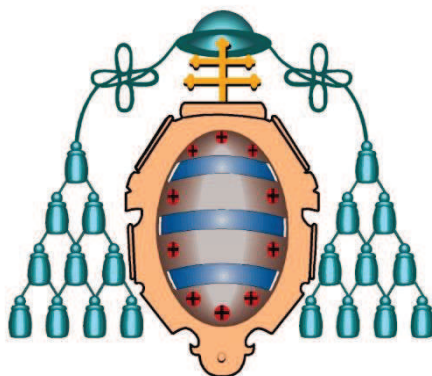


UNIVERSIDAD DE OVIEDO



Máster Universitario en Prevención de Riesgos Laborales

Trabajo Fin de Máster

**EL SÍNDROME DE BURNOUT EN
PROFESORES: RELACIÓN CON EL
TRABAJO EMOCIONAL Y EL
TECNOESTRÉS**

ALBA ÁGUILA OTERO

Director/a: Antonio León García-Izquierdo

Julio, 2015

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	2
1.1. ESTRÉS LABORAL	3
1.1.1. Concepto de estrés laboral	3
1.1.2. Desarrollo del estrés laboral	5
1.2. BURNOUT	9
1.2.1. Concepto de burnout	9
1.2.2. Modelos etiológicos	12
1.2.3. Causas del burnout	16
1.2.4. Consecuencias del burnout	19
1.2.5. Antecedentes en investigación	21
1.3. VARIABLES ANALIZADAS	28
1.3.1. Trabajo emocional	28
1.3.2. Tecnoestrés	34
1.3.3. Satisfacción laboral	37
1.3.4. Apoyo social	39
1.4. OBJETIVOS	41
2. MÉTODO	43
2.1. PARTICIPANTES	43
2.2. INSTRUMENTOS	44
3. RESULTADOS	47
4. CONCLUSIONES	71
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
APÉNDICE 1	94
APÉNDICE 2	97
APÉNDICE 3	105
ÍNDICE DE FIGURAS	106
ÍNDICE DE TABLAS	107

1. INTRODUCCIÓN

El estrés laboral es uno de los problemas que más padecen los trabajadores tanto en Europa como en nuestro país. Del mismo modo, la prevalencia del síndrome de burnout o síndrome de estar quemado por el trabajo ha aumentado significativamente en los últimos años, sobre todo en profesiones asistenciales y el ámbito docente. En los últimos años la investigación y estudio de este síndrome se ha incrementado notablemente, debido a la creciente preocupación por la salud de las personas en el trabajo.

El estudio de esta problemática laboral es de especial importancia dada su alta presencia entre los trabajadores. Los estudios de la Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo (Eurofound) revelan que, entre 1995 y 2000 un 28% de los trabajadores europeos padecían estrés derivado de su trabajo. Este porcentaje se ha mantenido estable hasta las últimas estadísticas en 2014, que muestran que el 25% de los trabajadores europeos padece estrés laboral. Aunque el porcentaje se haya reducido, sigue siendo muy significativo, ya que uno de cada cuatro trabajadores sufre esta patología.

La Guía sobre el Estrés Relacionado con el Trabajo (Empleo y Asuntos Sociales, 1999) destaca la importancia de este estrés dado que afecta al menos a 40 millones de trabajadores en solo quince de los estados miembros de la Unión Europea (UE), con un costo mínimo anual de 20 millones de euros, sin mencionar las consecuencias negativas que conlleva en la salud de los trabajadores.

Este trabajo se centra en estudiar el síndrome del trabajador quemado en el ámbito educativo, ya que es uno de los más afectados. El último informe publicado por el Sindicato Independiente de Enseñanza (ANPE) muestra que en el curso pasado (2013-14) 3.345 profesores recurrieron a sus servicios para denunciar los problemas sufridos en sus puestos de trabajo. En el 50% de los casos las consecuencias de estos problemas laborales se relacionan con la ansiedad. Las condiciones negativas a las que se vieron expuestos estos profesores tenían su origen en las relaciones interpersonales establecidas en sus labores docentes: con alumnos, familiares de alumnos o compañeros de trabajo.

Dada la importancia del estrés en el ámbito laboral y su particular incidencia en el profesorado, este trabajo pretende estudiar el síndrome del trabajador quemado en profesores de secundaria en Asturias.

1.1. ESTRÉS LABORAL

1.1.1. Concepto de estrés laboral

Martín, Salanova y Peiró (2003) describen que el concepto de estrés se remonta a Selye en los años 30, estudiante de medicina que observó en sus pacientes una serie de síntomas comunes y generales (cansancio, pérdida de apetito, bajada de peso, etc.), lo que denominó “síndrome de estar enfermo”. Posteriormente, desarrolló experimentos con animales observando las consecuencias del ejercicio extenuante, cuyo cuadro sintomatológico llamó “estrés biológico”. En el desarrollo de sus investigaciones postuló que, en el caso de los humanos, las demandas sociales y amenazas del entorno también provocan estrés, y no solo agentes nocivos que afectan al organismo de forma directa. A raíz de esto, Selye (1956) define el estrés como una respuesta no específica del organismo a cualquier demanda exterior.

Antes de comentar la evolución del estudio del *estrés* en el trabajo, es importante diferenciar los conceptos básicos relacionados con el estrés. El *estrés* es el fenómeno interés de estudio, la materia a investigar. El *estresor* es aquella variable ambiental (condición laboral) o interpersonal que produce o aumenta la probabilidad de sufrir estrés. Por último, el *strain* implica aquellas reacciones adversas para la salud y el bienestar del sujeto (Martín *et al.*, 2003).

El estrés empezó a relacionarse con el ámbito laboral a mediados del siglo XX (Buunk, Jonge, Ybema y Wolf, 1998), gracias a un estudio de la armada estadounidense durante la segunda guerra mundial, descrito en el libro “El soldado americano” (Stouffer, Suchman, De Vinney, Star y Williams, 1949). Esta investigación mostró que los sentimientos de amenaza podían producir quejas psicósomáticas y reducir la motivación de los sujetos, y además, determinadas intervenciones en la organización podían reducir ese estrés.

A finales de los años 50 la investigación del estrés laboral se vio impulsada (Martín *et al.*, 2003), gracias a un proyecto desarrollado por el Instituto para la Investigación Social de La Universidad de Michigan (French y Khan, 1962) y el libro titulado Estrés Organizacional (Kahn, Wolfe, Quinn, Snoeck y Rosenthal, 1964) que mostró los problemas relacionados con el rol del trabajador que podían llevar al desarrollo de estrés. La investigación de esta época se centra a estudiar los factores de riesgo que producen estrés laboral.

En los años 60 y 70 empieza a estudiarse con mayor profundidad el puesto de trabajo, emergiendo la tradición del rediseñar puestos (Hackman y Oldham, 1976), para crear condiciones laborales de alta motivación, satisfacción y desempeño.

Posteriormente empezaron a desarrollarse modelos teóricos para dar cuenta del fenómeno del estrés laboral. En los años 80 comenzó a aumentar rápida y progresivamente la investigación sobre esta materia (Martín *et al.*, 2003), así como a crecer el interés gubernamental y organizacional.

El estrés se puede concebir de muchas formas, dada la multiplicidad de aspectos que están implicados en él. En esta línea, se puede definir el estrés desde diferentes perspectivas (Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornés y Fernández, 2003), como:

- Estímulo estresor, propiamente dicho, de modo que una carga externa, demanda, evento o situación afecta al organismo de forma transitoria o permanente.
- Respuesta fisiológica y/o psicológica a una situación externa.
- Percepción del sujeto sobre los estímulos externos al realizar una valoración de éstos.
- Interacción persona-ambiente, debido a una relación divergente entre las demandas del ambiente y las capacidades del individuo o características del ambiente y preferencias del sujeto sobre éste.

Por su parte, Martín *et al.* (2003) formulan tres aproximaciones que se superponen con estas formas de concebir el estrés, por un lado la aproximación del estímulo, por otro la de respuesta y por último la aproximación transaccional, que centra la atención en los procesos cognitivos, evaluativos y motivacionales que intervienen entre el estresor y la respuesta del individuo, haciendo énfasis en los procesos psicológicos que median los efectos de los estímulos estresores sobre el bienestar de una persona, e implica complejas relaciones entre las variables ambientales, cogniciones individuales y estresores. Esta aproximación o enfoque es la que tienen hoy día la mayoría de estudios e investigaciones desarrolladas en materia de estrés laboral.

Se han propuesto numerosos modelos para explicar el estrés producido en el ámbito laboral, cada uno de ellos pone énfasis en algún aspecto o factor concreto que da lugar en mayor medida al desarrollo del estrés, pero todos ellos coinciden en señalar que el origen del estrés laboral radica en el *desajuste entre las demandas del trabajo y la capacidad de afrontamiento que tiene individuo para responder ante ellas.*

Se trata de un proceso de balance entre las demandas que realiza el puesto de trabajo al individuo y su capacidad de respuesta ante ella. Este balance viene determinado por la percepción de la realidad que tenga el sujeto, denominado *proceso de apreciación*. Este proceso da lugar a que, con un mismo estímulo, independientemente de su naturaleza y características, provoque una respuesta diferente en cada persona. Es decir, la respuesta del sujeto a un estímulo depende de cómo lo perciba e interprete. Este fenómeno conlleva que cada individuo sea vulnerable al estrés en diferente grado.

De este modo, se producirá estrés únicamente cuando el empleado considere que las demandas de su puesto de trabajo superan sus capacidades de afrontamiento.

1.1.2. Desarrollo del estrés laboral

El estrés es un fenómeno con dimensiones fisiológicas y psicológicas, ya que tanto los estímulos, como la respuesta del sujeto y las consecuencias que se desencadenen de este proceso (estímulo-respuesta) pueden ser físicos y psicológicos.

