



2010, 16(1), 47-60

RECURSOS PERSONALES, SÍNDROME DE ESTAR QUEMADO POR EL TRABAJO Y SINTOMATOLOGÍA ASOCIADA AL ESTRÉS EN DOCENTES DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA

Natalio Extremera, Auxiliadora Durán y Lourdes Rey

Universidad de Málaga

Resumen: Dentro del marco de la psicología organizacional positiva, nuestro objetivo fue analizar la capacidad explicativa de diversas variables personales (autoestima, optimismo, autoeficacia profesional y habilidades emocionales) sobre el síndrome de burnout docente y la sintomatología asociada al estrés. La muestra está compuesta por 245 profesores de primaria y secundaria que cumplieron una batería formada por escalas de optimismo, autoestima, autoeficacia profesional, habilidades emocionales, síndrome de estar quemado y síntomas de estrés. En conjunto, los recursos personales explicaron un porcentaje significativo del síndrome y, en especial, de la sintomatología asociada al estrés. Con respecto a los análisis de validez incremental se destaca la importancia de las dimensiones de inteligencia emocional percibida, atención y claridad emocional, como factores explicativos del síndrome una vez controlados los niveles de optimismo, autoestima y autoeficacia profesional de los docentes. Se discute la importancia de investigar los mecanismos afectivos implicados en la aparición y mantenimiento del burnout.

Palabras clave: burnout, sintomatología, recursos personales, habilidades emocionales.

Abstract: Within the framework of a positive organizational psychology approach, our objective was to analyse the predictive validity of several personal dimensions (self-esteem, professional self-efficacy, dispositional optimism and perceived emotional abilities) on burnout syndrome and symptoms associated with stress in primary and secondary school teachers. The sample consisted of 245 teachers who filled out a battery of questionnaires on optimism, self-esteem, professional self-efficacy, emotional abilities, burnout and stress symptoms. In general, personal resources explained for a significant percentage of variance of burnout symptoms and, in particular, symptoms associated with stress. In regard to incremental validity, the importance of perceived emotional intelligence, attention to feelings and mood clarity are highlighted as factors capable of explaining the variance in burnout syndrome after controlling for teachers' levels of self-esteem, self-efficacy and optimism. The importance of investigating the affective mechanisms involved in the onset and maintenance of burnout syndrome are discussed.

Key words: burnout, symptoms, personal resources, emotional abilities.

Title: *Personal resources, burnout and symptoms associated with stress in primary and secondary teachers*

Los profesores y educadores, sin distinción del nivel educativo en el que imparten docencia, se enfrentan diariamente a demandas muy exigentes y a condiciones laborales que suponen una alta implicación emocional en su trabajo (Martínez, Grau, &

Salanova, 2002). De este modo, los profesionales de la enseñanza experimentan en su actividad diaria un importante desequilibrio entre las demandas de su trabajo y los recursos organizacionales y/o personales con los que cuentan, cuya cronificación puede propiciar la aparición del síndrome de estar quemado por el trabajo o síndrome de burnout (Friedman, 2000; Vandenberghe & Huberman, 1999).

El síndrome de quemarse por el trabajo (Maslach & Jackson, 1986; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001) constituye una

*Dirigir la correspondencia a
Dr. Natalio Extremera
Universidad de Málaga. Facultad de Psicología
Campus de Teatinos s/n.
29071 Málaga, España.
E-mail: nextremera@uma.es

© Copyright 2010: de los Editores de *Ansiedad y Estrés*

respuesta al estrés laboral crónico integrada por tres síntomas básicos: Cansancio Emocional (CE; el profesional se siente emocionalmente vacío, agotado al tratar de afrontar demandas que le desbordan), Despersonalización (DP; muestra insensibilidad ante los usuarios del servicio o labor que desarrolla; de hecho, les trata o habla de ellos de forma cínica y deshumanizada) y baja Realización Personal (RP; experimenta fuertes sentimientos de incompetencia y fracaso). En general, “quemarse por el trabajo” supone un estado mental negativo, persistente y vinculado al trabajo. Se caracteriza por agotamiento emocional, distrés, sentimientos de reducida competencia, escasa motivación, actitudes disfuncionales en el trabajo, y puede aparecer en personas que no sufren otras alteraciones psicopatológicas (Schaufeli & Enzmann, 1998). Las fuentes implicadas en la aparición de este síndrome dentro del contexto educativo son múltiples, identificándose estresores que actúan en un nivel organizacional (e.g. el centro educativo; sistema de enseñanza, etc.), de equipo (relación con los compañeros; jefe de estudios, etc.) o interpersonal (relación con el alumnado, sus padres, etc.) (Schaufeli, 2005).

Aunque la investigación viene apoyando la fortaleza explicativa de los factores organizacionales en la etiología y mantenimiento del síndrome (Maslach, et al., 2001), el interés por conocer las variables personales que influyen en el síndrome y su sintomatología asociada ha sido siempre activo (Semmer, 1996). Un nuevo marco conceptual dentro de las ciencias sociales, conocido como psicología positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), ha proporcionado un enfoque innovador para analizar los recursos personales y actitudes positivas del trabajador. Se trata de una aproximación interesada en la consecución y mantenimiento del bienestar personal que, al mismo tiempo, busca la mejora de la calidad de vida y del bienestar laboral.

