profesores de música.....	108
Tabla 18. Programas de intervención en burnout (Grau y Chacón, 1998).....	111
Tabla 19. Propuestas de intervención según tres modelos teóricos (Garcés de Fayos, 2000)	112
Tabla 20. Modelo de estilos prototípicos o estatus de Generatividad de Bradley (1997)	124
Tabla 21. Dimensiones del Afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1986) ..	139
Tabla 22. Tipos de significado en el proceso de afrontamiento (Folkman y Moskowitz, 2000)	143
Tabla 23. Estrategias de Afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1986).....	149
Tabla 24. Instrumentos de evaluación de la Autoeficacia docente	164
Tabla 25. Variables condicionantes de las creencias de autoeficacia del profesor	167
Tabla 26. Factores que influyen en la autoeficacia docente (adaptado de Deyanira, 2001)	168
Tabla 27. Estrategias instruccionales más efectivas en contextos musicales (Juchniewicz, 2008)	172
Tabla 28. Distribución de la muestra por grupos	193
Tabla 29. Distribución muestral por frecuencias y porcentajes de los grupos realizados a partir de la variable Experiencia Profesional....	193

Tabla 30. Distribución muestral por frecuencias y porcentajes de las variables Estado civil, formación académica y Situación Profesional	194
Tabla 31. Resumen de variables y pruebas utilizadas en esta investigación	204
Tabla 32. Distribución de cuestionarios iniciales y finales utilizados en la investigación	205
Tabla 33. Índices de bondad de ajuste del MBI	211
Tabla 34. Nivel de asociación entre las dimensiones del MBI y consistencia interna de las subescalas	214
Tabla 35. Descriptivos básicos de las dimensiones del MBI	215
Tabla 36. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones de los factores del MBI de la muestra total y por niveles en relación a la población general.....	216
Tabla 37. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en las tres dimensiones del MBI en función del nivel educativo considerado, Secundaria y Conservatorios, y en la muestra total	217
Tabla 38. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones de los factores del MBI en función del nivel educativo de enseñanza	218
Tabla 39. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en las tres dimensiones del MBI en función del género.....	219
Tabla 40. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones de los factores del MBI en función del género	219
Tabla 41. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en las tres dimensiones del MBI en función de la Formación Académica	220

Tabla 42. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones de los factores del MBI en función de la Formación Académica	220
Tabla 43. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en las tres dimensiones del MBI en función de la Situación Profesional	221
Tabla 44. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones de los factores del MBI en función de la Situación Profesional	222
Tabla 45. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en las tres dimensiones del MBI en función de la Experiencia Profesional	223
Tabla 46. Resumen de los ANOVAS sobre las puntuaciones de los factores del MBI en función de la Experiencia Profesional	224
Tabla 47. Modelo de regresión múltiple de las variables sociodemográficas sobre el Agotamiento Emocional	227
Tabla 48. Resumen del ANOVA asociado a la regresión entre las variables sociodemográficas y el agotamiento emocional	227
Tabla 49. Coeficientes, pruebas t sobre los coeficientes de las variables sociodemográficas sobre el Agotamiento Emocional	228
Tabla 50. Modelo de regresión múltiple de las variables sociodemográficas sobre la dimensión de Despersonalización	229
Tabla 51. Resumen del ANOVA asociado a la regresión entre las variables sociodemográficas y la dimensión de Despersonalización.....	229
Tabla 52. Coeficientes y pruebas t entre los coeficientes de las variables sociodemográficas y la dimensión despersonalización	230
Tabla 53. Modelo de regresión múltiple de las variables sociodemográficas sobre la dimensión de Realización Personal.....	230

Tabla 54. Resumen del ANOVA asociado a la regresión entre las variables sociodemográficas y la dimensión de Realización Personal	231
Tabla 55. Resumen de los resultados obtenidos en los análisis diferenciales de las dimensiones del MBI en función de las variables sociodemográficas consideradas	233
Tabla 56. Índices de Bondad de Ajuste para el modelo unidimensional del LGS	239
Tabla 57. Descriptivos de los ítems de la escala sobre Generatividad ..	240
Tabla 58. KMO y prueba de Barlett de la escala de Generatividad	241
Tabla 59. Análisis de Componentes principales. Valores propios y varianza explicada en la escala de Generatividad	241
Tabla 60. Saturaciones factoriales e índices de comunalidad de la escala de Generatividad	242
Tabla 61. Estadísticos descriptivos, correlación y fiabilidad de Generatividad con alumnos	243
Tabla 62. Estadísticos descriptivos, correlación y fiabilidad de Generatividad con compañeros	244
Tabla 63. Ítems adscritos al factor 1 Generatividad con alumnado	244
Tabla 64. Ítems adscritos al factor 2 Generatividad con compañeros	245
Tabla 65. Descriptivos básicos de las puntuaciones en los dos factores de Generatividad-en función del nivel educativo y género del profesorado	246
Tabla 66. Análisis de varianza de las puntuaciones de los grupos establecidos en función del nivel educativo y género sobre Generatividad-Alumnos	247
Tabla 67. Análisis de varianza de las puntuaciones de los grupos	