El proceso de respuesta al estrés pasa por varias etapas o fases, como muestra la *Figura 1*. Se empieza por una fase de alarma, la respuesta normal ante estímulos estresores que ponen en alerta a la persona. Suele ser una fase de corta duración, compuesta por la liberación de hormonas como adrenalina y cortisol. Cuando la fase de alarma se alarga en el tiempo se entra en la fase de mantenimiento o resistencia, todos los síntomas derivados del estrés se estabilizan en el tiempo. Por último, se alcanza la fase de agotamiento, donde la persona consume todos sus recursos fisiológicos y psicológicos para responder al estrés, dando lugar a las diferentes consecuencias nocivas para su salud.

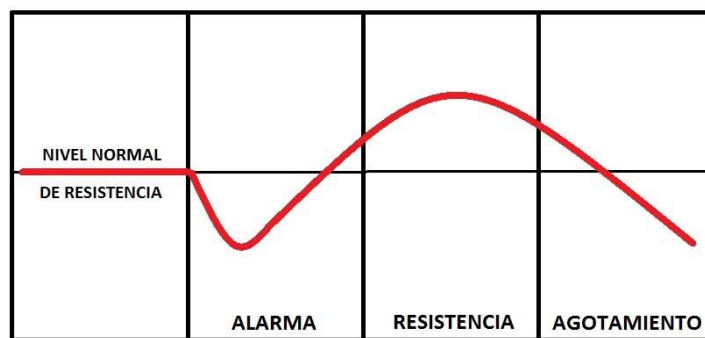


Figura 1. Proceso de respuesta del estrés.

Los estímulos estresores que pueden provocar la respuesta de estrés se relacionan tanto con variables individuales (características personales, cognitivas y emocionales) como variables organizacionales.

Manassero *et al.* (2003) describen varios estresores que afectan directa o indirectamente a los empleados en sus puestos de trabajo:

- Entorno físico. Muy variados: desde el ruido, vibraciones, iluminación inadecuada, clima físico amenazante o discomfortante (temperatura ambiente, humedad, viento y radiación), así como la presencia de riesgos higiénicos (limpieza, ventilación y sistema sanitario), hasta la presencia directa de tóxicos y condiciones climatológicas extremas debido al trabajo al aire libre, sin olvidar los riesgos derivados de un mal diseño ergonómico del puesto.
- Contenidos del puesto de trabajo. Son ampliamente conocidos los factores de riesgo relacionados con el exceso o escasez de trabajo, el

bajo grado de control percibido por el trabajador sobre las tareas que realiza, así como aspectos extrínsecos (salario, horarios, etc.). Las escasas posibilidades que tenga el trabajador de usar y desarrollar sus habilidades personales también son de especial importancia, excesiva variedad de tareas a realizar, falta de feedback sobre el rendimiento del empleado, entre otros.

- Socio-organizacionales. Los problemas relacionados con el rol han demostrado ser importantes estresores, por lo que el conflicto de rol (demandas incompatibles entre sí) o la ambigüedad de rol (demandas sin información suficiente o poco claras) aumentan el estrés. Este estresor es particularmente destacable en el ámbito docente, ya que es inherente al puesto de trabajo. La falta de oportunidad para el desarrollo de la carrera profesional es influyente, así como los cambios de puesto, nivel o de organización. No se puede olvidar el clima nocivo en el trabajo, con baja participación e implicación, por ejemplo.
- Extra-laborales. En ocasiones se producen conflictos derivados del intento de compatibilizar la vida familiar y laboral, o los problemas personales que pueda tener el profesional (divorcios, abandono del hogar de un miembro de la familia, accidentes, patologías físicas y mentales, etc.).

Más específicamente, los profesores están sometidos a estresores muy característicos de su puesto de trabajo. Es importante señalar, como bien indican Manassero *et al.* (2003) que el estrés no es atribuible a una sola causa, aunque puede haber personas especialmente sensibles a un estresor concreto. Según Salanova (2003) los estresores que los profesores consideran más relevantes, ordenados de mayor a menor importancia son:

- Sobrecarga de trabajo, por exceso de tareas o falta de tiempo para realizarlas.
- Sobrecarga emocional.

- Ambigüedad de rol (el profesor no tiene claro su rol como docente o qué se espera de ellos).
- Conflicto de rol (instrucciones contradictorias respecto a los cometidos laborales).
- Falta de apoyo social.
- Falta de coordinación con los compañeros.
- Desmotivación, apatía e indisciplina de los alumnos.
- Obstáculos técnicos.

Los conflictos interpersonales son estresores muy importantes a tener en cuenta. En el caso del profesorado los conflictos pueden ocurrir en tres direcciones: con los alumnos, con las familias de éstos o con sus compañeros de trabajo. Además, son estos conflictos por los que los docentes realizan mayores denuncias, reclamando la actuación y el apoyo de expertos. En la *Tabla 1* se observan los conflictos más denunciados en nuestro país por parte de los docentes, según el informe nacional de la ANPE (2014).

Tabla 1
Conflictos más denunciados por los docentes.

Conflicto	Denuncias
Acoso y amenazas de los padres	28
Faltas de respeto	27
Problemas para dar clase	25
Problemas administrativos	24
Falsas acusaciones	22
Denuncias de los padres	19
Problemas con el equipo directivo derivados de otras situaciones	18
Acoso y amenazas de los alumnos	16
Falta de apoyo por parte de la administración e inspección educativa	14
Conductas agresivas por parte del alumnado, tanto a otros alumnos como a profesores	14
Insultos	14
Problemas con el equipo directivo de carácter administrativo	12
Mobbing en departamentos y ciclos	11

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

1.2. BURNOUT

1.2.1. Concepto de burnout

El primer autor en hablar de burnout fue H. Freudenberger (1974) quién lo definió como una sensación de fracaso y experiencia agotadora que resulta de una sobrecarga por exigencias de energía, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador. Posteriormente, diversos autores continuaron desarrollando el concepto, y definiéndolo en base a los síntomas observados, y sobre todo, creando una entidad independiente de otros fenómenos afines, como alienación o depresión.

Hasta la década de los 80 se postularon muchas definiciones para definir y delimitar el concepto del síndrome de burnout, Gil-Monte (2005, p. 45) recoge estas definiciones. Maslach y Pines (1977) formularon el burnout como un síndrome de agotamiento físico y emocional que implica el desarrollo de actitudes negativas hacia el trabajo, pobre autoconcepto y pérdida del interés por los clientes que aparece en los profesionales de las organizaciones de servicio. Posteriormente, Maslach y Jackson (1979) reformularon el concepto como un síndrome de agotamiento emocional y cinismo que se manifiesta en trabajadores que dedican mucho tiempo a las relaciones personales de carácter confidencial y bajo condiciones de estrés y tensión crónicas. Por su parte, Edelwich y Brodsky (1980) defienden que es una pérdida progresiva de idealismo, energía y deseo de lograr objetivos profesionales, debido a las condiciones laborales a la que está expuesto el empleado. Para Pines y Kafry (1982) se trata de un estado de agotamiento mental, emocional y físico causado por el estrés emocional crónico, debido a su vez por la excesiva implicación interpersonal que debe realizar el trabajador. Ryerson y Marks (1982) consideraron que es un síndrome de agotamiento físico, actitudinal y emocional.

El **síndrome de burnout** o **síndrome de quemarse en el trabajo** (SQT) es una “respuesta al estrés laboral crónico, una experiencia subjetiva de carácter negativo, compuesta por cogniciones, emociones y actitudes negativas hacia el trabajo, hacia las personas con las que se relaciona el individuo en su trabajo, y hacia el propio rol profesional” (Gil-Monte, 2005, p. 44). Este patrón de respuesta

conlleva disfunciones conductuales, psicológicas y fisiológicas que repercuten en la salud del individuo y de la organización.

Siguiendo esta definición en la Figura 2 puede verse un modelo de desarrollo de este síndrome patológico, que se inicia con los estresores presentes en el puesto de trabajo. Son claves las estrategias de afrontamiento que ponga en marcha el individuo, ya que pueden ser o no efectivas y por tanto mitigar el estrés o permitir su continuación. Posteriormente se desencadena una respuesta al estrés crónico causado por el trabajo, y las consecuencias nocivas que conlleva tanto a nivel individual como organizacional.

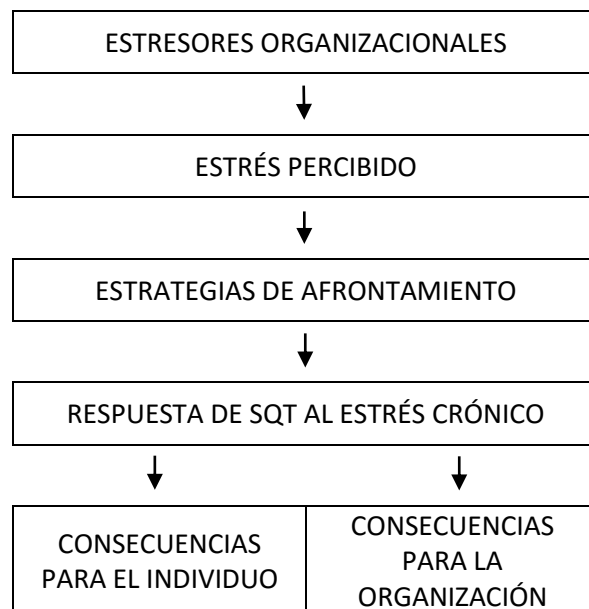


Figura 2. Modelo de desarrollo del síndrome de quemarse en el trabajo (SQT).