Esta nueva corriente, denominada por algunos autores como Psicología Organizacional Positiva (Bakker & Schaufeli, 2008; Salanova, Martínez & Llorens, 2005), focaliza su atención en el análisis de las características de las personas que desarrollan un funcionamiento individual y colectivo óptimo en las organizaciones. De acuerdo con este planteamiento, las personas poseen, con cierto grado de variabilidad, sistemas de creencias, rasgos de personalidad diferenciales, estilos de pensamiento, y un conjunto de competencias sociales y emocionales, que moderarían el efecto negativo de los estresores organizacionales, pudiendo así disminuir (o incrementar) el impacto final que la respuesta de estrés laboral ejerce sobre la salud física, psicológica y social del individuo (González & Garrosa, 2007). Por tanto, estas variables personales ejercerían un papel significativo en la presencia/ausencia de burnout y en la sintomatología que experimentan los docentes.

En esta línea, algunas investigaciones señalan que los recursos personales del profesor juegan un papel importante en la explicación de sus niveles de estrés laboral (Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996; Chan, 2003; Moreno-Jiménez, Arcenillas, Morante, & Garrosa, 2005). A continuación, se revisa de forma sucinta la literatura sobre recursos personales y síndrome de estar quemado por el trabajo, presentando diversas dimensiones individuales que han mostrado su vinculación con el bienestar y el estrés laboral en profesionales docentes.

Autoestima

Dentro del ámbito de las diferencias individuales, la autoestima ha sido un constructo clásicamente relacionado con el bienestar de los individuos y fuertemente asociado con la regulación de emociones negativas (Smith & Petty, 1995). La autoestima se entiende como un proceso afectivo autoevaluativo en que el individuo se siente bien consigo mismo y experimenta

una auto-valoración personal positiva (Bednar, Wells, & Peterson, 1989). En el terreno organizacional, una alta autoestima se considera un recurso importante para afrontar las situaciones estresantes y los fracasos (Semmer, 1996; Hobfoll & Freedy, 1993). Los estudios apuntan la relación entre bajos niveles de autoestima y las tres dimensiones del burnout, pudiendo entenderse la pérdida de autoestima bien como un antecedente (Byrne, 1999) del síndrome, bien como un síntoma asociado a su desarrollo (Golembiewski & Aldinger, 1994).

Autoeficacia percibida

Otro recurso personal de gran interés para la salud de las personas y relacionado conceptualmente con la autoestima es la autoeficacia percibida (Bandura, 2001), definida como el conjunto de creencias en las propias capacidades de planificación y la puesta en práctica de cursos de acción necesarios para el logro de ciertos objetivos (Bandura, 1997; Schwarzer, 1992). De esta forma, los juicios de autoeficacia influyen en las metas que las personas se marcan y en sus respuestas afectivas ante los niveles de logro alcanzados. Estas creencias han mostrado su potencial predictivo en el desarrollo del síndrome de burnout (Schwarzer & Schmitz, 2004), y concretamente en el colectivo docente (Friedman, 2003; Grau, Salanova & Peiró, 2000).

Optimismo disposicional

El optimismo es otra variable individual con una gran tradición de estudio como dimensión explicativa del estrés y el bienestar psicológico (Scheier, Carver & Bridges, 2001). El optimismo disposicional ha sido definido como las expectativas generalizadas hacia la ocurrencia de resultados positivos en el futuro (Scheier & Carver, 1992). En concreto, diversas investigaciones han confirmado que altas puntuaciones en optimismo se relacionan con menores niveles de depresión y estrés percibido

(Brisette, Scheier, & Carver, 2002; Extremera, Durán & Rey 2007). Asimismo, algunos trabajos empíricos parecen identificar un menor riesgo de padecer síntomas de burnout en las personas más optimistas, así como una menor sintomatología física y psicológica asociada al estrés (Chang, Rand & Strunk, 2000; Moreno-Jiménez et al., 2005).

Habilidades emocionales

Reflejo del interés por el estudio de los recursos personales que influyen sobre la salud física y psicológica destaca la reciente investigación vinculada a las habilidades emocionales, la inteligencia emocional y sus aplicaciones en la vida cotidiana (Ciarrochi, Forgas & Mayer, 2006; Mayer & Salovey, 1997). La conceptualización de inteligencia emocional (IE) más aceptada la define como una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y las de otras personas (Mayer & Salovey, 1997). De acuerdo con Salovey et al., quienes dispongan de estas habilidades emocionales podrán realizar un mejor procesamiento y asimilación de la información emocional producida por los sucesos vitales cotidianos, favoreciendo de esta forma mayores niveles de bienestar y estrategias de solución de problemas y, por tanto, una regulación emocional más adaptativa (Salovey, Bedell, Detweiler, & Mayer, 1999). Diversos hallazgos empíricos han puesto de manifiesto que las personas emocionalmente habilidosas presentan menores niveles de depresión y ansiedad y se muestran más felices (Extremera, Durán & Rey, 2005; Extremera & Fernández-Berrocal, 2006; Salovey, Stroud, Woolery & Epel, 2002). En el campo del estrés laboral, algunos estudios han constatado que los trabajadores con mayores habilidades emocionales informan menores niveles del síndrome de estar quemado (Augusto, Berrios, López-Zafra, & Aguilar, 2006; Durán, Extremera, & Rey, 2004; Garrosa,