establecidos en función del nivel educativo y género sobre Generatividad-Compañeros	247
Tabla 68. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en Generatividad en función de la Formación Académica	248
Tabla 69. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones de Generatividad en función de la Formación Académica	249
Tabla 70. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en Generatividad en función de la Situación Profesional	249
Tabla 71. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones de Generatividad en función de Situación Profesional	250
Tabla 72. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en Generatividad en función de la Experiencia Profesional	250
Tabla 73. Resumen del ANOVA en las puntuaciones de Generatividad en función de la Experiencia Profesional	251
Tabla 74. Nivel de asociación entre las puntuaciones en los factores del MBI y de la escala de Generatividad	254
Tabla 75. Modelo de regresión múltiple de las dimensiones de Generatividad en conjunto sobre el Agotamiento Emocional	255
Tabla 76. Resumen del ANOVA asociado a la regresión entre las dimensiones de Generatividad y el Agotamiento Emocional	255
Tabla 77. Coeficientes y pruebas t de las dimensiones de Generatividad sobre el Agotamiento Emocional.....	256
Tabla 78. Modelo de regresión múltiple de las dimensiones de Generatividad sobre el factor de Despersonalización	256
Tabla 79. Resumen del ANOVA asociado a la regresión entre las	

dimensiones de Generatividad y el factor de Despersonalización ...	257
Tabla 80. Coeficientes y pruebas t de las dimensiones de Generatividad sobre la Despersonalización	257
Tabla 81. Modelo de regresión múltiple de las dimensiones de Generatividad sobre el factor de Realización Personal.....	258
Tabla 82. Resumen del ANOVA asociado a la regresión entre las dimensiones de Generatividad y la Realización Personal.....	258
Tabla 83. Coeficientes y pruebas t de las dimensiones de Generatividad sobre la Realización Personal.....	259
Tabla 84. Índices de Bondad de Ajuste para el modelo original trifactorial del TISES y para el modelo original modificado	264
Tabla 85. Descriptivos de los ítems de la escala sobre Autoeficacia	266
Tabla 86. KMO y prueba de Barlett de la escala de Autoeficacia.....	267
Tabla 87. Análisis de Componentes principales. Valores propios y varianza explicada en la escala de Autoeficacia	267
Tabla 88. Saturaciones factoriales e índices de comunalidad de la escala de Autoeficacia	268
Tabla 89. Estadísticos de fiabilidad de la escala de Autoeficacia.....	269
Tabla 90. Estadísticos descriptivos, correlación y fiabilidad de Autoeficacia en el manejo de la clase	270
Tabla 91. Estadísticos descriptivos, correlación y fiabilidad de Autoeficacia del apoyo de compañeros.....	270
Tabla 92. Estadísticos descriptivos, correlación y fiabilidad de Autoeficacia del apoyo de directivos	271
Tabla 93. Estadísticos descriptivos de las subescalas y de la escala de de Autoeficacia	271

Tabla 94.- Descriptivos básicos de las puntuaciones en los factores de Autoeficacia en función del Nivel educativo profesorado	272
Tabla 95. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones de Autoeficacia en función del Nivel educativo.....	273
Tabla 96. Descriptivos básicos de las puntuaciones en los factores de Autoeficacia en función del género de los profesores.....	273
Tabla 97. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones de Autoeficacia en función del género del profesorado	274
Tabla 98. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en Autoeficacia en función de la Formación Académica	274
Tabla 99. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones de Autoeficacia en función de la Formación Académica	275
Tabla 100. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en Generatividad en función de la Situación Profesional	275
Tabla 101. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones de Autoeficacia en función de Situación Profesional	276
Tabla 102. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en Autoeficacia en función de la Experiencia Profesional.....	277
Tabla 103. Resumen del ANOVA en las puntuaciones de Autoeficacia en función de la Experiencia Profesional.....	277
Tabla 104. Nivel de asociación entre las puntuaciones en los factores del MBI y de la escala de Autoeficacia	278
Tabla 105. Modelo de regresión múltiple de las dimensiones de	

