

Artículo

¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal¹

How do organizational obstacles and facilitators relate with teacher burnout? A longitudinal study

MARISA SALANOVA²
ISABEL M. MARTÍNEZ
LAURA LORENTE

RESUMEN

El objetivo de este estudio es doble: (1) identificar los principales obstáculos y facilitadores del trabajo en la enseñanza, y (2) examinar la asociación entre diferentes obstáculos y facilitadores y el así llamado 'corazón' del burnout (agotamiento, cinismo y despersonalización; Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005). La muestra está compuesta en T1 (al comienzo del año académico) por 438 profesores de 34 centros españoles de educación secundaria, y en T2 (al finalizar el año académico) por 274 profesores de 23 centros (41% de pérdida muestral). Análisis factoriales exploratorios de obstáculos y facilitadores en T1 y T2 muestran 2 factores de obstáculos: (1) obstáculos técnicos y (2) obstáculos sociales relacionados con los alumnos y padres; y 3 factores de facilitadores: (1) facilitadores sociales, (2) gestión eficaz del aula, y (3) gestión de la indisciplina. Además, análisis de regresión múltiple jerárquica mostró que: (1) las escalas de burnout en T1 están mediando en todos los casos las relaciones entre obstáculos –facilitadores y burnout en T2, (2) el sexo está asociado con agotamiento y cinismo en T2, puntuando más alto las mujeres en estas dos escalas (incluso al introducir agotamiento en T1), (3) la gestión eficaz del aula está negativa y significativamente asociada con agotamiento y cinismo en T2 (pero al introducir agotamiento y cinismo en T1 deja de ser significativa), (4) los obstáculos sociales están positiva y significativamente asociados al cinismo y despersonalización en T2 (pero al introducir cinismo y despersonalización en T1 dejan de ser significativas estas relaciones). Finalmente el estudio analiza las implicaciones prácticas, así como líneas de trabajo futuras en este ámbito.

¹ Esta investigación está financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (CICYT #SEC2000-1031), y por Bancaixa y la Universitat Jaume I University (Castellón, España) (#11232.01/1).

² WONT Prevenció Psicosocial. Àrea de Psicologia Social. Universitat Jaume I. marisa.salanova@uji.es

¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?...

ABSTRACT

The objective of this study is twofold: (1) to identify the main organizational obstacles and facilitators on the teaching work, and (2) to examine the association among different obstacles and facilitators and teaching core of burnout (i.e., exhaustion, cynicism and depersonalization, Salanova et al., 2005). Sample was composed in T1 (in the beginning of academic year) by 438 Spanish teachers from 34 secondary schools, and in T2 (in the end of the academic year) by 274 teachers from 23 schools (41% sample lost). Exploratory factor analyses on obstacles and facilitators in T1 and T2 showed 2 organizational obstacles: (1) technical obstacles, and (2) social obstacles regarding to students and parents, and 3 facilitators (1) technical facilitators, (2) classroom management and (3) indiscipline management. Furthermore hierarchical multiple regression analyses showed: (1) burnout scales in T1 are mediating in all cases the relationship among obstacles –facilitators and burnout in T2, (2) there are significant differences by gender on exhaustion in T1 y T2, being woman more exhausted than men (3) classroom management is negative and significantly associated with exhaustion and cynicism but these associations are mediated by exhaustion and cynicism in T1 respectively, (4) social obstacles are positive and significantly associated to cynicism and depersonalization but these associations are mediated by depersonalization in T1. Finally the study examines practical implications and future research on this area.

PALABRAS CLAVE

Burnout, Obstáculos, Facilitadores, Profesores.

KEY WORDS

Burnout, Obstacles, Facilitators, Teachers.

INTRODUCCIÓN

La profesión de docente es un ejercicio que está sometido a continuos cambios impulsados por las reformas educativas que se han ido imponiendo en el sistema educativo, por lo que se considera una de las profesiones más estresantes (Golg y Roth, 1993) y el reconocimiento de la gravedad del problema se ha hecho patente a nivel internacional. El nuevo modelo de educación impulsado en España por la Nueva Reforma Educativa LOGSE, opta por un modelo de escuela integradora que de respuesta a todos los alumnos. Esto ha supuesto un aumento de las demandas, pues el docente debe poseer competencias que sobrepasen las meramente didácticas y pedagógicas, en las que fundamentalmente se ha formado. Esto genera un alto grado de descontento entre los profesores, debido a que no perciben los suficientes recursos para poder hacer frente a las nuevas exigencias del sistema de enseñanza.

Por otro lado, cabe destacar que la organización educativa cada vez es más compleja, fomentando la universalización de la educación. Por ello, el docente no sólo debe prepararse en nuevas materias, sino que además ha de ser capaz de trabajar en equipo, coordinarse por niveles, ciclos y materias, y en algunos casos asumir cargos de gestión y/o pertenecer a órganos colegiados. Esto da lugar a manifestaciones de diversa índole que están repercutiendo en el personal docente y en su función profesional, tales como el síndrome de 'burnout' o 'quemarse por el trabajo'.

En el presente estudio se analiza precisamente el burnout al tiempo que se aporta conocimiento sobre los principales obstáculos y facilitadores del trabajo docente

que inciden en el burnout de estos profesionales.

Obstáculos y facilitadores organizacionales

Para conocer los procesos de burnout y estrés, los investigadores se han centrado en el análisis de sus posibles antecedentes, destacando los obstáculos y los facilitadores organizacionales. Los obstáculos organizacionales son: "los factores tangibles del ambiente laboral que tienen la capacidad de restringir el desempeño" (Brown y Mitchel, 1993). Entre las demandas que los profesores encuentran en su lugar de trabajo destacan la sobrecarga mental y la sobrecarga emocional. El rol del profesor se caracteriza por la exigencia de altos niveles de concentración, precisión y atención diversificada que supone tener que estar pendiente de muchas cosas a la vez y recordarlas. Además, se les exige que se impliquen a nivel emocional con los estudiantes, padres y compañeros, relaciones que en muchas ocasiones pueden llegar a ser conflictivas. También consideran que la indisciplina de los estudiantes es uno de los mayores obstáculos con los que se enfrentan.