Moreno-Jimenez, Rodriguez & Sanz, 2008; Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, & Gómez-Benito, 2004). No obstante, todavía se debate sobre la validez de este constructo y su aportación a la literatura psicológica ya conocida (Matthews, Zeidner, & Roberts 2002). Por esta razón, algunos autores reclaman que los trabajos empíricos en el ámbito de la IE controlen el grado de influencia que sobre las dimensiones de salud y bienestar tienen otras variables psicológicas con el fin de constatar que los resultados obtenidos se deben a la aportación de estas nuevas dimensiones emocionales y no a un posible solapamiento con otros constructos similares (Petrides, Pérez-González & Furnham, 2007).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el objetivo del presente estudio es analizar las relaciones existentes entre recursos personales, las dimensiones del síndrome de estar quemado y su sintomatología asociada así como la incidencia del síndrome en una muestra de docentes de primaria y secundaria. Además, se pretende examinar el potencial explicativo diferencial de las habilidades emocionales con relación a otros constructos personales vinculados tradicionalmente a los niveles de burnout y sintomatología asociada al estrés. Estos datos permitirían identificar en el ámbito de la prevención e intervención posibles áreas de actuación en un nivel individual y sugerir propuestas con objeto de evitar y/o paliar los efectos negativos que el burnout y su sintomatología asociada provocan en los docentes de primaria y secundaria.

Método

Participantes y procedimiento

La muestra fue recogida de manera incidental a través de alumnos que hacían su practicum en diferentes centros educativos evaluándose en total a 265 profesores, no obstante se excluyeron de los análisis 20 participantes por tener incompletos gran

parte de los cuestionarios. Así, la muestra final utilizada está compuesta por 245 profesores de educación primaria y secundaria (47.8% primaria; 52.2% secundaria) de la provincia de Huelva (47.3% varones y 52.7% mujeres). La media de edad es de 41.4 años (D.S.= 9.06; rango 21-66 años). El 80.3% de los profesores es funcionario y lleva trabajando en el cuerpo docente una media de 12 años y un mes. La antigüedad media como docente en el centro educativo actual es de 7.5 años (rango 1 mes-34 años).

Instrumentos

Los instrumentos para evaluar las dimensiones estudiadas se detallan a continuación:

Optimismo. El optimismo disposicional fue evaluado mediante el Life Orientation Test- Revised (Scheier & Carver, 1985). El LOT-R es una escala de 10 ítems destinada a evaluar optimismo como disposición de personalidad. Tanto la versión original (Scheier y Carver, 1985) como la versión española utilizada en este estudio (Ferrando, Chico & Tous, 2002) han mostrado propiedades psicométricas satisfactorias.

Autoestima. Para evaluar la autoestima se utilizó la escala de autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965), compuesta por 10 ítems que evalúan los sentimientos globales de las personas acerca de su autoestima y auto-aceptación. La versión española aplicada en este estudio presenta adecuadas propiedades psicométricas (Salgado & Iglesias, 1995).

Autoeficacia profesional. Se utilizó una versión adaptada de 4 ítems de Schwarzer (Schwarzer, 1999), centrada en la evaluación del grado de autoeficacia percibida para afrontar positivamente la variedad de demandas y tareas relacionadas con el contexto de trabajo. La versión española utilizada también presenta adecuadas propiedades psicométricas (Salanova, Llorens, Cifre, Martínez, & Schaufeli, 2003).

Habilidades emocionales. Se aplicó la versión castellana y reducida del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004; versión original de Salovey et al., 1995). Se trata de una escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales que proporciona tres factores: atención, claridad y reparación de las propias emociones. Tanto la versión original como la versión española han mostrado adecuados indicadores de fiabilidad y validez.

Burnout. Para evaluar el síndrome de quemarse por el trabajo se utilizó el Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach & Jackson, 1986) Los 22 ítems del cuestionario recogen las tres dimensiones establecidas por estas autoras como definitorias del síndrome de burnout: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal. Se utilizó la versión española que presenta indicadores psicométricos apropiados (Seisdedos, 1997).

Sintomatología asociada. Se aplicó el Inventario de Síntomas de Estrés (ISE; Benavides, Moreno-Jiménez, Garrosa & González, 2002), en el que se incluyen 33 manifestaciones de la sintomatología física, psicológica y social asociada a las consecuencias del burnout profesional. Esta versión presenta adecuados indicadores de validez y fiabilidad (Benavides et al., 2002).

Resultados

Estadísticos descriptivos

En la Tabla 1 aparecen las medias y desviaciones típicas de las diferentes escalas, sus fiabilidades y la matriz de intercorrelaciones.

Con respecto a las correlaciones entre las escalas, podemos observar cómo la dimensión de optimismo correlacionó negativamente con cansancio emocional, despersonalización y los diferentes índices de sintomatología psicológica, social y física.

Además, mostró relaciones positivas con realización personal. El mismo patrón de correlaciones se identifica para autoestima y autoeficacia profesional, aunque en el caso de la autoestima, ésta no se asoció con despersonalización. En cuanto a las habilidades emocionales, atención correlacionó positivamente con las dimensiones de cansancio emocional y realización personal, así como con los diferentes indicadores de sintomatología. Claridad emocional mostró correlaciones significativas con todas las variables evaluadas. Así, se asoció negativamente con cansancio, despersonalización, y los diferentes tipos de sintomatología de estrés (psicológica, física y social) y positivamente con realización personal. En línea con estos resultados, reparación mostró el mismo patrón de correlaciones significativas, aunque menos intensas, pero no alcanzó relaciones estadísticamente significativas con despersonalización y sintomatología física.