Autoeficacia en conjunto sobre el Agotamiento Emocional.....	279
Tabla 106. Resumen del ANOVA asociado a la regresión entre las dimensiones de Autoeficacia y el Agotamiento Emocional	280
Tabla 107. Coeficientes y pruebas t de las dimensiones de Autoeficacia sobre el Agotamiento Emocional	280
Tabla 108. Modelo de regresión múltiple de las dimensiones de Autoeficacia sobre el factor de Despersonalización	281
Tabla 109. Resumen del ANOVA asociado a la regresión entre las dimensiones de Autoeficacia y el factor de Despersonalización.....	281
Tabla 110. Coeficientes y pruebas t de las dimensiones de Autoeficacia sobre la Despersonalización	282
Tabla 111. Modelo de regresión múltiple de las dimensiones de Autoeficacia sobre el factor de Realización Personal.....	282
Tabla 112. Resumen del ANOVA asociado a la regresión entre las dimensiones de Autoeficacia y el factor de Realización Personal ...	282
Tabla 113. Coeficientes y pruebas t de las dimensiones de Autoeficacia sobre la Realización Personal.....	283
Tabla 114. Descriptivos de las puntuaciones en las Estrategias de Afrontamiento en función del Nivel educativo que imparte el profesorado	291
Tabla 115. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones en las estrategias de Afrontamiento en función del Tipo de docencia	292
Tabla 116. Descriptivos de las puntuaciones en los factores de Afrontamiento en función del género del profesorado.....	293
Tabla 117. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones en Estrategias de Afrontamiento en función	

del género del profesorado	294
Tabla 118. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en Afrontamiento en función de la Formación Académica	295
Tabla 119. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones de Estrategias de Afrontamiento en función de la Formación Académica	296
Tabla 120. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en Estrategias de Afrontamiento en función de la Situación Profesional	297
Tabla 121. Resumen de las pruebas t de comparación entre medias en las puntuaciones de Estrategias de Afrontamiento en función de Situación Profesional	298
Tabla 122. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en Estrategias de Afrontamiento en función de la Experiencia Profesional	300
Tabla 123. Resumen de los ANOVAS en las puntuaciones en Estrategias de Afrontamiento en función de la Experiencia Profesional	302
Tabla 124. Nivel de asociación entre las puntuaciones en los factores del MBI y las diferentes estrategias de Afrontamiento	305
Tabla 125. Modelo de regresión múltiple de las estrategias de Afrontamiento en conjunto sobre el Agotamiento Emocional	307
Tabla 126. Resumen del ANOVA asociado a la regresión entre las estrategias de Afrontamiento y el Agotamiento Emocional	307
Tabla 127. Coeficientes y pruebas t de las Estrategias de Afrontamiento sobre el Agotamiento Emocional.....	308
Tabla 128. Modelo de regresión múltiple de las dimensiones de	

estrategias de afrontamiento sobre el factor de Despersonalización.....	309
Tabla 129. Resumen del ANOVA asociado a la regresión entre las estrategias de afrontamiento y el factor de Despersonalización	309
Tabla 130. Coeficientes y pruebas t de las Estrategias de Afrontamiento sobre la Despersonalización	310
Tabla 131. Modelo de regresión múltiple de las Estrategias de afrontamiento sobre el factor de Realización Personal	311
Tabla 132. Resumen del ANOVA asociado a la regresión entre las Estrategias de afrontamiento y la Realización Personal	311
Tabla 133. Coeficientes y pruebas t de las Estrategias de Afrontamiento sobre la Realización Personal.....	312
Tabla 134. Modelos jerárquicos de regresión múltiple (criterio, Agotamiento Emocional).....	319
Tabla 135. Resumen de los diferentes ANOVAS asociados a cada Modelo de regresión (Variable dependiente, Agotamiento Emocional)	320
Tabla 136. Coeficientes y pruebas t respecto de los coeficientes del Modelo 1. (Variable dependiente: Agotamiento Emocional)	321
Tabla 137. Coeficientes y pruebas t respecto de los coeficientes del Modelo 2. (Variable Dependiente: Agotamiento Emocional).....	322
Tabla 138. Coeficientes y pruebas t respecto de los coeficientes del Modelo 3. (Variable Dependiente: Agotamiento Emocional).....	323
Tabla 139. Coeficientes y pruebas t respecto de los coeficientes del Modelo 4. (Variable Dependiente: Agotamiento Emocional).....	325
Tabla 140. Modelos jerárquicos de regresión múltiple (criterio, Despersonalización)	327