Para hacer frente a estos obstáculos, el trabajador cuenta con facilitadores entendiéndose por tales los aspectos organizacionales que contribuyen a la resolución de los obstáculos; también definidos como "las acciones y las estrategias dirigidas a mitigar los problemas ocasionados por los obstáculos que pueden interferir en la actuación" (Tesluk y Mathieu, 1999). Pueden considerarse facilitadores tanto el esfuerzo para la eliminación de estos obstáculos, como las conductas de supervisión y las políticas de los recursos huma-

¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?...

nos. Los profesores consideran que la autonomía y el apoyo social que reciben de sus compañeros son facilitadores importantes para afrontar las demandas de su trabajo. Al igual que los obstáculos (García-Renedo, Llorens y Salanova 2003), los facilitadores pueden ser de naturaleza técnica o bien de naturaleza más social (Schneider, White, y Paul, 1998).

Asimismo, los obstáculos organizacionales inciden negativamente sobre el bienestar psicológico (Brown y Mitchell, 1993), mientras que los facilitadores organizacionales ejercen el efecto contrario, es decir, mejoran el bienestar psicológico (Schneider y Bowen, 1993). La interacción de estos dos factores (obstáculos-facilitadores) puede estar equilibrada pero también puede estar desajustada, y en cualquier caso, esta interacción tendrá efectos sobre la salud. En el caso de los profesores se ha mostrado que la interacción de los obstáculos y facilitadores tendrá un efecto en las creencias de eficacia del profesor, repercutiendo a su vez en su estado afectivo, bien de forma positiva (Engagement) o negativa (burnout) (Salanova y Schaufeli, 2000).

En los resultados obtenidos en nuestros estudios hemos podido comprobar cómo la percepción de obstáculos en el lugar de trabajo tiene un efecto directo sobre la salud mental de los profesores (Grau, Llorens, García-Renedo y Burriel, 2003; Salanova, Llorens y García-Renedo, 2003). Por un lado, hay estudios que nos indican que aquellos profesores que perciben más obstáculos en su lugar de trabajo son los que muestran mayores niveles de burnout (Llorens et al., 2003) y mayores niveles de ansiedad y depresión (Grau et al., 2003). Por otro lado, aquellos profesores que per-

ciben más facilitadores son los que muestran menores niveles de burnout, ansiedad o depresión.

En el presente estudio se da un paso más allá y se analizan estos efectos pero con un diseño longitudinal teniendo en cuenta cómo los obstáculos y facilitadores percibidos a principio del curso académico (T1) repercuten en el burnout docente al finalizar el curso académico (T2).

Burnout docente

Como se ha expuesto anteriormente, el desajuste entre los obstáculos que percibe el profesor en su labor profesional y los facilitadores de los que dispone, afectan a su bienestar psicológico en el trabajo, pudiendo desembocar en el síndrome de burnout o del “profesor quemado”, entendido como un estado mental persistente, negativo y relacionado con el trabajo, en individuos “normales”, caracterizado principalmente por agotamiento, acompañado de distrés, sensación de eficacia reducida, disminución de la motivación y el desarrollo de actitudes disfuncionales en el trabajo (Schaufeli y Enzmann, 1998).

Estudios empíricos han demostrado que el agotamiento y el cinismo constituyen lo que se ha venido a denominar el “corazón del Burnout” (Green, Walkey y Taylor, 1991; Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002) y que aunque tradicionalmente se han considerado al agotamiento, cinismo y baja eficacia profesional, las dimensiones básicas del burnout, nuestros estudios confirman una estructura tri-factorial, que incluye en el corazón del burnout tanto el agotamiento como el cinismo y la despersonalización hacia los compañeros (Salanova et al., 2005), enten-

didadas estas dos últimas dimensiones (cinismo y despersonalización) como indicadores de una 'distancia mental' tanto hacia el trabajo (cinismo) como hacia los compañeros de trabajo y la gente para la que se trabaja como clientes, alumnos, pacientes, etc. (despersonalización).

Además nuestros estudios también revelan que la eficacia profesional no es una dimensión propia del burnout, sino un desecadenante del mismo: éste se produciría debido a una crisis de eficacia (García-Renedo, Llorens y Salanova, 2003; García-Renedo, Llorens, Salanova, y Cifre, 2004; Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005). Esto está en consonancia con otras investigaciones (Maslach, 1993) que han demostrado que se trata de un componente independiente de los otros y que estaría enmarcado dentro de la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1999), estando muy relacionado con lo que este autor denomina "creencias de eficacia".

En el contexto educativo, el agotamiento se refiere a la pérdida de recursos emocionales debido a las demandas de los estudiantes, demás profesores del centro y familias de los estudiantes. Por otro lado, el cinismo refleja indiferencia y actitudes distantes y cínicas hacia el trabajo que uno realiza. La despersonalización serían actitudes despersonalizadas hacia los estudiantes, a los que se trata como si fuesen objetos, y también hacia la gente con la que se trabaja como los otros profesores.

En suma, el objetivo general del presente trabajo es estudiar el efecto de los obstáculos y facilitadores organizacionales sobre el burnout en docentes. Este objetivo se concreta en dos objetivos más específicos: 1) Identificar los obstáculos y

facilitadores percibidos más importantes por los docentes y 2) Conocer la relación entre estos obstáculos - facilitadores y el burnout docente.