Respecto a la incidencia de los niveles de burnout en nuestra muestra, se utilizó el sistema de anclajes de la escala Likert de respuesta del MBI como alternativa a los criterios normativos típicos (medias y percentiles) (Gil-Monte, 2005). Tal como propone Gil-Monte (2005), este criterio dirigido a identificar los casos severos de burnout es más restrictivo y ajustado a la realidad de la incidencia de la patología. En base a este procedimiento se considera que los docentes que presentan síntomas con una frecuencia igual o superior a “Algunas veces al mes” han desarrollado niveles altos del síndrome. En la Tabla 2 se aprecia que el 21,5% de docentes (53 profesores) informaban niveles de cansancio emocional con una frecuencia igual o superior a “Algunas veces al mes”; el 4% (10 profesores) percibían síntomas de despersonalización hacia sus alumnos con una frecuencia igual o superior a “Algunas veces al mes”. Finalmente, un 7,3% de los docentes (18 profesores) informaron presentar niveles de

Tabla 1. Matriz de correlaciones entre las diferentes variables evaluadas

	M	S.D	Alfa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.Optimismo	3.18	.485	.56	----												
2.Autoestima	3.10	.444	.85	.34**	----											
3.Autoeficacia Prof.	3.61	.479	.86	.21**	.42**	----										
4.Atención	3.33	.657	.88	-.02	.01	.01	----									
5.Clareidad	3.70	.555	.86	.28**	.37**	.40**	.15*	----								
6.Reparación	3.62	.626	.84	.21**	.26**	.33**	.21**	.47**	----							
7.Cansancio	19.51	11.138	.87	-.29**	-.25**	-.31**	.18**	-.31**	-.14*	----						
8.Despersonalización	4.82	4.875	.63	-.14*	-.09	-.16*	.02	-.20**	-.09	.37**	----					
9.Realización Personal	36.59	7.336	.79	.20**	.25**	.29**	.13*	.35**	.25*	-.40**	-.38**	----				
10.Sintom. Psicológica	15.84	7.255	.88	-.28**	-.24**	-.34**	.26**	-.25**	-.16*	.59**	.25**	-.19**	----			
11.Sintom. Social	7.95	4.914	.87	-.32**	-.38**	-.41**	.15*	-.38**	-.26**	.59**	.29**	-.25**	.75**	----		
12.Sintom. Física	7.96	4.574	.84	-.17**	-.16*	-.25**	.13*	-.25*	-.04	.43**	.26**	-.17**	.59**	.52**	----	
13.Sintom. Global	34.78	16.400	.94	-.32**	-.29**	-.38**	.22**	-.34**	-.21**	.62**	.36**	-.23**	.93**	.86**	.77**	----

Nota: *= $p < .05$; **= $p < .001$

Tabla 2. Incidencia de porcentajes con altos y bajos niveles de *burnout* docente

	Niveles altos (Frecuencia igual o superior a “ <i>Algunas veces al mes</i> ”)	Niveles bajos (Frecuencia inferior a “ <i>Algunas veces al mes</i> ”)
Cansancio emocional	53 (21,5%)	192 (78,5)
Despersonalización	10 (4,0%)	235 (96%)
Realización personal	227 (92,7%)	18 (7,3%)

realización personal con una frecuencia inferior a “*Algunas veces al mes*”.

Análisis de regresión

Para conocer la importancia de los recursos personales como potenciales predictores y la validez incremental de las habilidades emocionales una vez controlada la influencia de otras dimensiones psicológicas más clásicas, se llevaron a cabo una serie de análisis de regresión jerárquica introduciendo como predictoras tres variables psicológicas (autoestima, optimismo y autoeficacia profesional), en un primer bloque, y las tres habilidades emocionales en un segundo bloque. Por otro lado, las tres dimensiones del *burnout*, y las puntuaciones de sintomatología total, psicológica, social y física se incluyeron en el modelo como variables dependientes.

Con respecto a las dimensiones de *burnout*, en la Tabla 3 se observa que los resultados de los análisis de regresión mostraron un modelo significativo ($R^2=.23$ $F(4.198)=9.72$; $p<.001$), en el que un 23% de la varianza total de cansancio emocional era pronosticada por cuatro de las dimensiones personales (autoeficacia profesional, optimismo, atención y claridad). Además, la inclusión de las dos habilidades emocionales, atención y claridad, aumentó la varianza explicada en un 7.6%. En concreto, claridad emocional, optimismo y autoeficacia profesional predecían el cansancio en sentido negativo, mientras atención lo pronosticaba en sentido positivo. En cuanto a despersonalización, sólo claridad emocional entró en el modelo ($R^2=.084$ $F(6.199)=2.93$; $p<.009$), explicando en sen-

Tabla 3. Análisis de regresión jerárquica sobre las dimensiones de *burnout*

	%R ²	F	P	β
VD: Cansancio Emocional	23.3	9.72	.001	
1. Autoeficacia profesional				-.18*
2. Optimismo				-.16*
3. Atención				.18*
4. Claridad				-.24**
VD: Despersonalización	8.4	2.93	.009	
1. Claridad				-.21*
VD: Realización personal	16.7	6.41	.001	
1. Autoeficacia profesional				.18*
2. Claridad				.19*

tido negativo parte de la varianza total (8.4%). Igualmente, el 16,7 % de la varianza total de la dimensión de realización personal fue explicada en sentido positivo por claridad emocional y autoeficacia profesional ($R^2=.166$ $F(2,107)=10,45$; $p<.001$). La inclusión de claridad emocional en el modelo, tras controlar la influencia de la autoeficacia profesional, supuso un incremento en la varianza explicada del 4%.