Tabla 141. Resumen de los diferentes ANOVAS asociados a cada Modelo de regresión para la variable Despersonalización	328
Tabla 142. Coeficientes y pruebas t respecto de los coeficientes del Modelo 1. (Variable Dependiente: Despersonalización)	329
Tabla 143. Coeficientes y pruebas t respecto de los coeficientes del Modelo 2 (Variable Dependiente: Despersonalización)	330
Tabla 144. Coeficientes y pruebas t respecto de los coeficientes del Modelo 3 (Variable Dependiente: Despersonalización)	331
Tabla 145. Coeficientes y pruebas t respecto de los coeficientes del Modelo 4 (Variable Dependiente: Despersonalización)	332
Tabla 146. Modelos jerárquicos de regresión múltiple (criterio, Realización Personal)	334
Tabla 147. Resumen de los diferentes ANOVAS asociados a cada Modelo de regresión para la variable Realización Personal	336
Tabla 148. Coeficientes y pruebas t respecto de los coeficientes del Modelo 2 (Variable Dependiente: Realización Personal)	337
Tabla 149. Coeficientes y pruebas t respecto de los coeficientes del Modelo 3 (Variable Dependiente: Realización Personal)	338
Tabla 150. Coeficientes y pruebas t respecto de los coeficientes del Modelo 4 (Variable Dependiente: Realización Personal)	339

RELACIÓN DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Modelo de relaciones entre las tres dimensiones del Burnout de Leiter y Maslach (1988).....	pág. 73
Gráfico 2. Modelo de relaciones entre las tres dimensiones del Burnout de Leiter (1993).....	73
Gráfico 3. Modelo de relaciones entre las tres dimensiones del Burnout de Lee y Ashforth (1993).....	74
Gráfico 4. Modelo de relaciones entre las tres dimensiones del Burnout de Gil-Monte, P. Peiró, J.M. y Valcárcel (1995).....	74
Gráfico 5. Modelo de cambio en el profesor de Guskey (1986).....	113
Gráfico 6. Modelo del estrés (Lazarus y Folkman, 1986)	142
Gráfico 7. Índices de ajuste analítico del MBI	213
Gráfico 8. Tendencia encontrada entre las dimensiones de Agotamiento emocional y años de experiencia	225
Gráfico 9. Tendencia encontrada entre las dimensiones de Despersonalización y años de experiencia	225
Gráfico 10. Tendencia encontrada entre las dimensiones de Realización Personal y años de experiencia	226
Gráfico 11. Tendencia encontrada entre la Generatividad con alumnos y años de experiencia docente	252
Gráfico 12. Tendencia encontrada entre la Generatividad con compañeros y años de experiencia docente	253
Gráfico 13. Diferencias significativas en Apoyo social instrumental en función de los años de experiencia docente.....	303

Gráfico 14. Diferencias significativas en Refrenar el afrontamiento en función de los años de experiencia docente.....	304
--	-----

ANEXO I

Cuestionario de Burnout (MBI)

MBI - ES.
Cuestionario profesional docente.

Identificación:

Por favor, lea cada una de las frases y marque el valor que Vd. considera más representativo de la intensidad o la frecuencia con las que Vd. tiene ese pensamiento o sentimiento en relación con su trabajo docente.

Escala de valoración:

<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
NO, nunca	Algunas veces al año	Una vez al mes	Algunas veces al mes	Una vez por semana	Algunas veces por semana.	Cada día.