Gil-Monte (2005) reconoce que este síndrome se ha relacionado exclusivamente con las profesiones asistenciales, pero en los últimos años se ha observado que dicho fenómeno se produce en otras profesiones del sector servicios, que implican interacciones sociales.

Fundamentalmente el burnout se produce por un fallo en las estrategias de afrontamiento que utiliza un sujeto para enfrentarse a las demandas, sobre todo emocionales, que supone su trabajo.

El desarrollo del SQT implica la aparición de una sintomatología específica, descrita por Maslach, una de las autoras más influyentes en el desarrollo de este concepto, como dimensiones que caracterizan el síndrome. Hoy día, estos componentes o dimensiones siguen utilizándose como referencia para definir el SQT.

El componente principal, que se ha mostrado en diversos estudios como la clave del síndrome, es el agotamiento emocional, una respuesta de los trabajadores a sentir que no pueden dar más de sí mismos en el plano afectivo (Fidalgo, 2005). En segundo lugar se produce despersonalización, un trato deshumanizado por parte del trabajador hacia las personas a las que se presta el servicio, caracterizado por la presencia de sentimientos, actitudes y conductas negativas, preferentemente de cinismo (algunos autores denominan esta dimensión como cinismo). Por último, tiene lugar una baja realización personal o falta de logro personal, siendo una evaluación negativa que hace el trabajador de sí mismo, que afecta al desarrollo de las tareas laborales, supone un sentimiento de descontento consigo mismo e insatisfacción con el trabajo realizado (Fidalgo, 2005).

El burnout es un constructo que se diferencia claramente de otros conceptos. Primeramente, se distingue del estrés laboral. Aunque el síndrome del trabajador quemado es una respuesta al estrés laboral, y por tanto, podría decirse incluso que se trata de un tipo de estrés laboral, la diferencia principal es que el burnout solo tiene consecuencias negativas para el sujeto y la organización, mientras que el estrés laboral puede tener consecuencias tanto positivas como negativas.

También se diferencia de la fatiga física, dado que su recuperación es mucho más lenta, a lo que se añaden habitualmente, sentimientos de fracaso profundo. Por su parte, la fatiga física conlleva un proceso de recuperación más rápido y se suele acompañar de realización personal, incluso éxito (Martínez, 2010).

Respecto a la depresión, caracterizada normalmente por sentimientos de culpa, éstos no tienen lugar en el SQT, y en su lugar se presenta rabia e ira (Pines, 1993; Meier, 1984). Además, diversos autores consideran que la depresión es una consecuencia del burnout.

1.2.2. Modelos etiológicos

Se han propuesto varios modelos psicosociales para el estudio del burnout, que se pueden clasificar según las variables que postulan como precedentes y consecuentes del síndrome, y difieren en la consideración que tienen sobre el desarrollo del síndrome. Gil-Monte y Peiró (1999) describen estas agrupaciones.

De este modo, un grupo de modelos deriva de la **teoría sociocognitiva del yo**, considerando dos factores determinantes:

- a) Las cogniciones de los sujetos determinan lo que cada uno percibe y por ende, hace. Estas se modifican en función de las consecuencias de los propios actos y la observación de los actos de los demás.
- b) La creencia o grado de seguridad del sujeto acerca de sus capacidades revela el esfuerzo realizado para alcanzar sus objetivos. La facilidad o dificultad con que se logren dichos objetivos conlleva el desarrollo de ciertas reacciones emocionales.

Un ejemplo de este modelo es el de *competencia social* de Harrison (1983), donde la variable clave es la autoeficacia percibida. Los trabajadores empiezan en su puesto de trabajo con alta motivación, pero las barreras o ayudas del lugar de trabajo darán lugar a la eficacia y competencia que percibe el trabajador. Si se presentan muchas barreras de forma constante el sentimiento de eficacia disminuye, lo que puede dar lugar al síndrome.

El modelo de *autocontrol* de Thompson, Page y Cooper (1993), donde el factor determinante es la autoconfianza profesional, de modo que continuos fracasos en el logro de metas en el trabajo, y un elevado nivel de conciencia de las discrepancias entre las demandas del puesto y los recursos del trabajador, da lugar a desarrollar una estrategia de afrontamiento de retirada mental conductual, que corresponde con un patrón de despersonalización.

Desde las **teorías del intercambio social** se desarrollan otros modelos, considerando los principios de la teoría de la equidad o la teoría de conservación de los recursos. La percepción continuada de injusticias derivadas de la comparación

social en las relaciones interpersonales, y la falta de resolución adecuada, conllevan el desarrollo de burnout.

Como prototipo de estos modelos, está el de comparación social de Nuunk y Schaufeli (1993) utilizado para fundamentar el burnout en enfermeras, en base a las interacciones sociales con los pacientes y las comparaciones realizadas con los compañeros de trabajo.

El modelo de *consecuencias y recursos* de Hobfoll y Freedy (1993) defiende que la motivación de un trabajador se puede ver amenazada o negada, cuando ellos se esfuerzan por mantener y/o aumentar sus recursos para desempeñar su trabajo y no lo logran, estas consecuencias negativas relacionadas con los recursos son las que producen estrés y burnout.

Un tercer grupo de modelos, elaborados a partir de la **teoría organizacional**, postulan como causantes o antecedentes del síndrome diversas variables organizacionales, como alteraciones del rol o baja salud a nivel organizacional, entre otras. Estos modelos destacan la influencia de estresores en el contexto laboral y las estrategias de afrontamiento usadas por los trabajadores.

De esta teoría se han derivado muchos modelos, como por ejemplo el *modelo de fases* de Golembiewski, Munzenrider y Carter (1988) enfatiza los problemas relacionados con el rol del trabajador, de modo que los empleados disminuyen el grado de responsabilidad laboral ante los procesos de ambigüedad y conflicto de rol que producen estrés laboral. En una fase inicial la pobreza de rol y sobrecarga de trabajo producen la pérdida de autonomía y control en el puesto de trabajo, que a su vez llevan a la irritabilidad, fatiga y baja autoestima del trabajador. En la siguiente fase se ponen en marcha estrategias de alejamiento para afrontar esta situación de amenaza, si la estrategia se caracteriza por actitudes de despersonalización se desencadena el burnout.

El modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993) caracteriza el síndrome como propio de profesiones humanitarias, y destaca la dimensión del agotamiento emocional. Considera la despersonalización como una estrategia de afrontamiento, mientras que el agotamiento y el bajo logro personal son resultado del análisis cognitivo del estrés laboral.

Por su parte, el modelo de Winnubst (1993) destaca la importancia de los problemas provocados por las características propias de la organización: estructura, clima y cultura organizacional. La cultura de la organización viene determinada por la estructura, que también se relaciona con el apoyo social.

Martínez (2010) hace referencia a un tercer grupo de modelos etiológicos del burnout basados en la **teoría estructural**, donde los antecedentes personales, interpersonales y organizacionales interaccionan para dar lugar al burnout. Se trata de modelos integradores.

El principal modelo integrador que explica el burnout es el del propio de Gil-Monte y Peiró (1997), que define el burnout como una respuesta al estrés laboral percibido.

Como señalan Gil-Monte y Peiró (1999) existen pocos estudios que contrasten los modelos explicativos del burnout, o simplemente estén basados en dichos modelos. Por esta razón, el presente trabajo entiende el burnout como una respuesta al estrés laboral que sufre el trabajador, y por ende se basa en un modelo etiológico del estrés. En este caso, el modelo considerado más adecuado es el **modelo de demanda-control-apoyo social** de R. Kasarek.

El modelo postulado inicialmente por Kasarek concibe como causa principal del estrés un desajuste entre las exigencias del trabajo (demandas), y los recursos del trabajador: su capacidad para responder y afrontar esas demandas (control).

Las *demandas* del trabajo son las exigencias psicológicas que supone el desempeño de su trabajo para la persona. Estas demandas corresponden con los clásicos factores de riesgo psicosocial: carga de trabajo, ritmo de trabajo, atención requerida, etc.

Por su parte, el *control* es la variable que modera dichas demandas, por lo que, aunque un puesto de trabajo conlleve muchas demandas, si el empleado dispone de un alto control podrá afrontarlas y no tiene por qué desarrollarse estrés. El control supone la posibilidad que tiene el individuo de controlar las demandas respecto a la planificación y ejecución del trabajo. Este factor está compuesto por dos elementos (Vega, 2001):

- a) Autonomía. Posibilidad que tiene la persona de tomar decisiones relacionadas con su trabajo y controlar sus tareas.
- b) Desarrollo de capacidades. Grado en que el trabajador puede desarrollar habilidades en su trabajo (aprendizaje, creatividad, etc.).

Posteriormente, J. V. Johnson amplió el modelo introduciendo una variable mediadora, el apoyo social recibido. El apoyo social actúa como amortiguador (denominado factor protector) del estrés laboral. El *apoyo social* se refiere al clima social que existe en el lugar de trabajo, respecto a la relación con compañeros y superiores.

En la *Figura 3* puede verse un esquema del modelo completo, con sus tres componentes principales.