Finalmente, en la Tabla 4 se observan los análisis de regresión jerárquica sobre las diferentes dimensiones del inventario de sintomatología asociada. Tal como se aprecia, la sintomatología global fue explicada en más de un 30.7% de su varianza, quedando como predictores en el modelo la autoeficacia profesional, el optimismo, atención y claridad ($R^2=.307$ $F(6,107)=7.435$; $p<.001$). La inclusión de las habilidades emocionales incrementó la varianza explicada de la sintomatología

global en un 9.4%. En el caso de la sintomatología psicológica, las dimensiones de autoeficacia profesional, optimismo y atención fueron los únicos predictores del modelo ($R^2=.282$ $F(6,192)=12.181$; $p<.001$), explicando un 28.2% de la varianza en los niveles de sintomatología psicológica del profesorado. Tras controlar el efecto de las variables clásicas, atención emocional supuso un 10.4% de varianza incremental en el modelo explicativo. En cuanto a la sintomatología social, las variables predictoras fueron autoeficacia profesional, autoestima, optimismo, atención y claridad ($R^2=.303$ $F(6,191)=13.388$; $p<.001$). Estas variables predijeron un 30.3% de los niveles de funcionamiento social de los individuos. Las dos habilidades emocionales incluidas en el modelo aportaban un 5.2% de varianza incremental en la explicación de la sintomatología social. Finalmente, para la sintomatología física las variables pre-

Tabla 4. Análisis de regresión jerárquica sobre la sintomatología asociada al estrés.

	%R ²	F	P	β
VD: Sintomatología Total	30.7	12.79	.001	
1. Autoeficacia profesional				-.19*
2. Optimismo				-.14*
3. Atención				.26**
4. Claridad				-.23**
VD: Sintomatología Psicológ.	28.2	12.18	.001	
1. Autoeficacia profesional				-.21**
2. Optimismo				-.13*
3. Atención				.32**
VD: Sintomatología Social	30.3	13.38	.001	
1. Autoeficacia profesional				-.19**
2. Optimismo				-.15*
3. Autoestima				-.20**
4. Atención				.18**
5. Claridad				-.18*
VD: Sintomatología Física	16.6	6.25	.001	
1. Autoeficacia profesional				-.17*
2. Atención				.14*
3. Claridad				-.26**
4. Reparación				.17*

dictoras fueron los niveles de autoeficacia profesional, atención, claridad y reparación emocional ($R^2=.166$ $F(6.195)=6.254$; $p<.01$), que explicaron en sentido negativo un 16.6% de la varianza de este tipo de sintomatología en el profesorado. Nuevamente, las habilidades emocionales mostraron un aporte significativo de varianza incremental en el modelo, pues tras controlar los efectos del resto de variables explicaban un 8% de la varianza en la sintomatología física de los docentes.

Discusión y conclusiones

La presente investigación tenía como objetivo explorar, en una muestra de profesionales de la enseñanza, la capacidad predictiva de diversos recursos individuales sobre el síndrome de burnout y la sintomatología asociada al estrés.

Los porcentajes de incidencia en nuestra muestra con niveles elevados del síndrome no son demasiado elevados. En concreto, el porcentaje de mayor incidencia se encuentra en el síntoma de cansancio emocional, donde un 21,5% se encuentra en niveles considerados como severos y que, por tanto, podrían requerir atención especializada. El porcentaje de casos severos de despersonalización y de falta de realización personal es mucho menor y constata que los profesionales de estos niveles educativos informan, por lo general, mostrar un trato muy afectivo y profesional con sus alumnos (salvo algo menos del 4,0%) y presentan unos altos niveles de realización personal en su trabajo (salvo el 7,3%). Según Gil-Monte (2005), la utilización de este procedimiento de anclaje permite obtener datos menos sesgados sobre los niveles de incidencia obteniendo, por lo general, niveles de porcentaje menores y ajustándose más a la realidad de la incidencia del síndrome que requiere atención especializada.

Los resultados, además, muestran evidencias significativas del papel de estas variables individuales sobre el síndrome y sus síntomas asociados. En este sentido, los niveles de cansancio emocional fueron explicados por las dimensiones autoeficacia profesional, optimismo, atención y claridad emocional. Así, aquellos docentes que informaban una mayor competencia profesional, expectativas más positivas sobre el futuro, no prestaban demasiada atención a sus sentimientos y percibían una mayor capacidad para discriminar sus estados emocionales, presentaban menores niveles de cansancio emocional en su trabajo diario con el alumnado. Por otro lado, la variable despersonalización fue explicada únicamente por la dimensión claridad emocional. De esta forma, los docentes con mayor comprensión sobre sus propias emociones informaban menores niveles de cinismo y actitud distante. En cuanto a la realización personal, parte de su varianza fue explicada nuevamente por autoeficacia profesional y claridad emocional.