	Cuestión	Valoración						
		0	1	2	3	4	5	6
1.	Me siento agotado/a emocionalmente a causa de mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
2.	Me siento agotado/a físicamente al final de la jornada laboral.	0	1	2	3	4	5	6
3.	Cuando me levanto por la mañana y he de enfrentarme a otra jornada laboral me siento fatigado.	0	1	2	3	4	5	6
4.	Puedo entender con facilidad los problemas de mis alumnos..	0	1	2	3	4	5	6
5.	Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos impersonales.	0	1	2	3	4	5	6
6.	Trabajar con personas todo el día me supone un gran esfuerzo.	0	1	2	3	4	5	6
7.	Me ocupo de una manera efectiva de los problemas de mis alumnos.	0	1	2	3	4	5	6
8.	Me siento «quemado» por culpa de mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
9.	Creo que a través de mi trabajo influyo positivamente en la vida de los alumnos	0	1	2	3	4	5	6
10.	Pienso que me he hecho más insensible con la gente.	0	1	2	3	4	5	6
11.	Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	0	1	2	3	4	5	6
12.	Me siento muy activo.	0	1	2	3	4	5	6
13.	Me siento frustrado en mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
14.	Creo que estoy trabajando demasiado.	0	1	2	3	4	5	6
15.	Realmente no me preocupa lo que les pueda pasar a mis alumnos.	0	1	2	3	4	5	6
16.	Trabajar con personas me produce demasiada tensión.	0	1	2	3	4	5	6
17.	Puedo crear fácilmente un ambiente relajado con mis alumnos.	0	1	2	3	4	5	6
18.	Me siento animado después de trabajar con mis alumnos.	0	1	2	3	4	5	6
19.	He conseguido cosas muy valiosas en mi profesión.	0	1	2	3	4	5	6
20.	Me siento como si estuviese al límite de mis capacidades.	0	1	2	3	4	5	6
21.	En mi trabajo trato los problemas de relación con mucha calma.	0	1	2	3	4	5	6
22.	Creo que los alumnos me culpan de alguno de sus problemas.	0	1	2	3	4	5	6

PLANTILLA DE CORRECCIÓN:

Agotamiento emocional: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20

Despersonalización: 5, 10, 11, 15 y 22.

Realización personal: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21

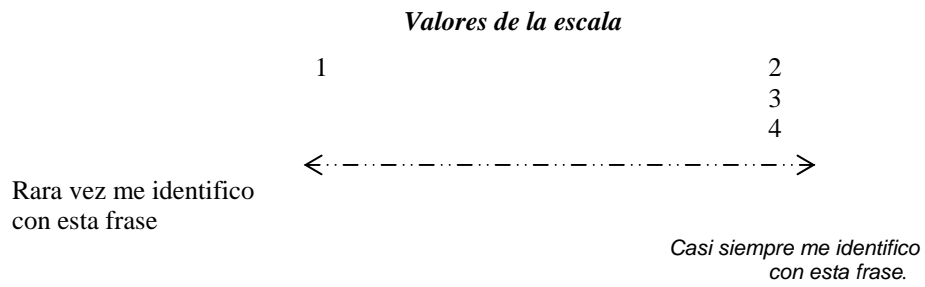
ANEXO II

Escala de Generatividad (LGS)

Escala de Generatividad.

**(LGS, Mc. Adams y St.Aubin, 1997;
Adaptación de Zacarés, Ruiz y Amer, 1999)**

Valore cada cuestión e indique el grado en que refleja sus propios pensamientos o sentimientos, es decir, hasta qué punto se aplicarías a sí mismo/a cada afirmación.



CUESTIONES					
1.	Intento transmitir a otros el conocimiento que he obtenido con mis experiencias.	1	2	3	4
2.	No creo que yo sea muy necesario/a para mis alumnos/as.	1	2	3	4
3.	Me siento necesario para mis compañeros docentes.	1	2	3	4
4.	Siento que me gusta trabajar como docente.	1	2	3	4
5.	Pienso que yo importo mucho a mis alumnos/as.	1	2	3	4
6.	Acostumbro a no participar en actividades complementarias, extraescolares...	1	2	3	4
7.	Diseño programas creativos y actividades que tienen impacto en otras personas.	1	2	3	4
8.	Creo que, después de jubilarme, seré recordado durante tiempo.	1	2	3	4
9.	La sociedad no debe ser responsable de dar comida y vivienda a gente sin hogar.	1	2	3	4
10.	Otros compañeros/as docentes dirían de mí que soy una persona productiva.	1	2	3	4
11.	Siento como si no hubiese hecho nada valioso que pudiese servir a los alumnos/as.	1	2	3	4
12.	Tengo habilidades y conocimientos interesantes que intento enseñar al alumnado.	1	2	3	4
13.	Me siento bien al saber que, desde la educación, he hecho algo que me sobrevivirá.	1	2	3	4
14.	Me gustaría enseñar a los demás de otra forma o en otros lugares.	1	2	3	4
15.	En general mis acciones no suelen tener un efecto positivo sobre el alumnado.	1	2	3	4
16.	Durante mi vida me he comprometido con diferentes tipos de personas y de actividades.	1	2	3	4
17.	Creo que influyo positivamente en compañeros o en padres de alumnos.	1	2	3	4
18.	Creo que la responsabilidad de mejorar el colegio/instituto no debe recaer sobre mí.	1	2	3	4
19.	Alumnos y/o compañeros vienen a mí para pedirme consejo.	1	2	3	4
20.	Creo que mis aportaciones permanecerán después de que me haya marchado.	1	2	3	4