METODOLOGÍA

Muestra

La muestra de profesores participantes en T1 (al principio del curso escolar 2001-2002) fue de 484 profesores de 34 Centros de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana (España). Seis meses después de T-1, se realizó el segundo pase del cuestionario (T2) con el mismo procedimiento. En T2 la muestra se redujo a 274 profesores de 23 Centros de Educación Secundaria (la pérdida muestral fue de un 41%). El 57% fueron mujeres y 43% hombres. El rango de edad se situó entre 24 y 57 años, con una edad media de 40 años (d.t. = 7.01).

Variables

1. *Obstáculos* y facilitadores

Atendiendo a la definición de obstáculos y facilitadores (Brown y Mitchel, 1993; Tesluk y Mathieu, 1999) y dadas las características de especificidad y adecuación que estos requieren, el equipo de investigación diseñó una escala adaptada a la muestra de profesores. El procedimiento seguido para desarrollar dicha escala contempló dos pasos. En primer lugar, se realizaron entrevistas estructuradas con grupos de profesores aplicando el 'método de incidentes críticos' y determinar la presencia de obstáculos y facilitadores. Los profesores debían responder a preguntas del tipo:

¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?...

“Recuerde situaciones concretas en su trabajo en que el resultado no fue adecuado (es decir, el trabajo salió mal o no se pudo realizar)...Piense en estas situaciones y analice ¿Qué aspectos le impidieron hacerlo bien? (obstáculos)

Piense en situaciones en las que el resultado de su trabajo no fue adecuado, ¿qué fue aquello que le ayudó a superar la situación? (facilitadores)

Los grupos de profesores discutieron sobre dichas cuestiones proponiendo diferentes obstáculos y facilitadores. En segundo lugar, una vez listados los obstáculos y facilitadores en general, se analizaron mediante un sistema de jueces hasta determinar aquellos más frecuentes y representativos que pasaron a formar la escala final de 8 obstáculos y 11 facilitadores.

2. Burnout

Se han considerado las dimensiones corazón del burnout: agotamiento, cinismo y despersonalización. Los instrumentos utilizados para evaluar dichas dimensiones han sido: para agotamiento (AG) y cinismo (CI) la versión española (Salanova & Schaufeli, 2000) del MBI-GS (Schaufeli et al., 1996). La dimensión de despersonalización (DP) fue medida con la escala correspondiente del MBI-HSS (Maslach et al., 1996) y validada en un estudio anterior (Salanova et al., 2005). El agotamiento fue medida con 5 ítems (ej., ‘Estoy emocionalmente agotado por mi trabajo’); cinismo fue medido con 4 ítems (ej., ‘He perdido interés por mi trabajo desde que empecé en este puesto’), y despersonalización fue medida con 5 ítems (ej., ‘Realmente no me importa lo que les ocurrirá a

algunas personas a las que tengo que atender en mi trabajo’). Altas puntuaciones en AG, CY y DP son indicativas de burnout. Todos los ítems se contestaban en función de una escala de frecuencia tipo Lickert de 7 valores, que iban desde 0 (‘nunca’) hasta 6 (‘todos los días’).

Procedimiento

El carácter longitudinal de la investigación requirió dos momentos de recogida de datos (T1 y T2) y un periodo intermedio de seis meses aproximadamente. El primer momento (T1) se concretó al comienzo del curso (septiembre-octubre) y el otro (T2) al final del curso (abril-mayo). La participación de los profesores fue voluntaria y la información se recogió mediante cuestionarios de autoinforme anónimos (identificados mediante claves secretas que únicamente los encuestados conocían). En el pase de cuestionarios se contó con el apoyo del Gobierno Autonómico de la Comunidad Valenciana que facilitó al equipo de investigación el acceso a los centros.

El primer contacto con el centro fue para informar al director sobre el objetivo de la investigación y solicitar su colaboración. Posteriormente, se identificó a una persona responsable en cada centro para actuar como interlocutores con el equipo de investigación y encargada de la entrega y recogida de los cuestionarios.

Análisis de Datos

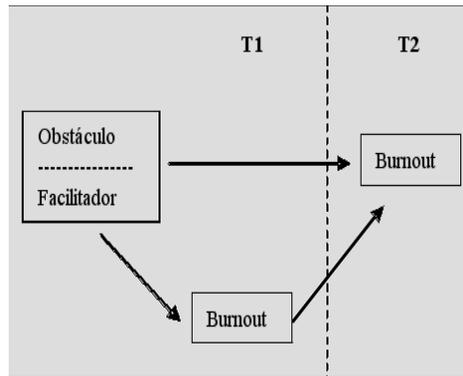
Para alcanzar el objetivo 1 del presente estudio, se realizaron además de análisis descriptivos, análisis factoriales exploratorios para determinar los principales facto-

res obstáculos y facilitadores tanto en T1 como en T2. Los AFE se realizaron utilizando el método varimax con la opción de matrices rotadas. Adicionalmente también se analizó la consistencia interna (a de Cronbach) de todas las escalas utilizadas tanto en T1 como en T2, así como la correlación entre variables.

Para alcanzar nuestro objetivo 2, se realizaron cuatro análisis de regresión múltiple jerárquica utilizando el método de pasos sucesivos (Cohen y Cohen, 1983; Landsbergis, Schnall, Warren, Pickering y Schwartz, 1994; Zedeck, 1971) con el propósito de detectar los efectos principales de los obstáculos y facilitadores de T1, sobre cada una de las cuatro dimensiones del burnout en T2.