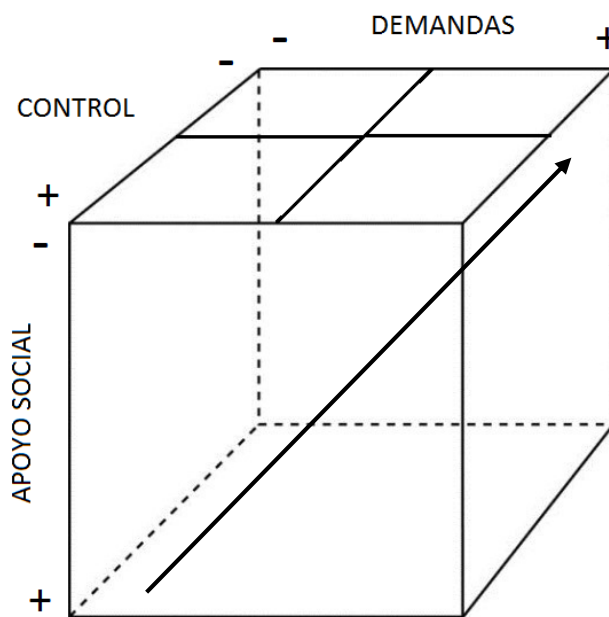


Figura 3. Modelo demandas-control-apoyo social de Kasarek y Johnson, 1986.

Este modelo de demandas-control-apoyo social permite realizar varias predicciones respecto al desarrollo del trabajo. El modelo tiene una estructura bidimensional, de modo que predice dos elementos independientes: la tensión producida en el trabajo y el comportamiento desarrollado por el empleado. Estas dimensiones se ven reflejadas en la *Figura 4*.

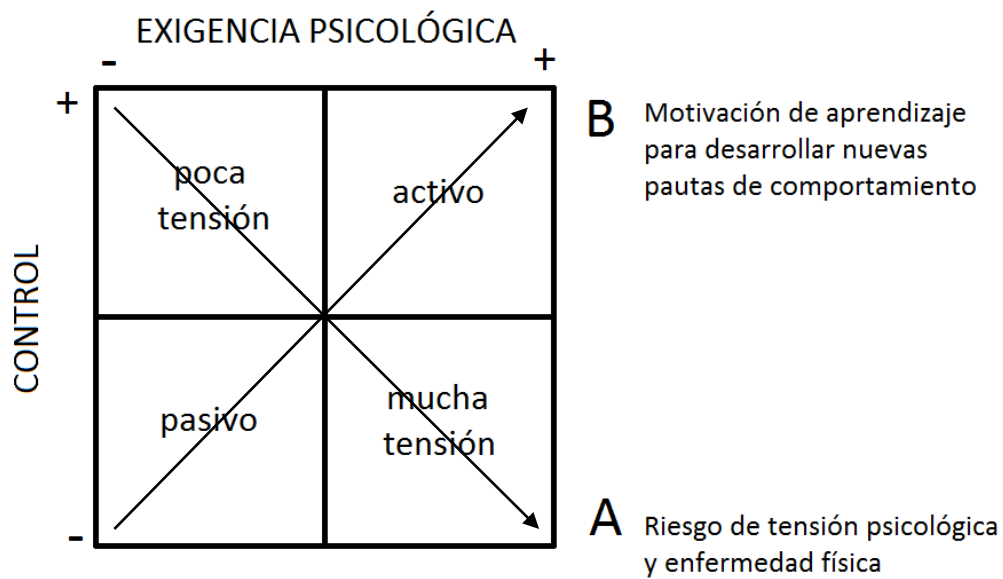


Figura 4. Modelo de exigencias psicológicas, Kasarek, 1979.

En primer lugar, se predicen los efectos del trabajo en la salud del empleado. Excesivas demandas y bajo control aumentan la probabilidad de que se produzca tensión en el trabajo, y con ello el riesgo de enfermedad. El modelo postula que niveles bajos de bienestar psicológico y altos de síntomas de enfermedad se colocarán en el cuadrante de alta tensión (Vega, 2001). Por su parte, el cuadrante de baja tensión se caracteriza por un nivel adecuado de control y bajas demandas.

En segundo lugar, se predicen los comportamientos del trabajador derivados de las condiciones laborales. En esta línea se distingue el trabajo activo, caracterizado por demandas elevadas, que se ven compensadas con elevado control sobre ellas. Esta situación da lugar a un estrés positivo que motiva al sujeto y fomenta su crecimiento personal y profesional (aprendizaje positivo). En contra, el trabajo pasivo se caracteriza por bajas demandas y bajo control, que conllevan una relajación negativa, por lo que el trabajo pierde su atractivo y el individuo puede, incluso, perder las capacidades adquiridas anteriormente (aprendizaje negativo) y una baja motivación del trabajador.

1.2.3. Causas del burnout

Gil-Monte (2005) afirma que el síndrome de burnout “tiene su origen en las relaciones interpersonales de carácter profesional que se establecen en el entorno laboral, preferentemente con los clientes de la organización” (p. 59). Cuando las

interacciones suponen una exigencia excesiva y tensión emocional y cognitiva, aparece el estrés laboral y con ello el patrón de respuesta que caracteriza el SQT.

Como indican Manassero *et al.* (2003) la enseñanza es una profesión donde hay un desequilibrio entre las exigencias del puesto de trabajo y las recompensas recibidas. Para Pines y Aronson (1988) los trabajos del sector servicios comparten tres características básicas:

- a) Suponen un trabajo emocionalmente exigente, ya que consisten en ayudar a otra persona, lo que supone estrés psicológico y emocional.
- b) Se orientan al cliente, lo que lleva a considerar solo las necesidades de la persona que recibe el servicio, dejando a un lado las necesidades del propio trabajador para desarrollar sus tareas.
- c) Los trabajadores elegidos para estos puestos comparten características de personalidad comunes, como sensibilidad ante las necesidades de los demás y cierto nivel de significación en sus vidas. Estas características actúan como un arma de doble filo, aunque inicialmente es positivo que los profesionales sean empáticos y sensibles a las necesidades de los terceros, esto puede conllevar, precisamente, mayor probabilidad de desarrollar burnout.

La enseñanza, como profesión específica, tiene rasgos característicos que contribuyen a agravar los problemas del SQT (Farber, 1991):

- Exigen contacto e interacción personal constante con los alumnos, una interacción experta, paciente, sensible y útil.
- El trabajo es constantemente evaluado por diferentes personas, que pueden ser competidoras entre sí y con distintos intereses.
- Trabaja con personas que pueden rechazar esta colaboración, o no aceptar beneficiarse de la enseñanza.
- La profesión supone una falta de oportunidades para relajarse, descansar y entablar relaciones con otros adultos a lo largo del día.
- La remuneración salarial es menor que otros puestos de trabajo equivalentes pro titulación.

Como ya se ha mencionado, las expectativas excesivas que tiene el maestro sobre su trabajo suele ser una fuente importante de problemas, debido a la dificultad para que dichas expectativas sean satisfechas en la realidad (Manassero *et al.*, 2003):

- La confianza absoluta e ilimitada en la capacidad profesional, conduce a un idealismo narcisista.
- La creencia de realizar servicios extraordinarios para los alumnos con beneficios extraordinarios para el alumno y el profesor, supone un importante desánimo al no verse alcanzado.
- La expectativa de que los alumnos aprendan con una asistencia sencilla no suele cumplirse.
- Esperar que los estudiantes respondan bien a la intervención del profesor, sobre todo en los que se inician en la profesión, se ve contradicha por la realidad, en la que algunos alumnos no progresan con ningún tipo de intervención.
- La impaciencia por ver los resultados de forma inmediata también produce desequilibrio, ya que los grandes cambios requieren que pasen largos periodos de tiempo para manifestarse.
- Suponer que los alumnos están motivados para aprender y dispuestos a recibir la ayuda del maestro choca muchas veces con la realidad, en la que los alumnos están desmotivados.
- En la misma línea, esperar que los alumnos se comporten de forma adecuada, siendo fácil controlarlos y ejercer autoridad, contradice la realidad habitual de las aulas.
- El reconocimiento del trabajo realizado por parte de compañeros, supervisores o estudiantes y sus familias es escaso.
- También se espera que la mayoría de las tareas a realizar supongan trabajo directo con el alumno, pero la carga de trabajo burocrático cada vez es mayor. En la misma línea, cada vez las tareas son más

difusas y poco definidas (orientación, tutoría, diseñador curricular, jefe de departamento, etc.).

- Las expectativas relacionadas con el ambiente de trabajo también chocan con la realidad, ya que se espera un ambiente estimulante y recompensador, pero la realidad suele ser opuesta.
- La profesión no está suficientemente estructurada para permitir aumentar el estatus progresivamente, lo que trunca las expectativas de promoción profesional para muchos empleados.
- Los bajos salarios son característicos de la profesión de docente, lo que puede ser insuficiente para satisfacer necesidades personales y/o familiares.

1.2.4. Consecuencias del burnout

El desarrollo del SQT se asocia a la aparición de numerosos síntomas, que afectan a las emociones (agotamiento emocional, irritabilidad, odio), cogniciones (baja realización personal, baja autoestima, impotencia para desempeñar el rol, sensación de fracaso profesional), actitudes (cinismo, apatía, hostilidad o suspicacia), y sistema fisiológico del individuo (cansancio, insomnio, úlceras de estómago, dolor de cabeza, etc.), como recoge Gil-Monte en su revisión (2005, p. 47).

Paine (1982) desarrolla una taxonomía con 47 síntomas derivados del síndrome, que categoriza como: síntomas físicos, exceso de conductas, problemas de ajuste emocional, alteración de las relaciones interpersonales y síntomas actitudinales y cambios en valores y creencias del individuo.

Gil-Monte (2001) resume los principales síntomas psicológicos del burnout:

- a) Síntomas cognitivos. Sentirse contrariado o que no valoran su trabajo, percepción de ser incapaz de realizar tareas o no poder abarcarlo todo, pensamiento de que se realiza mal el trabajo, o que éste no merece la pena, falta de control, sensación de que todo se hace una montaña, inseguridad, y pérdida de autoestima.