CORRECCIÓN

***Items inversos:** Nº. 2, 6, 9, 11, 15 y 18.

***Alta puntuación** (*Superior a +45*) Preocupación generativa. Conciencia de rol de liderazgo. Sentido de capacidad de influencia. Conciencia de responsabilidad respecto a miembros jóvenes de la sociedad... Autoconcepto como referente de normas y que debe tomar decisiones importantes que afectan a otros.

***Baja puntuación** (*Inferior a +10*) Autoimagen de influencia escasa sobre otros. Poco interés en compartir experiencia y conocimientos con otros. Alta preocupación por sí mismo. Ausencia de necesidad y obligación de guiar a la siguiente generación.

ANEXO III

Escala de Autoeficacia Interpersonal docente (TISES)

**TEACHER INTERPERSONAL
SELF-EFFICACY SCALE**

Adaptado de Brouwers & Tomic (2001)
a efectos de uso en investigación

Escala

1 Totalmente en desacuerdo_____ **6 Totalmente de acuerdo**

01. Si un alumno perturba el desarrollo ordinario de las clases, soy capaz de reconducirlo rápidamente.	1 2 3 4 5 6
02. Soy capaz de acercarme a algún miembro del equipo directivo para hablar de problemas de trabajo.	1 2 3 4 5 6
03. Confío en que, si es necesario, puedo pedir consejo a mis compañeros.	1 2 3 4 5 6
04. Hay muy pocos estudiantes que no pueda manejar.	1 2 3 4 5 6
05. Soy capaz de entenderme/comunicarme con los estudiantes más difíciles.	1 2 3 4 5 6
06. Cuando es necesario, soy capaz de tratar problemas con el equipo directivo.	1 2 3 4 5 6
07. Puedo encontrar compañeros con los que hablar de problemas de trabajo.	1 2 3 4 5 6
08. Soy capaz de tomar las medidas adecuadas para conseguir que las actividades de clase discurren correctamente.	1 2 3 4 5 6
09. Soy capaz de transmitir a los estudiantes que me mantengo firme para conseguir un comportamiento adecuado de ellos.	1 2 3 4 5 6
10. A menudo NO soy capaz de realizar varias actividades a la vez.	1 2 3 4 5 6
11. Puedo manejar mi clase bastante bien.	1 2 3 4 5 6
12. Confío en que, si es necesario, puedo obtener ayuda del equipo directivo.	1 2 3 4 5 6
13. Puedo mantener a los alumnos difíciles/problemáticos implicados en mis clases	1 2 3 4 5 6
14. Soy capaz de expresar de forma clara a mis alumnos lo que espero de ellos.	1 2 3 4 5 6
15. Soy capaz de responder de manera adecuada a los estudiantes difíciles/problemáticos.	1 2 3 4 5 6
16. Cuando es necesario, soy capaz de conseguir que el equipo directivo me apoye.	1 2 3 4 5 6
17. Puedo evitar que unos pocos alumnos problemáticos me arruinen una clase entera.	1 2 3 4 5 6
18. Si los alumnos paran de trabajar, soy capaz de centrarles otra vez en la tarea.	1 2 3 4 5 6
19. Confío en que, si es necesario, puedo pedir consejo al equipo directivo.	1 2 3 4 5 6
20. Si me enfrento a un problema en el que mis compañeros me pueden ayudar, soy capaz de pedirles ayuda.	1 2 3 4 5 6
21. Cuando es necesario soy capaz de pedir ayuda a un compañero.	1 2 3 4 5 6
22. Sé cuáles son las normas apropiadas para mis alumnos.	1 2 3 4 5 6
23. Puedo acercarme a mis compañeros para comentar problemas de trabajo.	1 2 3 4 5 6
24. Al empezar el curso me siento capaz de conseguir que los alumnos aprendan a comportarse bien.	1 2 3 4 5 6

DIMENSIONES Y CORRECCIÓN

Auto-eficacia percibida en el manejo de la clase

Ítems 1, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 22 y 24.

Auto-eficacia percibida a la hora de obtener apoyo de los compañeros

Ítems 3, 7, 20, 21 y 23.