Las variables independientes entraron en la ecuación en 4 pasos sucesivos. En el primer paso, se introdujeron las variables sociodemográficas de edad y sexo para controlar posibles efectos confundentes. Después, (2) obstáculos técnicos y obstáculos referidos a padres-alumnos, ya que los obstáculos tienen un rol restrictivo respecto al burnout. En tercer lugar (3), debido a su carácter de amortiguador de los obstáculos, se introdujeron los facilitadores sociales, gestión eficaz del aula, y gestión de la indisciplina. Finalmente, se introdujo en un cuarto paso (4) el posible efecto de la variable dependiente pero en T1. Esto se realizó para comprobar si los posibles efectos principales significativos seguían siéndolo cuando se introduce el efecto directo de la variable dependiente en T1. Con ello podemos comprobar si cada una de las variables dependientes pero en T1 está desempeñando un rol mediador entre los efectos de los obstáculos y facilitadores de T1 sobre cada

una de las dimensiones del burnout en T2, siguiendo así las recomendaciones de Judd y Kenny (1981). A modo de gráfico las relaciones que se analizan serían así:



RESULTADOS

En primer lugar se realizaron análisis factoriales de los obstáculos y facilitadores tanto en T1 como en T2. En la tabla 1 se pueden observar los ítems que finalmente saturaron en cada uno de los factores para la muestra en T1; así como las varianzas explicadas por cada factor y la varianza explicada total. Como se puede observar emergen 2 factores para los obstáculos y 3 factores para los facilitadores. El factor 1 de obstáculos lo denominamos '*obstáculos técnicos*' ya que contiene ítems relacionados con problemas con el material didáctico para las clases, recursos tecnológicos del centro, fallos y averías, etc. El factor 2 de obstáculos lo denominamos '*obstáculos sociales relacionados con alumnos y padres*' en donde saturan ítems como el desinterés y falta de motivación de los alumnos por aprender, indisciplina y actitud negativa de los padres.

¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?...

El factor 1 de facilitadores lo denominamos 'Facilitadores sociales' y hace referencia a la existencia de recursos sociales como planificación y gestión eficaz de reuniones, apoyo de los compañeros, recurrir a padres, tutores, psicólogo, etc. El factor 2 denominado 'Gestión de la indisciplina' ya que hace referencia a la posibilidad de

amonestar y si es necesario expulsar de clase a alumnos problemáticos, ignorarlos, etc. Finalmente, el factor 3 se ha llamado 'Gestión eficaz del aula' y se refiere a la posibilidad de cambiar el tipo o dinámica de las actividades de clase, acceso a información y materiales para clase, o utilizar el humor en las clases.

Tabla 1. Análisis factorial exploratorio de los obstáculos y facilitadores en T1 (n=438).

OBSTÁCULOS TRABAJO DOCENTE (T1)	FACTOR 1	FACTOR 2
Los recursos tecnológicos del centro (retroproyector, fotocopiadora, vídeo, etc.) fallan o no están disponibles en el momento de dar la clase.	.824	
Problemas con el material didáctico para dar clase (material insuficiente, no está disponible, etc.)	.835	
Fallos o averías en las instalaciones e infraestructuras básicas del centro	.802	
Actitud muy negativa y excesiva indisciplina de los alumnos		.876
Desinterés y falta de motivación por aprender: no hacer los ejercicios, no estudiar, no participar, etc.		.891
Mucha dificultad para obtener el apoyo del personal de servicio y administración	.551	
Actitudes muy negativas de los padres respecto al aprendizaje de los hijos		.757
Muchas dificultades en la coordinación con los compañeros y/o la dirección en las tareas comunes	.564	
Varianza explicada factores	49%	16%

Varianza explicada total: 65%

FACILITADORES TRABAJO DOCENTE (T1)	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
Fácil acceso a la información y los materiales relevantes y necesarios durante la preparación de las clases.			.648
Cambiar el tipo o dinámica de las actividades que se están realizando en la clase.			.865
Hacer una broma en clase, ante una materia aburrida.			.610
Ausencia de clase de alumnos problemáticos.		.736	
Ignorar a los alumnos conflictivos.		.773	
Amonestar y, si es necesario, expulsar de clase a los alumnos conflictivos.		.840	
Competencia del personal administrativo y de servicios: administrativos y conserjes.	.454		
Que los alumnos participen activamente en clase: preguntas constructivas, diálogos, etc.	.560		
Tener todo el apoyo de los compañeros de trabajo cuando se necesitan	.748		
Planificación y buena gestión de las reuniones y sesiones de trabajo con los compañeros	.828		
Recurrir a los padres, tutores y/o el psicólogo del centro.	.742		
Varianza explicada factores	28%	16%	11%

Varianza explicada total: 55%

En T2 los análisis factoriales son exactamente iguales a T1 con las mismas estructuras factoriales encontradas seis meses antes. Cambian las varianzas explicadas por los factores y el total. En obstáculos, las varianzas explicadas por factores y la total son respectivamente: 46%, 19% y 65%. En facilitadores, las varianzas explicadas por factores y la total son respectivamente: 32%, 15%, 11% y 58%.

A continuación se realizaron análisis descriptivos de las diferentes escalas y se halló su fiabilidad. En la tabla 2 se detallan las medias y las desviaciones típicas,

para muestras relacionadas, se analizaron las diferencias entre puntuaciones en T1 y T2 de cada una de las variables estudiadas. Los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre ambos momentos temporales excepto en las variables Gestión eficaz del aula ($T=2.36$, $p=0.019$) y agotamiento ($T=-2.52$, $p=0.012$). Estas diferencias ponen de manifiesto que a principio de curso se gestiona el aula de forma más eficaz (que a final de curso), y que el agotamiento aumenta con el paso del tiempo. Es decir, la situación en general empeora a lo largo del curso académico.