En referencia a los niveles de sintomatología asociada al estrés, los resultados señalaron que la sintomatología global era explicada por cuatro dimensiones: autoeficacia profesional, optimismo, claridad y atención. Tomando en consideración sus dimensiones específicas, autoeficacia profesional, optimismo y atención aparecieron como predictoras de la sintomatología psicológica, mientras la sintomatología de tipo social fue explicada significativamente por bajos niveles de autoeficacia profesional, optimismo, autoestima y claridad, y por niveles altos de atención emocional. Por su parte, la sintomatología física fue explicada por autoeficacia profesional y las tres dimensiones emocionales. En líneas generales, los datos revelan que los maestros con mayor auto-valoración profesional y con expectativas generales positivas, que muestran una tendencia a no pensar excesivamente en sus sentimientos y con alta

comprensión de sus estados afectivos, presentan menores niveles de sintomatología asociada al estrés. Los resultados, por tanto, subrayan el papel de las habilidades emocionales, apuntando en especial la importancia de unos niveles bajos de atención emocional y una buena comprensión emocional intrapersonal como recursos personales relevantes en la prevención de sintomatología y enfermedades de tipo psicológico, físico y psicosomático. Estos datos extienden hallazgos previos que relacionan las dimensiones personales con el estrés laboral y sus síntomas (Durán et al., 2004; Garrosa et al., 2008; Langelaan, Bakker, Van Doornen, & Schaufeli, 2006; Luceño, Martín, Jaén & Díaz, 2006).

Algunas de estas dimensiones personales, como optimismo o autoeficacia profesional, han sido ya ampliamente analizadas en la literatura y sus efectos sobre la salud y el estrés laboral han quedado claramente constatados (Byrne, 1999; Friedman, 2003). De modo interesante, el estudio apunta una mayor importancia en la predicción del burnout de las dimensiones relacionadas con el procesamiento emocional. En este sentido, los niveles excesivos de atención emocional parecen tener un efecto perjudicial sobre el cansancio emocional y también sobre todos los indicadores de sintomatología asociados al estrés. No obstante, la claridad emocional, una dimensión vinculada a la comprensión afectiva, mostró ser el mayor predictor de las dimensiones de burnout, incluyéndose también como dimensión explicativa en diversos indicadores de sintomatología. Estos resultados apoyan estudios previos y aportan nuevas evidencias de la validez incremental de la inteligencia emocional percibida al predecir aspectos relacionados con la salud, incluso cuando se toman en consideración variables personales más clásicas (Extremera et al., 2007; Extremera & Fernández-Berrocal, 2005). Como algunos autores subrayan, constatar tal efecto es

necesario para consolidar la IE como un concepto empíricamente válido y clínicamente útil (Matthews, et al., 2002). Así, los docentes con alta capacidad de comprensión de sus emociones mostraron significativamente menores niveles de agotamiento y despersonalización, mayor realización personal y menores puntuaciones en sintomatología física, social y global asociada al estrés, aún controlando los niveles de autovalía personal y profesional y de expectativas de futuro de los docentes. En el marco de programas de manejo del estrés destinados a la formación del profesorado, estos resultados apoyarían la inclusión de actividades y ejercicios emocionales, en los que la conciencia y comprensión de los estados emocionales devenga una habilidad clave cuyo desarrollo favorecería una regulación emocional exitosa y la salud del individuo (Feldman-Barret, Gross, Conner, & Benvenuto, 2001).

En esta línea, la claridad emocional, referida a la habilidad de las personas para identificar, distinguir y describir las emociones que cotidianamente experimentan, ha mostrado sus efectos en múltiples estudios (para una revisión ver Extremera & Fernández-Berrocal, 2005). Las personas con mayor facilidad para comprender el origen de sus emociones, etiquetarlas, saber qué acontecimientos ocurrirán durante la experiencia de esas emociones (i.e. reacción fisiológica, respuestas motoras, pensamientos) y sus posibles consecuencias a medio-largo plazo muestran mejores niveles de salud.

En el ámbito educativo, los maestros con facilidad para identificar una emoción específica durante situaciones de estrés laboral pasarán menos tiempo atendiendo a sus reacciones emocionales, invirtiendo además menos recursos cognitivos, lo cual les permitirá evaluar las alternativas de acción, mantener sus pensamientos en otras tareas o bien llevar a cabo estrategias de