Auto-eficacia percibida a la hora de obtener apoyo del equipo directivo

Ítems 2, 6, 12, 16 y 19.

Ítem inverso: 10

ANEXO IV

Escala de Afrontamiento (COPE)

CUESTIONARIO DE AFRONTAMIENTO. (COPE)

Este cuestionario le pide que indique lo que Ud. generalmente hace y siente cuando tienen que hacer frente a acontecimientos difíciles.

Responda utilizando las opciones que se presentan seguidamente.. No hay respuestas correctas o incorrectas, elija la respuesta que más se ajuste a su caso. Indique lo que USTED habitualmente hace cuando experimenta un acontecimiento estresante.

- 1= No suelo hacer esto en absoluto
- 2= Suelo hacer esto un poco
- 3= Suelo hacer esto moderadamente
- 4= Suelo hacer esto mucho.

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. Intento desarrollarme como persona como resultado de la experiencia. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Me concentro en el trabajo u otras actividades para alejar el tema de mi mente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Me altero y dejo aflorar mis emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Intento conseguir consejo de alguien sobre qué hacer. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Concentro mis esfuerzos en hacer algo acerca de la situación. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Me digo a mí mismo: "Esto no es real" | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Confío en Dios. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Me río acerca de la situación. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Admito que no puedo con ello y dejo de intentarlo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Me disuado a mi mismo de hacer algo con demasiada rapidez. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Hablo de mis sentimientos con alguien. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Consumo alcohol o drogas para sentirme mejor | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Me acostumbro a la idea de lo que sucedió. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Hablo con alguien para saber más acerca de la situación. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Evito distraerme con otros pensamientos o actividades. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Sueño despierto con otras cosas diferentes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Me altero y soy realmente consciente de la situación. | 1 | 2 | 3 | 4 |

18. Pido la ayuda de Dios.	1	2	3	4
19. Hago un plan de acción.	1	2	3	4
20. Hago bromas sobre la situación.	1	2	3	4
21. Acepto que ha sucedido y que no puede cambiarse.	1	2	3	4
22. Demoro hacer algo sobre el tema hasta que la situación lo permita.	1	2	3	4
23. Intento conseguir apoyo emocional de amigos o familiares.	1	2	3	4
24. Simplemente abandono en el intento de lograr mi objetivo.	1	2	3	4
25. Tomo medidas adicionales para intentar librarme del problema.	1	2	3	4
26. Intento evadirme un rato bebiendo alcohol o tomando drogas.	1	2	3	4
27. Me niego a creer que haya sucedido.	1	2	3	4
28. Dejo aflorar mis sentimientos.	1	2	3	4
29. Intento verlo de una forma diferente, para que parezca más positivo.	1	2	3	4
30. Hablo con alguien que pudiera hacer algo concreto acerca del problema.	1	2	3	4
31. Duermo más de lo habitual.	1	2	3	4
32. Intento encontrar una estrategia acerca de qué hacer.	1	2	3	4
33. Me concentro en tratar del problema y si es necesario aparto otros temas.	1	2	3	4
34. Consigo la compasión y comprensión de alguien.	1	2	3	4
35. Bebo alcohol o tomo drogas para pensar menos en ello.	1	2	3	4
36. Bromeo sobre ello	1	2	3	4
37. Renuncio a intentar lograr lo que quiero.	1	2	3	4
38. Busco algo bueno en lo que está sucediendo.	1	2	3	4
39. Pienso acerca de cómo podría manejar mejor el problema.	1	2	3	4
40. Actúo como si realmente no hubiera sucedido	1	2	3	4
41. Me aseguro de no empeorar las cosas por actuar demasiado pronto	1	2	3	4

42. Intento evitar interferencias con mi esfuerzo de manejar la situación	1	2	3	4
43. Voy al cine o veo la televisión para pensar menos en ello.	1	2	3	4
44. Acepto la realidad del hecho que ha sucedido.	1	2	3	4
45. Pregunto a personas que han tenido experiencias similares qué hicieron.	1	2	3	4
46. Siento gran malestar emocional y expreso los sentimientos intensamente	1	2	3	4.
47. Llevo a cabo una acción directa en torno al problema.	1	2	3	4
48 Intento encontrar consuelo en la religión.	1	2	3	4
49. Me obligo a mi mismo a esperar el momento oportuno para hacer algo.	1	2	3	4
50. Hago bromas de la situación.	1	2	3	4
51. Reduzco la cantidad de esfuerzo que dedico a resolver el problema.	1	2	3	4
52. Hablo con alguien acerca de cómo me siento	1	2	3	4
53. Utilizo alcohol o drogas para ayudarme a superarlo.	1	2	3	4
54. Aprendo a vivir con ello.	1	2	3	4
55. Dejo de lado otras actividades para concentrarme en el problema	1	2	3	4
56. Pienso profundamente acerca de qué pasos tomar.	1	2	3	4
57. Actúo como si nunca hubiera ocurrido.	1	2	3	4
58. Hago lo que hay que hacer, paso a paso.	1	2	3	4
59. Aprendo algo de la experiencia.	1	2	3	4
60. Rezo más de lo habitual.	1	2	3	4