Tabla 2. Medias (M), Desviaciones Típicas (DT), y consistencias internas (a de Cronbach) de las variables del estudio (n=274).

	T1			T2			t	p
	M	DT	a	M	DT	a		
1. Obstáculos técnicos	2.05	1.21	.81	2.13	1.19	.81	-1.04	n.s
2. Obstáculos padres y alumnos	3.48	1.46	.84	3.36	1.42	.84	1.14	n.s
3. Facilitadores sociales	4.22	0.95	.70	4.13	0.95	.71	1.55	n.s
4. Gestión eficaz del aula	4.37	0.71	.63	4.28	0.74	.71	2.55	0.01
5. Gestión de la indisciplina	3.40	1.37	.71	3.30	1.33	.73	1.26	n.s
6. Agotamiento	2.14	1.07	.87	2.26	1.18	.90	2.52	0.01
7. Cinismo	1.74	1.18	.83	1.78	1.25	.86	0.07	n.s
8. Despersonalización	1.10	0.83	.63	1.08	0.75	.65	0.11	n.s

así como el alpha de Cronbach de todas las variables tanto para T1 como para T2. Las escalas superan el criterio de .70 recomendado Nunnally y Bernstein (1994) e incluso el criterio más exigente de .80 recomendado por Henson (2001). Sólo en algunas escalas no se superan estos criterios pero en todo caso son mayores a .60 (gestión eficaz del aula en T1, y despersonalización en T1 y T2). Atendiendo a los niveles de burnout, las puntuaciones revelan en general bajos niveles de agotamiento, cinismo y despersonalización en ambos momentos temporales.

Por otro lado, mediante una prueba T

A continuación se calcularon las correlaciones entre las variables del estudio. En primer lugar se correlacionaron entre sí las variables en T1 (tabla 3), a continuación las de T2 (tabla 4) y por último se correlacionaron las variables entre T1 y T2 (tabla 5). La mayoría de las correlaciones son significativas y en la dirección esperada. Los obstáculos, en general, correlacionan positivamente con agotamiento, despersonalización y cinismo (dimensiones de burnout), y de forma negativa con los facilitadores. Por su parte, los facilitadores correlacionan negativamente con agotamiento, despersonalización y cinismo (dimensiones de

¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?...

Tabla 3. *Intercorrelaciones entre las variables del estudio en T1 (n=274).*

	2	3	4	5	6	7	8
1. Obstáculos técnicos	.51***	-.08	.01	.10	.13*	.08	.03
2. Obstáculos padres y alumnos		.04	.09	.46***	.20**	.24***	.17**
3. Facilitadores sociales			.46***	.19**	-.10	-.08	-.05
4. Gestión eficaz del aula				.16**	-.14*	-.20**	-.06
5. Gestión de la indisciplina					.12*	.16**	.33***
6. Agotamiento						.51***	.30***
7. Cinismo							.41***
8. Despersonalización							

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabla 4. *Intercorrelaciones entre las variables del estudio en T2 (n=274).*

	2	3	4	5	6	7	8
1. Obstáculos técnicos	.61***	.08	.05	.23***	.07	.08	.03
2. Obstáculos padres y alumnos		.18**	.10	.52***	.15*	.20**	.09
3. Facilitadores sociales			.50***	.30***	-.05	-.13*	-.12*
4. Gestión eficaz del aula				.20**	-.06	-.19**	-.19**
5. Gestión de la indisciplina					.07	.14*	.15*
6. Agotamiento						.58***	.24***
7. Cinismo							.49***
8. Despersonalización							

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabla 5. *Intercorrelaciones entre las variables del estudio en T1 y T2 (n=274).*

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Obstáculos técnicos	.38***	.17**	-.06	.02	.01	.09	.08	.02
2. Obstáculos padres y alumnos	.31***	.53***	.10	.09	.34***	.13*	.17**	.10
3. Facilitadores sociales	.11	.13*	.51***	.36***	.24***	-.06	-.12*	-.08
4. Gestión eficaz del aula	.08	.08	.30***	.60***	.12*	-.11	-.20**	-.07
5. Gestión de la indisciplina	.20***	.40***	.09	.07	.60***	.09	.10	.16**
6. Agotamiento	.09	.15*	-.05	-.05	.05	.76***	.45***	.13*
7. Cinismo	.06	.19**	.11	-.15**	.17**	.42***	.67***	.36***
8. Despersonalización	.04	.14**	-.09	-.07	.27***	.23***	.38***	.58***

Tiempo 1 en filas y Tiempo 2 en columnas.

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

burnout), Estos resultados se observan tanto en T1 como en T2.

Sin embargo, llaman la atención algunos resultados referidos a la variable gestión de la indisciplina en T1. Los datos muestran relaciones significativamente positivas con agotamiento, cinismo y despersonalización, especialmente con esta última. Es decir, cuando el profesor percibe que gestiona mejor la indisciplina (puede amonestar a alumnos, expulsarlos si es necesario, etc.) mayor despersonalización, cinismo y agotamiento. Además, se puede comprobar que este 'facilitador' correlaciona positivamente con el resto de facilitadores (como era de esperar) pero también con los 'obstáculos sociales' en T1 y en T2 y con los 'obstáculos técnicos' en T2.

Los análisis de regresión múltiple jerárquica fueron realizados para detectar efectos principales de las distintas variables sobre cada una de las variables dependientes. Como señalamos anteriormente, las variables independientes estandarizadas entraron en la ecuación en 4 pasos sucesivos, siendo las variables dependientes las 3 dimensiones de burnout en T2, es decir, agotamiento, cinismo y despersonalización, medidos al final del curso académico. Los resultados muestran el aumento de varianza explicada en los sucesivos pasos poniendo de manifiesto la importancia de considerar el paso cuarto (la variable dependiente en T1 para evaluar su efecto mediador).