afrontamiento más adaptativas (Gohm & Clore, 2002). En general, si la persona comprende sus experiencias emocionales está en mejor posición para conocer cómo debe responder a las demandas laborales. El insight emocional puede ayudar, por tanto, a guiar los pensamientos y acciones y regular o cambiar el afecto negativo antes de que influya negativamente sobre su salud (Salovey et al., 1999). Aunque muchos factores organizacionales quedan fuera del control individual, y resulta evidente que las organizaciones educativas no han de olvidar los cambios organizacionales y estructurales que permitirían un entorno de trabajo más saludable, nuestros hallazgos identifican áreas específicas a incluir en su agenda, al apuntar la necesidad de prestar más atención al desarrollo de los recursos personales de afrontamiento del profesorado (i.e., optimismo, autoeficacia profesional, habilidades emocionales, etc.). Es decir, aunque estos recursos sean considerados individuales, los programas de formación elaborados y aplicados desde la organización deberían tomar en consideración la importancia de incluir entre sus objetivos el desarrollo de recursos específicos señalados en la literatura como favorecedores de la salud y el bienestar psicológico de los profesionales.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, y en línea con recientes publicaciones en este ámbito (Hakanen, Schaufeli & Ahola, 2008; Lorente, Salanova, Martínez, & Schaufeli, 2008), futuros trabajos deberían dar un paso más y centrar su interés en llevar a cabo estudios longitudinales que permitieran examinar los beneficios del desarrollo de estas variables personales para reducir el burnout o incrementar los niveles de engagement en los profesionales docentes. Principalmente porque debido a la naturaleza correlacional de este estudio es imposible determinar la dirección en las relaciones causales entre variables personales y síndrome. En este sentido Golem-

biewski & Aldinger (1994) advierten que variables personales como la baja autoestima (o incluso el pesimismo o la falta de autoeficacia profesional) podrían ser consideradas síntomas asociados al aumento del síndrome más que antecedentes del mismo. Estudios de naturaleza longitudinal permitirían arrojar luz sobre este tema. Igualmente, se hacen necesarios estudios que analicen las habilidades emocionales del profesorado desde un punto de vista interpersonal, aspecto también relevante en el manejo de situaciones interpersonales conflictivas en el aula, pero que no es recogido por el TMMS. En este sentido, el uso de medidas de habilidad de IE, ya adaptadas al castellano como el MSCEIT (Extremera, Fernández-Berrocal & Salovey, 2006), permitirán profundizar en estas cuestiones.

A pesar de las limitaciones mencionadas, la inclusión de recursos personales en los modelos explicativos del burnout docente, y principalmente aquellos relacionados con el procesamiento afectivo de los estados emocionales negativos en el trabajo, supone un marco teórico novedoso. Además, desde el enfoque de la psicología organizacional positiva no sólo se busca conocer qué características o fortalezas poseen las personas positivas, sino que, en último término, intenta generar y desarrollar esas potencialidades como forma de mejorar el rendimiento laboral. Las habilidades emocionales nos parecen un recurso personal potencialmente enseñable y de viable entrenamiento (Fernández-Berrocal & Ramos-Díaz, 2004), quizás hasta más fácilmente modificable que otros rasgos más disposicionales del individuo, tales como su optimismo o autoestima.

En definitiva, nuestros hallazgos permitirán comprender mejor los mecanismos explicativos deficitarios a nivel emocional que influyen en la aparición del burnout en los profesionales de la enseñanza y des-

arrollar programas específicos que permitan un mejor afrontamiento de las situaciones estresantes y conflictivas presentes en el día a día de la vida docente.

Artículo recibido: 29-01-2009
aceptado: 21-09-2009

Referencias

- Augusto, J. M., Berrios, M.P, López-Zafra, E., & Aguilar, M.C. (2006). Relación entre burnout e inteligencia emocional y su impacto en la salud mental, bienestar y satisfacción laboral en profesionales de enfermería. *Ansiedad y Estrés, 12*, 479-493.
- Bakker, A. & Schaufeli, W. (2008). Positive organizational behavior: Engaged employees in flourishing organizations. *Journal of Organizational Behavior, 29*, 147-154.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Self-efficacy and health. En N. J. Smelser y P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (pp. 13815-13820). Oxford, England: Elsevier Science.
- Bednar, R., Wells, G., & Peterson, S. (1989). *Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington, USA: American Psychological Association.
- Benevides, A.M., Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E. & González, J. L. (2002). La evaluación específica del síndrome de burnout en Psicólogos: el Inventario de Burnout de Psicólogos. *Clinica y Salud, 13*, 257-283.
- Brissette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism and social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 102-111.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., y 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, 3*, 261-275.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. En A. Huberman & R. Vandenberghe (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 15-37). New York, USA: Cambridge University Press.
- Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 19*, 381-395.
- Chang, E., Rand, K. & Strunk, D. (2000). Optimism and risk for job burnout among working college students: Stress as a mediator. *Personality & Individual Differences, 29*, 255-263.
- Ciarrochi, J. Forgas, J., & Mayer, J.D. (2006). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (2nd ed.). Philadelphia, USA: Psychology Press.
- Durán, A., Extremera, N. & Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: Un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 17*, 45-62.
- Durán, A., Extremera, N., & Rey, L. (2004). Self-reported emotional intelligence, burnout and engagement among staff in services for people with intellectual disabilities. *Psychological Reports, 95*, 386-390.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés, 11*, 101-122.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P., (2006). Emotional Intelligence as predictor of the mental, social, and physical health in university students. *Spanish Journal of Psychology, 9*, 45-51.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) version 2.0: Reliabilities, age, and gender differences. *Psicothema, 18*, 42-48.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences, 42*, 1069-1079.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el "enga-