- b) Síntomas afectivo-emocionales. Nerviosismo, irritabilidad, disgusto y enfado, frustración, agresividad, desencanto, aburrimiento, agobio, tristeza y depresión, desgaste emocional, angustia y sentimientos de culpa.
- c) Síntomas actitudinales. Falta de ganas de continuar con el trabajo, apatía, irresponsabilidad, escaquearse, pasividad, intolerancia, impaciencia, quejas continuas, romper con el entorno laboral, evaluación negativa de los compañeros de trabajo, ver al cliente como un enemigo, frialdad hacia éste y no soportarlos, indiferencia y culpabilizar a los demás de la situación.
- d) Síntomas conductuales. Aislamiento, negación a la colaboración, malas contestaciones y enfrentamientos.
- e) Síntomas físicos. Cansancio.

De forma específica, la conducta del profesor que padece este síndrome tiene características específicas, que recogen Manassero *et al.* (2003). Los maestros se ven desmotivados, con baja paciencia, optimismo e interés por sus alumnos, por lo que suelen esforzarse menos en su trabajo; también empiezan a tomar actitudes contestatarias frente a los superiores. Todo ello se refleja en una actitud intolerante y autoritaria, y cínica.

Sistematizando estos rasgos de conducta Farber (1991) sugiere la existencia de tres prototipos principales que dan cuenta de las apariencias que puede adoptar el SQT:

- Profesores agotados. La reacción al desequilibrio entre demandas y recursos consiste en trabajar menos y con mayor tranquilidad, dada la falta de expectativas de alcanzar objetivos o recibir compensaciones de su trabajo. Se rompe el compromiso con su trabajo y la dedicación personal.
- Profesores frenéticos. Les caracteriza un alto compromiso, lo que impide reconocer el fracaso y conlleva un incremento del esfuerzo dedicado en el trabajo. La aparición del SQT es brusca, ante un fracaso o momento de debilidad. Se distingue un subtipo,

caracterizado específicamente por el narcisismo, la autosuficiencia y la impaciencia con los demás.

- Profesores infraincentivados. Estos profesionales no se sienten agotados, estresados, ni su autoestima se ve perjudicada, pero no perciben recompensas en su trabajo y consideran que sus capacidades están infrautilizadas.

Es importante señalar que, seguramente, estos prototipos no se presenten tal cual en la realidad, sino que el profesor puede presentar características de varios o evolucionar de uno a otro (Manassero *et al.* 2003).

1.2.5. Antecedentes en investigación

El burnout se ha relacionado con diversas variables, de carácter individual y organizacional para examinar su influencia en el desarrollo del síndrome.

Moriana y Herruzo (2004) realizaron una revisión bibliográfica sobre el estrés y el burnout en profesores, en relación a las diferentes variables sociodemográficas:

- Sexo. En su investigación observaron resultados contradictorios, por un lado algunos autores señalan que las mujeres experimentan más y con mayor intensidad el cansancio emocional característico del SQT, mientras que los hombres muestran mayor nivel de despersonalización. Otros autores observaron mayor cansancio emocional y menor realización personal en hombres.
- Edad. Los resultados también son contradictorios, encontrándose todo tipo de relaciones dependiendo del estudio. Hay evidencias de que los profesores más jóvenes sufren mayor nivel de estrés, cansancio emocional y fatiga. Otros estudios muestran que los profesores más experimentados sufren mayor estrés.
- Estado civil y familia. Los profesores solteros parecen experimentar mayor burnout, concretamente cansancio emocional y despersonalización. El hecho de tener familia, puede funcionar como un factor protector, de modo que los hijos conlleven mayor

experiencia en la resolución de problemas y apoyo social recibido, aunque también puede funcionar como un factor de riesgo para el estrés y burnout.

- Nivel de enseñanza impartido. Los profesores de secundaria se ven más afectados por el estrés y burnout frente a los profesores de primaria y universidad. Algunos autores explican estos resultados debido a la actitud más negativa que tienen los alumnos en este nivel.
- Tipo de centro educativo. Se han observado mayores índices de burnout en los centros urbanos, frente a los rurales y suburbanos (denominados marginales).

Otra revisión, de la mano de Purvanova y Muros (2010) sobre las diferencias de género en el burnout reveló que las diferencias entre género en las variables principales del burnout (agotamiento emocional y despersonalización) eran muy bajas, aunque especifican que en la práctica si pueden ser más significativas. Como se ha mencionado, normalmente se considera que las mujeres sufren más agotamiento emocional y los hombres más despersonalización, por lo que estos autores quisieron examinar estas diferencias según el género que domine en determinadas ocupaciones. Los resultados muestran que no hay diferencias significativas en los niveles de agotamiento y despersonalización según el género que domine la profesión. Por último, se encontró que las mujeres estadounidenses manifiestan mayor nivel de agotamiento emocional que los hombres estadounidenses, pero estas diferencias no se encuentran en la población europea.

Llorens, García-Renedo y Salanova (2005) examinaron la relación del burnout y las creencias de autoeficacia de los profesores de secundaria. La autoeficacia implica se define como “las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros futuros” (Bandura, 1997, p. 3). Las creencias de autoeficacia se relacionan negativamente con el burnout, de modo que a mayor autoeficacia menor probabilidad de desarrollar el síndrome, como corroboran otros autores (García-Renedo, Llorens, Cifre y Salanova, 2006; Yu, Wang, Zhai, Dai, 2014). Llorens *et al.* (2005) descubrieron que esta relación estaba mediada por la percepción de obstáculos en el lugar de trabajo. Estos obstáculos pueden ser técnicos (problemas

derivados de los daños en infraestructuras del centro de trabajo y mala gestión de recursos tecnológicos) o sociales (problemas con alumnos, padres o compañeros). Los resultados mostraron que una de las fuentes de crisis de eficacia es la percepción de obstáculos, y a su vez esta crisis conlleva el desarrollo de SQT. La relación es cíclica, de modo los altos niveles de burnout influyen positivamente para que el trabajador perciba mayores obstáculos en su trabajo.

Por su parte, Pas, Bradshaw y Hershfeldt (2011) plantearon un modelo longitudinal y multinivel para analizar la eficacia y el síndrome de burnout en profesores a lo largo del tiempo, en relación a un grupo de predictores contextuales. Los resultados obtenidos muestran que, tanto la eficacia como el síndrome de quemarse en el trabajo aumentan con el tiempo, creciendo de forma más rápida el SQT. La preparación de los profesores se relacionaba significativamente con la autoeficacia, de modo que una mayor preparación produce un mayor nivel de autoeficacia del profesor en la resolución de problemas dentro del aula. El liderazgo y la afiliación del profesor en el trabajo se relacionaban significativamente con la eficacia y el burnout, de modo que altas puntuaciones de liderazgo conllevan alta eficacia y bajo burnout. Algo similar sucede con la afiliación de los profesores, que se relaciona de forma significativa con bajos niveles de burnout. En definitiva, esta investigación remarca la importancia de potenciar los factores contextuales con el objetivo de incrementar la eficacia de los profesores y disminuir la probabilidad de desarrollar SQT por parte de los profesores.

En una línea similar, Wang, Hall y Rahimi (2014) investigaron el papel de la autoeficacia y las atribuciones causales que realiza el profesor en el desarrollo de SQT. En su estudio Wang *et al.*, observan que los profesores con altas creencias en su capacidad para comprometer a los estudiantes en el aprendizaje y afrontar su mal comportamiento manifiestan mayor satisfacción laboral, así como menor burnout, síntomas de enfermedad e intenciones de abandonar su trabajo. Estos mismos resultados se encontraron en aquellos profesores que tendían a atribuir a factores controlables personalmente los estresores presentes en el trabajo. Los profesores que realizaban atribuciones internas mostraban el perfil contrario, mayor burnout, síntomas de enfermedad e intención de abandonar su trabajo.

Lim y Eo (2014) también analizaron el papel mediador de la eficacia colectiva, respecto a la percepción de clima organizacional y burnout. Consideraron diversas variables exógenas: el diálogo reflectivo que establecían los profesores entre sí y las políticas organizacionales; así como variables endógenas: la autoeficacia y el nivel de síndrome de burnout. El diálogo reflectivo está relacionado positivamente con la eficacia colectiva, y negativamente con el burnout. En cuanto a las políticas organizacionales ocurre lo contrario, correlacionan negativamente con la eficacia colectiva y positivamente con el SQT. La eficacia colectiva se relaciona negativamente con los tres componentes de burnout. El clima organizacional refleja el diálogo reflectiva, asociado a bajos niveles de burnout y mediados por la eficacia colectiva. Las políticas organizacionales que perciba el trabajador se relacionan indirecta y positivamente con el burnout, mediados por la eficacia colectiva.

Akça y Yaman (2010) estudiaron el efecto del locus de control en el síndrome de burnout en profesores. Los resultados revelan que los profesores, en su mayoría, tienen un locus de control interno. Los autores encontraron una relación significativa entre agotamiento, logro personal y locus de control. Concretamente, un locus de control externo, es decir, la atribución causal de los eventos a factores externos al sujeto, conlleva un mayor agotamiento emocional y despersonalización, así como un menor logro personal (es decir, mayores puntuaciones en el SQT).

Van Droogenbroeck, Spruyt y Vanroelen (2014) examinaron el rol ejercido por la sobrecarga de trabajo y las relaciones interpersonales establecidas en el trabajo, con el desarrollo del burnout. Centaron su estudio en la población de profesores belgas entre 45 y 64 años, dado el impacto que tiene el desarrollo de esta patología en los profesionales de esta edad, debido a las dificultades que se encuentran para reincorporarse en el trabajo. Los resultados mostraron que no todas las relaciones interpersonales tienen el mismo impacto en el desarrollo del SQT, siendo las relaciones con los alumnos las de mayor importancia. Las buenas relaciones establecidas con los compañeros impulsan la reducción del agotamiento emocional y la despersonalización. Por último, las relaciones con los supervisores afectan al agotamiento emocional, a través de la autonomía de la que disponga el

trabajador, de modo que a mejor relación y mayor autonomía, menor agotamiento emocional padecerá el profesor.