En la tabla 6 se exponen los datos referidos a la variable *agotamiento emocional* mostrando el efecto directo que ejerce la variable sexo y las relaciones negativas con uno de los facilitadores, la gestión eficaz del aula. Sin embargo cuando se intro-

duce en el cuarto paso el nivel de agotamiento en T1, el anterior efecto deja de ser significativo. Esto es, una mejor gestión eficaz del aula en T1 está asociada a menores niveles de agotamiento en T2. Pero esta relación está mediada por los niveles de agotamiento emocional en T1. La asociación del sexo con el agotamiento sigue siendo significativa incluso en el paso 4, siendo las profesoras las que muestran mayores niveles de agotamiento en T2 comparadas con los profesores.

Respecto a la variable 'sexo' se realizaron ANOVAs tomando como variable dependiente el agotamiento en T1 y T2 y como factor el sexo. Los resultados muestran que existen diferencias significativas en función del sexo ($F(1, 255)=9.85, p=0.002$) en ambos momentos temporales, estando las mujeres más agotadas emocionalmente que los hombres tanto al principio (T1, $M=2.31$ mujeres y $M=1.90$ hombres) como al final del curso académico (T1, $M=2.5$ mujeres y $M=1.93$ hombres).

Atendiendo a los predictores de cinismo (tabla 7). Se obtiene un efecto directo de la variable sexo, una relación directa y positiva con los obstáculos sociales relacionados con los padres-alumnos y una relación negativa con la gestión eficaz del aula. Sin embargo, como en el caso anterior, cuando se considera el nivel de cinismo medido a principio de curso en el cuarto paso de la ecuación de regresión, desaparecen estos efectos significativos excepto para el caso de la variable sexo. Esto es, la existencia de obstáculos sociales en T1 así como una peor gestión eficaz del aula en T1 están asociadas a mayores niveles de cinismo en T2, ahora bien, estas relaciones están mediadas por los niveles de cinismo en T1. Por lo que respecta al sexo, realizamos ANOVAs tomando como

¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?...

Tabla 6. *Análisis de regresión jerárquico para los obstáculos y facilitadores de T1 prediciendo el agotamiento emocional de T2 (n= 274)*

Variabales	B	SE B	β
Paso 1			
Edad	.89	.49	.06
Sexo	.01	.01	.26***
Paso 2			
Edad	.01	.01	.06
Sexo	.59	.14	.25***
Obstáculos técnicos	.03	.06	.03
Obstáculos padres – alumnos	.07	.05	.09
Paso 3			
Edad	.00	.01	.02
Sexo	.63	.15	.26***
Obstáculos técnicos	.03	.07	.03
Obstáculos padres – alumnos	.07	.06	.08
Facilitadores sociales	-.07	.08	-.05
Gestión eficaz del aula	-.23	.11	-.14*
Gestión de la indisciplina	.04	.06	.05
Paso 4			
Edad	-.01	.01	-.01
Sexo	.24	.10	.10**
Obstáculos técnicos	.01	.04	-.02
Obstáculos padres – alumnos	-.01	.04	-.02
Facilitadores sociales	.03	.05	.01
Gestión eficaz del aula	-.07	.07	-.04
Gestión de la indisciplina	.01	.04	.01
Agotamiento en T1	.81	.04	.74***

Nota. $R^2 = .06$ para el paso 1; $\Delta R^2 = .01$ para el paso 2 (ps = ns).
 $R^2 = .08$ para el paso 2; $\Delta R^2 = .02$ para el paso 3 (ps > .05).
 $R^2 = .10$ para el paso 3; $\Delta R^2 = .49$ para el paso 4 (ps < .001).
 $R^2 = .60$ para el paso 4.

variable dependiente el cinismo en T1 y T2 y como factor el sexo. Los resultados muestran que no existen diferencias significativas en función del sexo en ninguno de los momentos temporales estudiados.

Finalmente, en la tabla 8 se muestra el análisis de regresión para la variable des-

personalización. En este caso, el sexo no parece tener un efecto principal significativo sobre la despersonalización en T2, pero si la edad, siendo los más mayores los que mayor nivel de despersonalización manifiestan en T2. No obstante, esta relación está mediada por los facilitadores en T1. Es decir, los más mayores

Tabla 7. *Análisis de regresión jerárquico para los obstáculos y facilitadores de T1 prediciendo el cinismo de T2 (n= 274)*

Variabes	B	SE B	β
Paso 1			
Edad	.03	.01	.18**
Sexo	.35	.16	.14*
Paso 2			
Edad	.03	.01	.18**
Sexo	.31	.15	.12*
Obstáculos técnicos	-.01	.07	-.01
Obstáculos padres – alumnos	.14	.06	.16*
Paso 3			
Edad	.02	.01	.14*
Sexo	.36	.15	.14*
Obstáculos técnicos	-.01	.07	-.01
Obstáculos padres – alumnos	.14	.06	.17*
Facilitadores sociales	-.09	.09	-.06
Gestión eficaz del aula	-.31	.12	-.18**
Gestión de la indisciplina	.03	.06	.04
Paso 4			
Edad	.01	.01	.01
Sexo	.25	.12	.10*
Obstáculos técnicos	.01	.05	.01
Obstáculos padres – alumnos	-.08	.05	-.01
Facilitadores sociales	-.07	.07	-.05
Gestión eficaz del aula	-.07	.09	-.04
Gestión de la indisciplina	.01	.05	.01
Cinismo en T1	.69	.05	.65***

Nota. $R^2 = .04$ para el paso 1; $\Delta R^2 = .02$ para el paso 2 ($ps < .05$).
 $R^2 = .07$ para el paso 2; $\Delta R^2 = .05$ para el paso 3 ($ps < .01$).
 $R^2 = .12$ para el paso 3; $\Delta R^2 = .35$ para el paso 4 ($ps < .001$).
 $R^2 = .47$ para el paso 4.

manifiestan mayores niveles de despersonalización en T2 en función de la existencia o no de facilitadores organizacionales en T1. Por otra parte, encontramos un efecto principal de los obstáculos sociales padres-alumnos y la gestión de la indisciplina sobre los niveles de des-

personalización en T2, pero como en casos anteriores, al considerar la despersonalización medida a principio de curso, desaparecen esos efectos significativos. Esto es, la existencia de obstáculos sociales en T1 así como una peor gestión eficaz del aula en T1 están asociadas a

¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?...