ESCALAS

1. Reinterpretación positiva: ítems 1, 29, 38, y 59.
2. Desconexión mental: ítems 2, 16, 31 y 43.
3. Desahogarse: ítems 3, 17, 28 y 46.
4. Apoyo social instrumental: ítems 4, 14, 30 y 45.
5. Afrontamiento activo: ítems 5, 25, 47 y 58.
6. Negación: ítems 6, 27, 40 y 57.
7. Religión: ítems 7, 18, 48 y 60.
8. Humor: ítems 8, 20, 36 y 50
9. Desconexión conductual: ítems 9, 24, 37 y 51.
10. Refrenar el afrontamiento: ítems 10, 22, 41 y 49.
11. Apoyo social emocional: ítems 11, 23, 34 y 52.
12. Consumo de drogas: ítems 12, 26, 35 y 53.
13. Aceptación: ítems 13, 21, 44 y 54.
14. Supresión de actividades distractoras: ítems 15, 33, 42 y 55.
15. Planificación: ítems 19, 32, 39 y 56.

ANEXO V

Cuestionario de variables sociodemográficas



El presente cuestionario forma parte de una tesis doctoral llevada a cabo por la Universidad de Valencia – Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

EL principal objetivo de este estudio es analizar la opinión de los docentes sobre su actividad profesional.

Se trata de un estudio académico y como tal, las informaciones recogidas serán tratadas de forma totalmente anónima y confidencial. Por eso agradecemos que responda con sinceridad a las cuestiones que se le plantean.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

INFORMACIÓN SOCIO-DEMOGRÁFICA			
Género	Masculino <input type="checkbox"/>	Femenino <input type="checkbox"/>	
Edad	_____ Años		
Experiencia docente	_____ Años		
Formación Académica	Música Grado Medio <input type="checkbox"/> Grado Superior <input type="checkbox"/>	Diplomatura <input type="checkbox"/>	Licenciatura <input type="checkbox"/> (especifique) _____
Estado Profesional	Funcionario <input type="checkbox"/>	Interino <input type="checkbox"/>	
Tipo de enseñanza que imparte	Conservatorio <input type="checkbox"/> Grado Elemental-Medio Especialidad de _____	Secundaria <input type="checkbox"/> ESO-Bachillerato Especialidad de _____	

ANEXO VI

Población docente en la provincia de Valencia por especialidades y cálculo muestral

Estadísticas de profesorado de la provincia de Valencia

Especialidad	Género	nº
EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO	H	4.435
	M	5.561
	Totales	9.996
Música	H	207
	M	104
	Totales	311
Educación Física	H	243
	M	167
	Totales	410
Idiomas	H	216
	M	852
	Totales	1.068
Psicología y Pedagogía	H	17
	M	19
	Totales	36
SPE	H	37
	M	104
	Totales	141
Religión	H	104
	M	81
	Totales	185
Técnico FP	H	823
	M	571
	Totales	1.394
FPA	H	57
	M	65
	Totales	122
Profesorado de Música y artes escénicas	H	421
	M	256
	Totales	677

Fuente: Conselleria de Educación de Valencia

Cálculo muestral (Krejcie & Morgan, 1970)

Profesores de Secundaria:

$$N = \chi^2 NP (1-P) / d^2 (N-1) + \chi^2 P (1-P) =$$

$$3.841 * 8100 * 0.5 * 0.5 / 0.02 * 8099 + 3.841 * 0.5 * 0.5 = \mathbf{47.73}$$

Profesores de Conservatorio

$$N = \chi^2 NP (1-P) / d^2 (N-1) + \chi^2 P (1-P) =$$

$$3.841 * 600 * 0.5 * 0.5 / 0.02 * 599 + 3.841 * 0.5 * 0.5 = \mathbf{44.52}$$