En cuanto a la sobrecarga de trabajo, Van Droogenbroeck *et al.* (2014) han encontrado que media en el efecto que tiene la autonomía sobre el burnout. De este modo, una mayor autonomía para el trabajador conlleva un mejor afrontamiento de la sobrecarga de trabajo, que si se une a una buena relación con los superiores, suponen un menor efecto de la presión y demandas externas que tiene el profesor en el desempeño de su trabajo.

En trabajos anteriores Van Droogenbroeck y Spruyt (2014) encontraron que la sobrecarga de trabajo es uno de los mayores estresores para los profesores en el desempeño de su rol docente, y uno de los factores que más influyen en la insatisfacción laboral. En el caso de los profesores entre 45 y 65 años la presencia de estos estresores supone un riesgo para la jubilación temprana, y son especialmente sensibles debido a que deben demostrar constantemente sus competencias como profesores.

Fernet, Guay, Senécal y Austin (2012) también analizaron de forma simultánea variables individuales y organizacionales, postulando que los cambios individuales a lo largo del curso escolar en la percepción que tienen los profesores sobre las demandas y recursos pueden predecir los cambios en el burnout, a través de los factores motivacionales que median esta relación. Estos autores observaron tendencias claras a lo largo del curso: el agotamiento emocional se mantiene relativamente estable, mientras que la despersonalización aumenta y el logro personal disminuye. En cuanto a los factores motivacionales, la motivación intrínseca y la autoeficacia decrecen a lo largo del año. Por último, en cuanto a los factores ambientales, concretamente la percepción del ambiente escolar, se mantiene estable a lo largo del curso.

Fernet *et al.* (2011) también postularon un modelo, donde los factores motivacionales cumplen una función mediadora de la percepción del ambiente en el centro educativo para dar cuenta de los diferentes componentes del SQT. Los cambios en la percepción de la sobrecarga del aula y los problemas de comportamiento de los alumnos están negativamente relacionados con la

motivación intrínseca de los profesores, que predice, en último término, los cambios individuales producidos en el agotamiento emocional. Los resultados también indican que los cambios en la percepción de los profesores sobre los comportamientos disruptivos y el liderazgo del director del centro se relacionan con los cambios en la autoeficacia, que predicen los cambios producidos en los tres componentes del burnout (agotamiento emocional, despersonalización y bajo logro personal).

Parker, Martin, Colmar y Liem (2012) encontraron que la orientación a metas que tenga un profesor es un fuerte predictor de las estrategias de afrontamiento al estrés que desarrollen, que pueden centrarse en las emociones (reinterpretar el significado de las amenazas y cambios) o centradas en el problema (búsqueda de soluciones). En particular, a mayor dominio de la profesión que tenga un profesor, mayor probabilidad de poner en funcionamiento estrategias centradas en el problema, y menos probabilidad de usar estrategias centradas en las emociones. Por el contrario, la evitación del fracaso conlleva el uso de estrategias centradas en las emociones. A su vez, el afrontamiento centrado en las emociones predice el compromiso y un mayor burnout en los profesores, mientras que las estrategias centradas en el problema conllevan un menor nivel de burnout.

Pietarinen, Pyhältö, Soini y Salmela-Aro (2013) realizaron una aproximación socio-contextual para analizar la interrelación entre las estrategias proactivas de enfrentarse al estrés y el ajuste al ambiente de trabajo percibido, suponiendo que está mediada por la experiencia socio-contextual de burnout. Los hallazgos muestran que las estrategias de autorregulación son mucho menos efectivas que las de correulación, que implican apoyo social de los compañeros. Las estrategias de correulación y la habilidad para identificar y usar los recursos, se relacionan negativamente con todos los componentes del SQT y la interacción negativa entre profesores y alumnos, sucediendo lo contrario con las estrategias de autorregulación, que aumentan el nivel de burnout. La interrelación entre las estrategias proactivas, tanto de correulación como de autorregulación y el ajuste percibido con el ambiente laboral está mediado por la experiencia de burnout que viva el empleado.

Aloe, Shisler, Norris, Nickerson y Rinker (2014) realizaron una revisión bibliográfica de los artículos que relacionan el mal comportamiento de los alumnos con el síndrome de burnout que presentan los profesores. Sus hallazgos revelan que el mal comportamiento se relaciona significativamente con los componentes del burnout, por un lado de forma positiva con el agotamiento emocional y la despersonalización, y negativamente con la baja realización personal. La fuerza de las relaciones varía según el país donde se haya desarrollado el estudio y el año de publicación, aunque también influyen características individuales, como la edad de la muestra, el grado en que se imparta clase o el porcentaje de mujeres presente en la muestra.

Por último, es interesante mencionar que se ha investigado el riesgo de burnout en el desarrollo del rol docente, analizando el papel de las características de personalidad y la motivación de los alumnos al escoger la carrera de maestro. La investigación de Reichi, Wach, Spinath, Brünker y Karbach (2014) muestra que altos niveles de burnout entre profesores pueden deberse a las características desfavorables que tienen los alumnos al comenzar su educación como profesor, ya que la mitad de los estudiantes muestra comportamientos y actitudes desfavorables de afrontamiento al empezar la carrera universitaria. En esta línea, también influye la motivación intrínseca que tenga el alumno para escoger la carrera y por ende la profesión, de modo que aquellas personas que escojan la carrera por otros motivos lejanos de las ganas de aprender o el interés que les suscita se verán sometidos a mayor nivel de estrés y con ello tendrán más probabilidad de desarrollar burnout en su futuro profesional. Uno de los principales hallazgos de esta investigación es la importancia de las características de personalidad, ya que los sujetos con altas puntuaciones de neuroticismo y bajas de extraversión presentan riesgos a desarrollar problemas de salud relacionados con el estrés.

Investigaciones previas, como la de Connor-Smith y Flachsbart (2007) revelan que el neuroticismo está asociado con comportamientos de afrontamiento al estrés menos efectivos o funcionales, como la focalización en emociones negativas. Por el contrario, la extraversión se relacionan positivamente con los comportamientos de solución de problemas y reestructuración cognitiva, más eficaces para el afrontamiento de estrés. Partiendo de la concepción de burnout

como estrés, significaría que mayor neuroticismo peores estrategias de afrontamiento del burnout, lo que conllevaría en última instancia mayor nivel de este síndrome.

1.3. VARIABLES ANALIZADAS

Este trabajo pretende, no sólo medir el nivel de burnout existente entre los docentes de Asturias, sino observar su posible relación con diversas variables, como son el trabajo emocional desempeñado en sus tareas como profesor, el posible estrés derivado del uso de las nuevas tecnologías, la satisfacción laboral y el apoyo social recibido.

1.3.1. Trabajo emocional

El trabajo de un profesor supone una constante interacción social, con sus alumnos, compañeros y superiores, por lo tanto supone una de las tareas básicas del trabajo de docente. Las características de los contactos que tienen lugar entre profesores y alumnos en el desempeño de su trabajo han sido ampliamente estudiadas, como ya se ha mencionado bajo la denominación de mal comportamiento de los estudiantes, conflictos en el aula o expectativas de los profesores sobre los alumnos. En este trabajo se consideran los intercambios profesor-alumno como parte esencial del **trabajo emocional** que debe desempeñar el profesor en el cumplimiento de sus funciones docentes.

El docente debe controlar la expresión de las emociones en los contactos sociales que tienen lugar con los alumnos, de modo que puede darse el caso de estar muy enfadado por algún suceso ocurrido en el aula o fuera de ella, y no poder manifestarlo. La alta demanda emocional es característica del trabajo en el ámbito educativo, y estas demandas prolongadas en el tiempo tendrán consecuencias negativas en la salud de los trabajadores, pudiendo desarrollar burnout (Eurofound y EU-OSHA, 2014).

El primer autor en definir el trabajo emocional fue Hochschild (1983) quien lo concibe como un rol laboral que incluye las emociones que el individuo debe experimentar y expresar como parte de su trabajo.

Cada organización postula normas en relación a las emociones, con el objetivo de mejorar la consecución de los objetivos. Como señala el mismo autor Hochschild (1979) estas normas delimitan que expresiones emocionales son adecuadas en cada situación, estableciendo los márgenes dentro de los que la emoción debe moverse cuantitativa y cualitativamente.

El trabajo emocional supone la integración entre la situación, las normas sobre las emociones, y la experiencia y expresión emocional que tiene el trabajador (Martínez, 2001).

Es importante diferenciar el trabajo emocional de la regulación emocional. Por su parte, el trabajo emocional es un acto público, sujeto a control directo por parte de la organización, se utilizan normas organizacionales para maximizar los objetivos de la empresa, no del individuo, y además el intercambio social se debe a ese objetivo económico (Martínez, 2001).

Otros autores, Ashforth y Humphrey (1993) definen el trabajo emocional como la acción de expresar la emoción apropiada (aquella que establecen las normas de expresión), centrándose en los aspectos meramente observables de las emociones, y dejando a un lado la experimentación que tenga el trabajador de dichas emociones. Esta definición, como señala Martínez (2001) se queda corta, ya que las normas relacionadas con las emociones no se refieren únicamente a la expresión de éstas.

Morris y Feldman (1996) definen el trabajo emocional como el esfuerzo, la planificación y control necesarios para expresar las emociones organizacionalmente deseables durante las transacciones interpersonales.