- gement” en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, 11, 63-73.
- Feldman-Barret, L., Gross, J.J., Conner, T., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15, 713-724.
- Fernández-Berrocal, P. & Ramos-Díaz, N. S. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Ferrando, P.J., Chico, E., & Tous, J.M. (2002). Propiedades psicométricas del test de optimismo Life Orientation Test. *Psicothema*, 14, 673-680.
- Friedman, I. A., (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.
- Garrosa, E., Moreno-Jiménez, B., Rodríguez, A., & Sanz A.I. (2008). La influencia del estrés de rol y la competencia emocional en el desgaste profesional y en el engagement. *Informació Psicológica*, 92, 80-94.
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout): una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Gohm, C. L., & Clore, G. L. (2002b). Four latent traits of emotional experience and their involvement in attributional style, coping and well-being. *Cognition and Emotion*, 16, 495-518.
- Golembiewski, R., & Aldinger, R. (1994). Burnout and self-esteem: A replication in a military setting. *Organization Development Journal*, 12, 41-48.
- González, J.L., & Garrosa, E. (2007). Líneas y estrategias de actuación focalizadas en el individuo: propósitos específicos. En P. R. Gil-Monte & B. Moreno-Giménez (Eds.), *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout). Grupos profesionales de riesgo*. Madrid: Pirámide.
- Grau, R., Salanova, M. & Peiró, J. M. (2000). Efectos moduladores de la autoeficacia en el estrés laboral. *Apuntes de Psicología*, 18, 57-75.
- Hakanen, J., Schaufeli, W. & Ahola, K. (2008). The Job Demands-Resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress*, 22, 224-241.
- Hobfoll, S. E. & Freedy, J. (1993). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. En W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 115-129). London, England: Taylor & Francis.
- Langelaan, S., Bakker, A.B., Van Doornen, L.J.P., & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? *Personality and Individual Differences*, 40, 521-32.
- Limonero, J.T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., & Gómez-Benito, J. (2004). Influencia de la inteligencia emocional percibida en el estrés laboral de enfermería. *Ansiedad y Estrés*, 10, 29-41.
- Lorente, L., Salanova, M., Martínez, I., & Schaufeli, W. (2008). Extension of the job demands-resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*, 20, 354-360.
- Luceño, L., Martín, J., Jaén, M., y Díaz, E. (2006). Psycho-social risks and trait anxiety as predictors of stress and job satisfaction. *Ansiedad y Estrés*, 12, 89-97.
- Martínez, I.M., Grau, R., & Salanova, M. (2002). El síndrome de burnout en profesionales de la educación. En M. Marín, R. Grau y S. Yubero (Eds.) *Procesos Psicosociales en los Contextos Educativos* (pp. 187-196). Madrid: Pirámide.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2nd ed.). Palo Alto, California: Consulting Psychologists.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Reviews of Psychology*, 52, 397-422.
- Matthews, G., Zeidner, Z., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, USA: The MIT Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York, USA: Basic Books.
- Moreno-Jiménez, B., Arcenillas, M.V., Morante, M.E., & Garrosa, E. (2005). Burnout en profesores de primaria: Personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21, 71-88.
- Petrides, K. V., Pérez-González, J. C., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21, 26-55.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-image*. Princeton, USA: Princeton University Press.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I., & Schaufeli, W. (2003). Perceived collec-

- tive efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups: An experimental study. *Small Groups Research*, 34, 43-73.
- Salanova, M., Martínez, I. M. & Llorens, S. (2005). Psicología organizacional positiva. En F. Palací (Ed.), *Psicología de la Organización* (pp. 349-376). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Salgado, J. F. & Iglesias, M. (1995). Estructura factorial de la Escala de Autoestima de Rosenberg: Un análisis factorial confirmatorio. *Psicológica*, 16, 441-454.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B., & Mayer, J. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. En C. R. Snyder (Ed.), *Coping: the psychology of what works* (pp.141-164). New York, USA: Oxford University Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Pal-fai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-154). Washington, USA: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Schaufeli, W. (2005). Burnout en profesores: una perspectiva social del intercambio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 15-36.
- Schaufeli, W. & Enzmann, D. (1998). *The Burnout companion to study and research. A critical analysis*. London, England: Taylor and Francis.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Scheier, M.F. & Carver, C.S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201-228.
- Scheier, M.F., Carver, C.S. & Bridges, M.W. (2001). Optimism, pessimism and psychological well-being. En E.C. Chang (Ed.): *Optimism and pessimism. Implications for theory, research and practice* (pp. 189-216). Washington, USA: American Psychological Association.
- Schwarzer, R. (1999). General perceived self-efficacy in 14 Cultures. Self-efficacy assessment. Extraído el 13 Noviembre de 2008 desde <http://userpage.fu-berlin.de/~health/world14.htm>
- Schwarzer, R. (1992). *Self-efficacy. Thought Control of Action*. Washington, USA: Hemisphere.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (2004). Perceived self-efficacy as a resource factor in teachers. En M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens, y M. Garcia-Renedo (Eds.), *Nuevos Horizontes en la Investigación sobre la Autoeficacia* (pp. 229-236). Castellón: Colección Psique.
- Seisdodos, N. (1997). *Inventario "Burnout" de Maslach: MBI*. Madrid: TEA.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Semmer N. (1996). Individual differences, work stress, and health. En M.J. Schabracq, J.A.M. Winnubst, & C.L. Cooper (Eds), *Handbook of Work and Health Psychology*, (pp. 51-86). Chichester, England: Wiley.
- Smith, S.M., & Petty, R.E. (1995). Personality moderators of mood congruence effects on cognition: The role of self-esteem and negative mood regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1092-1107.
- Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.