Tabla 8. *Análisis de regresión jerárquico para los obstáculos y facilitadores de T1 prediciendo la despersonalización de T2 (n= 274)*

Variables	B	SE B	β
Paso 1			
Edad	.01	.01	.12*
Sexo	-.05	.09	-.01
Paso 2			
Edad	.01	.01	.12*
Sexo	-.02	.09	-.01
Obstáculos técnicos	-.02	.04	-.04
Obstáculos padres – alumnos	.06	.03	.13*
Paso 3			
Edad	.01	.01	.08
Sexo	-.02	.09	-.01
Obstáculos técnicos	-.01	.04	-.01
Obstáculos padres – alumnos	.02	.04	.05
Facilitadores sociales	-.06	.05	-.07
Gestión eficaz del aula	-.05	.07	-.05
Gestión de la indisciplina	-.08	.04	.15*
Paso 4			
Edad	.01	.01	.05
Sexo	.06	.08	.04
Obstáculos técnicos	-.01	.03	-.01
Obstáculos padres – alumnos	.01	.03	.02
Facilitadores sociales	-.03	.04	-.03
Gestión eficaz del aula	-.01	.06	-.01
Gestión de la indisciplina	-.02	.03	-.04
Despersonalización en T1	.53	.05	.59***

Nota. $R^2 = .01$ para el paso 1; $\Delta R^2 = .01$ para el paso 2 (ps = n.s).
 $R^2 = .03$ para el paso 2; $\Delta R^2 = .02$ para el paso 3 (ps = n.s).
 $R^2 = .05$ para el paso 3; $\Delta R^2 = .30$ para el paso 4 (ps < .001).
 $R^2 = .35$ para el paso 4.

mayores niveles de despersonalización en T2, ahora bien, estas relaciones están mediadas por los niveles de despersonalización en T1.

Estos resultados ponen de manifiesto el efecto mediador que las dimensiones de

burnout en T1 tienen sobre los niveles de estas mismas variables en T2.

CONCLUSIONES

El primero de los objetivos propuestos en

el presente trabajo se refería a la Identificación de los obstáculos y facilitadores percibidos más importantes por los docentes en su trabajo. En relación a este objetivo, en una primera fase y utilizando el método de incidentes críticos identificamos 8 obstáculos y 11 facilitadores citados como más relevantes. En una segunda fase y a partir de distintos análisis factoriales exploratorios, se ha puesto de manifiesto la existencia de 2 factores de obstáculos y 3 factores de facilitadores tanto en T1 como en T2.

La relación de estos obstáculos y facilitadores con los niveles de burnout experimentados por los profesores, ha respondido al segundo de los objetivos propuestos. En general, se han relacionado positivamente los obstáculos con los niveles de agotamiento cinismo y despersonalización. Por el contrario, los facilitadores lo han hecho negativamente con estas dimensiones de burnout. Sin embargo, es interesante destacar algunas relaciones positivas halladas en T1 ya que a más gestión de la indisciplina se produce más agotamiento, cinismo y despersonalización. De manera que la gestión de la indisciplina no es un buen facilitador para el profesor, ya que a largo plazo le ocasiona incrementos en el burnout. Es posible que la gestión de la indisciplina en el aula, a comienzo de curso, suponga un esfuerzo que conlleve más agotamiento. Al mismo tiempo, aumentaría el nivel de cinismo y despersonalización de los profesores como estrategia de afrontamiento. Por otra parte, al gestionar la indisciplina se facilitarían otros mecanismos como apoyo social y gestión eficaz del aula, pero también se facilitarían obstáculos técnicos y sociales.

Las relaciones establecidas a nivel longitudinal han mostrando el aumento del agotamiento y la disminución de la ges-

tión eficaz del aula desde el principio al final del curso académico. A medida que transcurre el curso, los profesores se perciben como gestionando peor el aula, y a la vez, se sienten cada vez más agotados emocional y mentalmente.

Al mismo tiempo, este diseño longitudinal nos ha permitido analizar el valor predictivo de los distintos obstáculos y facilitadores para las dimensiones de burnout consideradas. En este sentido, es interesante destacar la importancia de la variable sexo ya que tiene un efecto principal significativo en el agotamiento y el cinismo de T2, excepto en la despersonalización. No obstante, los ANOVAs realizados tomando como variables dependientes el agotamiento, cinismo y despersonalización en T1 y T2 y como factor el sexo, muestran que existen diferencias significativas en función del sexo 'solo' en el agotamiento tanto en T1 como en T2. Estos resultados coinciden con los obtenidos en la investigación sobre burnout (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

Cabe destacar también el importante papel mediador de los niveles de burnout en T1 entre los obstáculos –facilitadores en T1 y el burnout en T2. Los posibles efectos principales de los obstáculos y facilitadores en T1 desaparecen cuando se toma en consideración el efecto mediador de la variable dependiente en T1. Ello nos hace pensar en la importancia de realizar evaluaciones de factores psicosociales desde planteamientos longitudinales y que estas evaluaciones estén monitorizadas para poder realizar adecuados diagnósticos de evaluaciones de riesgos y daños psicosociales, y a su vez, en el establecimiento de guías de intervención psicosocial en materia de reducción o eliminación de obstáculos y potenciación de facilitado-

¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?...

res en el trabajo docente. Trabajos futuros deberían analizar cómo se desarrolla en el tiempo el despliegue del burnout en la vida profesional del docente, utilizando diseños longitudinales con más momentos temporales.