Martínez (2001) propone una definición integradora, que conceptualiza el trabajo emocional como “todos aquellos procesos psicológicos y conductas conscientes y/o automáticas que se derivan de la existencia de normas organizacionales sobre la expresión emocional, la experiencia emocional o ambas, que regulan las distintas interacciones implicadas en el desempeño de un puesto y que pretenden facilitar la consecución de objetivos organizacionales sobre la expresión emocional asociados con el logro de los objetivos operativos y/o simbólicos de mayor orden” (p. 138).

El trabajo emocional está sujeto a procesos de regulación con el fin de comprobar si la expresión es correcta o no. En esta línea, la disonancia emocional se conceptualiza como un problema de regulación, causado por las dificultades y conflictos del trabajador para ajustarse a los requisitos del puesto (Martínez, 2001).

También se puede caracterizar el trabajo emocional atendiendo a diferentes criterios: supresión o expresión de las emociones, centrarse en el propio individuo o en los otros, el estatus del interlocutor y las conductas que tienen lugar en la interacción.

El trabajo emocional tiene dimensiones, o factores antecedentes, ya propuestos por Morris y Feldman (1996), completados con las aportaciones de otros autores:

1. Frecuencia de la expresión emocional. A mayor frecuencia de expresión de emociones, mayor trabajo emocional que se debe realizar. Cuantas más emociones no experimentadas por el sujeto se deban expresar, peores consecuencias para la salud tendrá dicho trabajo emocional.
2. Atención requerida por las normas de expresión. El esfuerzo y atención obligatorios para cumplir las normas de expresión emocional. En este factor se incluyen dos subdimensiones:
 - Duración de la emoción. Cuanto más dure la expresión emocional, peores consecuencias tendrá en el trabajador, ya que estas interacciones están menos normalizadas y aparecen más emociones, en ocasiones inadecuadas.
 - Intensidad de la emoción. Las emociones también difieren en su intensidad y a mayor intensidad, mayor trabajo emocional desempeñado.
3. Variedad de la expresión. A mayor número de emociones expresadas mayor trabajo emocional, y esta variedad puede conllevar consecuencias negativas para la salud.

4. Disonancia emocional. Como ya se ha mencionado, supone un desequilibrio entre las emociones experimentadas y las expresadas por obligación de las normas organizacionales. Este desequilibrio aumenta el trabajo emocional realizado por el empleado.

Otros antecedentes propuestos por diferentes autores, que recoge Martínez (2001) en su revisión bibliográfica sobre el tema son:

- Género. A raíz de la teoría sobre socialización diferencial por género se ha propuesto que las mujeres desarrollan un mayor trabajo emocional, puede ser por las expectativas que se tienen sobre la capacidad para interpretar y expresar emociones en las interacciones sociales, o su mayor presencia en los puestos de trabajo que implican inherentemente mayor trabajo emocional.
- Afectividad negativa. Cuando el trabajador experimenta estados afectivos negativos con alta frecuencia aumenta la disonancia emocional y la atención necesaria para cumplir con las normas de expresión emocional.
- Adaptabilidad emocional. Una mayor capacidad para adaptar su experiencia y expresión emocional basándose en estrategias externas conlleva menor percepción del trabajo emocional realizado, así como menor atención exigida por éste.
- Percepción de demandas sobre expresión emocional. La percepción que tiene un empleado de que su puesto de trabajo requiere o no regular la expresión emocional de acuerdo a unas normas establecidas por la organización.
- Frecuencia de eventos emocionales. Las emociones incompatibles con las normas sobre la expresión emocional suponen un gran aumento del control emocional.
- Claves situacionales y supervisión. Si durante la interacción social se presenta información que recuerde al individuo que se encuentra en el ámbito laboral ejerciendo su trabajo aumenta el control de la expresión emocional.

- Características del puesto. La presencia o ausencia de diversos riesgos psicosociales en el desempeño del trabajo conllevan un incremento o disminución del trabajo realizado, por ejemplo, tareas repetitivas pueden aumentar el trabajo emocional y la disonancia emocional, aunque se asocia a disminución de la duración e intensidad de la emoción, así como la atención requerida en ese trabajo emocional.
- Diferencia de estatus. Si se interactúa con una persona de estatus superior aumenta el trabajo emocional y la atención requerida para cumplir con las normas establecidas.
- Estrategias de gestión de calidad. La calidad se relaciona estrechamente con el trabajo emocional, ya que el trato con los clientes o personas a las que se presta el servicio se vuelve un factor clave para la organización. Por ende, se acompaña de mayores niveles de TE.
- Cultura y clima organizacional. La cultura y clima organizacional genera las normas relacionadas con la expresión de las emociones.
- Factores históricos y sociales. Por último, el trabajo emocional desempeñado así como el control de la expresión emocional varía en función del momento histórico, geográfico y social.

Para controlar las emociones existen diferentes estrategias de control, que pueden ser individuales u organizacionales, en función de quién las desarrolle directamente. Por un lado están las estrategias individuales, como son:

- a) Regulación emocional automática. El trabajador expresa sus emociones como si de una actuación se tratase, de un modo automático, por lo que no requieren esfuerzo emocional, lo que produce armonía emocional (cuando concuerda la emoción experimentada y la esperada por la empresa). La actuación puede ser:
 - Superficial. Los empleados controlan los aspectos observables de la expresión emocional a nivel superficial

(detectables por las personas con las que se interacciona).
Puede conllevar disonancia emocional.

- Profunda. Los trabajadores tratan de desempeñar adecuadamente el rol esperado, se regula la expresión y la experiencia de la emoción, induciendo dicha emoción con imágenes, pensamientos o recuerdos que la evoquen.

- b) Desviación emocional. Esta estrategia implica no manifestar la emoción esperada, voluntaria o involuntariamente (intención por desacuerdo con las normas o incapacidad para expresar la emoción establecida en las reglas).

En un segundo nivel están las estrategias organizacionales o externas al trabajador, que le ayudan a controlar las emociones:

- a) Reclutamiento y selección. Selección de los trabajadores cuya expresión emocional concuerda con las normas establecidas en la organización.
- b) Entrenamiento. Se forma a los trabajadores para expresar y manejo de las emociones en las interacciones sociales.
- c) Control directo e indirecto. Supone la supervisión de la expresión emocional que realizan los trabajadores, con el objetivo de darles feedback ya sea positivo o correctivo.
- d) Apoyo social de compañeros y supervisores. Se proporciona apoyo al trabajador para afrontar las demandas emocionales de su puesto de trabajo y proporcionar modelos de aprendizaje (recursos).
- e) Cultura organizacional y socialización. Los valores que se transmiten en la organización y la actitud de los compañeros condiciona la experiencia emocional del empleado.

Las consecuencias del trabajo emocional que supone un trabajo pueden ser negativas, produciendo alienación, absentismo insatisfacción laboral, bajo rendimiento, y lo que resulta más importante para nuestro trabajo, síndrome de burnout (Gracia, Martínez y Salanova, 2006). Una alta disonancia emocional

conlleva el incremento de agotamiento emocional (Morris y Feldman, 1997; Moreno-Jiménez, Gálvez, Rodríguez-Carvajal y Garrosa, 2009), así como la despersonalización (Zapf, Vogt, Seifert, Mertini y Isic, 1999; Moreno-Jiménez *et al.*, 2009). Otros autores han demostrado la interacción positiva que realiza el trabajo emocional en variables organizacionales, en relación al nivel de burnout (Zapf, Seifert, Schmutte, Mertini y Holz, en prensa).

1.3.2. Tecnoestrés

La siguiente variable analizada corresponde a un tipo de estrés específico, relacionado con la introducción de las nuevas tecnologías de la comunicación (TIC) en el puesto de trabajo, denominado **tecnoestrés**. Dado que partimos de la concepción del burnout como una respuesta al estrés, es importante analizar este tipo de estrés derivado del uso de las tecnologías, ya que cada vez está más instaurado el uso de las TIC en el aula, por parte del profesor y del alumno.

El término tecnoestrés fue acuñado por C. Brod (1984), como una enfermedad de adaptación causada por la falta de habilidad para tratar con las nuevas tecnologías de manera saludable.

Otra definición viene de la mano de Weill y Rosen (1997) que conciben el tecnoestrés como el impacto negativo en las actitudes, pensamientos, comportamientos o fisiología causado directa o indirectamente por la tecnología.

En nuestro país, una de las autoras que más ha investigado este concepto ha sido Salanova (2003), quien propone una definición más comprehensiva y operativa, por la que el tecnoestrés es “un estado psicológico negativo relacionado con el uso de TIC o amenazada de su uso en un futuro. Este estado viene condicionado por la percepción de un desajuste entre las demandas y los recursos relacionados con el uso de las TIC, que lleva a un alto nivel de activación psicofisiológica no placentera y al desarrollo de actitudes negativas hacia las TIC” (p. 231). El tecnoestrés se caracteriza por componerse de dos dimensiones:

- Síntomas afectivos o ansiedad relacionada con la alta activación psicofisiológica.
- Actitudes negativas hacia las TIC.

Como señala Salanova (2003) la tecnología, en principio, no es buena ni mala, sino neutra. Al tratarse de un tipo específico de estrés se aplica, de nuevo, el modelo de Demandas-Control-Apoyo de Kasarek. De este modo, los efectos que producen las TIC dependen de cómo perciba el trabajador las demandas laborales derivadas del uso de la tecnología en el puesto de trabajo, así como las creencias de la propia capacidad para afrontar dichas demandas que tenga el individuo.