Por otro lado, es interesante resaltar la conveniencia de considerar la combinación de obstáculos y facilitadores ya que la presencia de facilitadores media el efecto de los obstáculos en la mayoría de los casos. De esta manera los obstáculos presentes en el contexto docente no deberían interpretarse como antecedentes directos de los niveles de burnout ya que el efecto ejercido por los facilitadores podría anular sus posibles consecuencias negativas. Estos resultados vienen a confirmar la necesidad de promocionar los aspectos positivos del trabajo ya que estos además de tener efectos directos sobre el bienestar, reducen o eliminan posibles efectos de elementos negativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bandura, A. (1999). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. En R. F. Baumeister (ed.): *The Self in social psychology. Key readings in social psychology* (pp. 285-298). Philadelphia: Psychology Press.

Brown, K. A. y Mitchell, T. R. (1993). Organizational obstacles: Links with financial performance, customer satisfaction and job satisfaction in a service environment. *Human Relations*, 46, 725-757.

Chernis, C. (2003). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. En W. Schaufeli y C. Maslach (eds), *Profesional burnout: recent developments in theory and rese-*

arch. Series in applied psychology: Social issues and questions (p.p 135-149). Philadelphia: Taylor y Francis.

Cohen, J. y Cohen, P. (1983). *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioural Sciences*, 2nd ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

García-Renedo, M., Llorens, S., y Salanova, M. (2003). Burnout as a competence crisis: a longitudinal study. *11th European Congress on Work and Organizational Psychology*. 14-17 May, Lisboa.

García-Renedo, M., Llorens, S., Salanova, M., y Cifre, E. (2004). Antecedentes afectivos de la autoeficacia entre profesores: diferencias individuales. En M. Salanova, R. Grau, I. Martínez, E. Cifre, S. Llorens, y M. García (dirs.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 244-253). Col·lecció Psique. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I. ISBN: 84-8021-470-8.

Gold, Y., y Roth, R. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout. The professional health solution*. London: The Falmer Press.

Grau, R. Agut, S., Burriel, R. y Salanova, M. (2001). Obstáculos y facilitadores: estudio de su incidencia sobre el "burnout" en trabajadores de contacto con clientes. *XII Congreso Nacional de Seguridad y Salud en el trabajo*. Valencia.

Grau, R., Llorens, S., García-Renedo, M. y Burriel, R. (2003). Consecuencias de los obstáculos/facilitadores organizacionales sobre la salud mental de los profesores de instituto. En *Encuentros en psicología social*, 1(4), 295-299.

Green, D. E., Walkey, F. H. y Taylor, A. J. W (1991). The three-factor structure of the Maslach Burnout Inventory. A multicultural, multinational, confirmatory study. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 453-472.

Judd, C. M., y Kenny, D. A. (1981). Process analysis: Estimating mediation in treatment evaluations. *Evaluation Review*, 5, 602-619.

Landsbergis, P.A., Schnall, P.L., Warren, K., Pickering, T.G. y Schwartz, J.E. (1994). Associations between ambulatory blood pressure and alternative formulations of job strain. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, 20, 349-365.

Llorens, S., Cifre, E., Salanova, M., y Martínez, I. (2003, Mayo). Burnout in University Teachers: a gender differential study. *11th European Congress on Work and Organizational Psychology*. Lisboa, Portugal.

Maslach, C. (1993). Burnout: A multi-dimensional perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (eds.), *Professional Burnout* (pp. 19-32). Washington, DC: Taylor and Francis.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

Salanova, M. y Schaufeli, W.B. (2000) Exposure to Information Technologies and its relation to Burnout. *Behaviour y Information Technology*, 19, 385-392.

Salanova, M., Bresó, E. y Schaufeli, W.B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del

burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, en prensa.

Salanova, M., Llorens, S., García, M., Bürriel, R., Bresó, E. y Schaufeli, W.B. (2005). Towards a Four Dimensional Model of Burnout: A Multigroup Factor-Analytic Study including Depersonalization and Cynicism. *Educational and Psychological Measurement*, In press.

Salanova, M.; Llorens, S. y García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están 'quemando' los profesores? *Prevención, Trabajo y Salud*, 28, 16-20.

Schaufeli, W. B. y Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and research: A critical analysis*. London, UK: Taylor and Francis.

Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., Maslach, Ch. y Jackson, S.E. (1996). Maslach Burnout Inventory-General Survey. En C. Maslach, S.E. Jackson y M.P. Leiter, *The Maslach Burnout Inventory (3rd.ed)-Test Manual* (pp. 19-26). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

Schneider, B. y Bowen, D. (1993). The service organization: human resources management is crucial. *Organizational Dynamics*, 21, 39-52.

Schneider, B., White, S. S., y Paul, M. C. (1998). Linking service climate and customer perceptions of service quality: Test of a causal model. *Journal of Applied Psychology*, 83, 150-163.

¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?...

Tesluk, P. E y Mathieu, J. E (1999). Overcoming roadblocks to effectiveness: incorporating management of performance barriers into models of work group effectiveness. *Journal of applied Psychology*,

84, 2, 200-202.

Zedek, S. (1971). Problems with the use of 'moderator' variables. *Psychological Bulletin*, 76, 295-310.