El efecto negativo de las TIC sobre la salud del trabajador no es directo, sino que está modulado por la valoración que realice el individuo sobre el uso de las TIC, las actitudes y valores que se tengan sobre estas tecnologías y las creencias de autoeficacia. Por tanto, el tecnoestrés resulta del proceso perceptivo del desajuste entre las demandas y recursos disponibles.

Es decir, de acuerdo al modelo de estrés, los tecnoestresores se pueden categorizar en dos bloques (Salanova, 2003):

- a) Tecno-demandas. Los aspectos físicos, sociales y organizacionales del trabajo con TIC que requieren costes fisiológicos y psicológicos. Las principales demandas son: sobrecarga de trabajo, rutina en las tareas y conflicto de rol.
- b) Tecno-recursos laborales. La ausencia de recursos en el desarrollo de las tareas laborales que impliquen el uso de las TIC supone un factor de riesgo para la aparición del tecnoestrés. Según el orden de importancia son la falta de apoyo social, la falta de feedback y la falta de autonomía en el trabajo.

A modo resumen, Alfaro de Prado y Rodríguez (2004) apuntan variables mediadoras en el desarrollo de tecnoestrés. Por una parte, las variables laborales o relacionadas con el trabajo son las relaciones personales (apoyo social recibido por parte de los compañeros y superiores), las demandas laborales ya comentadas y la claridad ambiental, según la cual la introducción de las TIC en el puesto de trabajo puede verse como la destrucción de empleo o un beneficio para los trabajadores. Las variables organizacionales se basan en la estrategia de introducción de las nuevas tecnologías, que puede implicar a los trabajadores fomentando su participación o imponer el uso de las tecnologías y centrar la atención y

responsabilidad en ellas. Por último, describen una serie de variables individuales, como son la experiencia que tenga el empleado con las TIC, el grado de aceptación que se tenga sobre la tecnología y algunas características de personalidad (locus de control interno, autoeficacia, patrón de conducta tipo A y optimismo).

Resulta interesante desarrollar con mayor profundidad la idea de la estrategia escogida por la organización para introducir las tecnologías, dada las consecuencias que tiene en la salud de los trabajadores. Si la empresa opta por un diseño centrado en la tecnología la responsabilidad sobre el control de la tarea recae en las TIC, de modo que se deja a un lado al trabajador y conlleva descualificación, fomentando la pasividad de los empleados. La postura contraria corresponde a un diseño basado en el usuario, basado en fomentar una interacción entre las TIC y los trabajadores, de modo que ambos desarrollen funciones diferentes pero complementarias, aunque la responsabilidad sobre la tarea incurre en el individuo (Salanova, 2003).

Un diseño centrado en el usuario puede ser insuficiente, resulta importante una formación adecuada, que cumpla requisitos de calidad, para conferir a los trabajadores de estrategias de afrontamiento de las tecno-demandas de su puesto de trabajo.

Salanova (2007) describe tres tipos específicos de tecnoestrés:

1. Tecnoansiedad. Se caracteriza por altos niveles de activación fisiológica no placentera, tensión y malestar, ante el uso presente o futuro de las TIC. Conlleva actitudes escépticas sobre el uso de dichas TIC, y pensamientos negativos sobre la propia capacidad para usarlas.

Dentro de esta tipología se diferencia, concretamente, la tecnofobia, focalizada en la dimensión afectiva ya mencionada, de miedo y ansiedad ante las tecnologías.

2. Tecnofatiga. Conlleva cansancio y agotamiento mental por el uso de las TIC, y de nuevo actitudes escépticas y creencias de ineficacia.

Un tipo específico es la fatiga informativa, causada por la sobrecarga informativa derivada del uso de internet.

3. Tecnoadicción. Es una incontrolable compulsión al uso de las TIC en todo momento, lugar y durante largos periodos de tiempo.

Altos niveles de tecnoestrés se relacionan positivamente con el desarrollo del síndrome de burnout. Diversos estudio han mostrado que el efecto del tecnoestrés sobre el SQT no es directo, sino que está mediado por la autoeficacia (Llorens *et al.*, 2005; Llorens, Salanova y Ventura, 2007). Las creencias que tiene un individuo sobre su propia capacidad para afrontar situaciones de forma exitosa tienen un papel modulador entre estas dos variables, de este modo los profesores que sufren tecnoestrés se perciben como menos eficaces, lo que, con el paso del tiempo produce burnout.

1.3.3. Satisfacción laboral

Las variables anteriores suponían estresores o factores de riesgo para el desarrollo del SQT, por lo que se consideró relevante analizar variables que tradicionalmente se conocen como factores protectores, modulando el estrés laboral al que está sometido un trabajador y disminuyendo la probabilidad de desarrollar el síndrome de burnout. Es importante señalar que estos factores funcionan como reductores del estrés cuando están presentes, pero su ausencia es también un factor de riesgo.

Uno de los factores protectores seleccionados es la **satisfacción laboral**. Según Bòria-Reverter, Crespi-Vallbona y Mascarilla-Miró (2012) la satisfacción laboral se refiere a la orientación afectiva de las personas hacia los roles que desempeñan en su trabajo. Al igual que el estrés, se trata de un proceso mediado por las cogniciones del individuo, de modo que una persona puede estar satisfecha o insatisfecha en el trabajo por unos factores y no por otros, o los factores que generan satisfacción en un empleado genera insatisfacción en otro.

La satisfacción laboral surge de la comparación implícita entre la situación laboral actual y la ideal (Gamero, 2004). Locke (1976) definió este fenómeno como el estado emocional positivo o placentero resultado de una percepción subjetiva de

las experiencias laborales del sujeto. Ivancevich y Donnelly (1968) señalaron que la satisfacción laboral puede categorizarse en dos perspectivas:

- Estado emocional, sentimiento o respuesta afectiva hacia el trabajo.
- Resultado de una comparación entre expectativas del trabajo y las prestaciones reales que ofrece.

Existen tres tipos de explicaciones de la variabilidad de la satisfacción laboral (Kalleberg, 1977), por un lado aquellas teorías centradas en las características individuales de los trabajadores (variables de personalidad como ajuste emocional, o neuroticismo), aquellas teorías centradas en las características del puesto de trabajo (salario, horario, posibilidad de ascenso, etc.), y por último las explicaciones que combinan ambos tipos de variables para dar cuenta de los cambios producidos intra e interindividualmente en la satisfacción laboral.

Herbertz, Mausner y Snyderman (1959) formulan que la satisfacción laboral y la insatisfacción están separados, y no siempre son fenómenos relacionados. Asimismo, en su teoría bifactorial (véase *Figura 5*), establecieron dos factores explicativos de la satisfacción laboral:

- a) Intrínsecos o motivadores. Estos factores incluyen logros en el trabajo, reconocimiento o responsabilidad, entre otros.
- b) Extrínsecos o higiénicos. Abarcan factores como el salario, condiciones ambientales, supervisión, políticas organizacionales, relaciones sociales en el trabajo, etc.

En base a este modelo, la satisfacción laboral solo puede venir generada por factores intrínsecos, mientras que la insatisfacción laboral se debe a los factores extrínsecos (Pérez y Fidalgo, 1995).

Bòria-Reverter *et al.* (2012) en su estudio sobre los determinantes de la satisfacción laboral en población española analizaron la influencia de la motivación y participación en el trabajo (como factores motivadores) y el salario y los días de vacaciones o permisos (como factores higiénicos). Sus resultados muestran que el tipo de actividad realizada afecta a los niveles de motivación y participación, condicionando la satisfacción laboral, sobre todo en los puestos de trabajo de menor

categoría. Los directivos y aquellos puestos de trabajo de origen intelectual refieren mayor nivel de satisfacción, en relación a las variables intrínsecas. Del mismo modo, las variables externas conllevan menor satisfacción en el sector primario (agricultura y pesca), aunque la motivación y participación sea más elevada que en otros sectores.

FACTORES MOTIVADORES	
<i>Factores que cuando van bien producen satisfacción</i>	
<i>Factores que cuando van mal no producen insatisfacción</i>	
SATISFACTORIOS	<ul style="list-style-type: none"> · Realización exitosa del trabajo. · Reconocimiento del éxito por parte de jefes y compañeros. · Promociones en la empresa.
	<ul style="list-style-type: none"> · Falta de responsabilidad. · Trabajo rutinario y aburrido, etc.

FACTORES HIGIÉNICOS	
<i>Factores que cuando van bien no producen satisfacción</i>	
<i>Factores que cuando van mal producen insatisfacción</i>	
INSATISFACTORIOS	<ul style="list-style-type: none"> · Status elevado. · Incremento de salario. · Seguridad en el trabajo, etc.
	<ul style="list-style-type: none"> · Malas relaciones interpersonales. · Bajo salario. · Malas condiciones de trabajo, etc.

Figura 5. Teoría bifactorial de Herzberg *et al.*, 1959.

1.3.4. Apoyo social

En línea con lo anterior, otro factor protector o que disminuye la probabilidad de estrés y por ende, burnout, es el **apoyo social** que el trabajador recibe.

Manassero *et al.* (2003) remarcan que las relaciones interpersonales, tanto dentro como fuera del trabajo pueden ser factores protectores del estrés, o factores generadores de estrés. El apoyo social ha sido definido como la disponibilidad de ayuda de otras personas (House, 1981) o como la expresión de afecto positivo, respaldo a los valores y creencias de la persona, y la provisión de ayuda o asistencia (Kahn y Antonucci, 1980).

El apoyo social es un concepto ampliamente desarrollado, y tiene varios niveles complementarios de análisis o estudio (Pérez, 1997):

- I. Apoyo social como interacción social. Se centra en analizar el número y fuerza las asociaciones que establece una persona con otros individuos (significativos).
- II. Apoyo social como relaciones de calidad. Se estudia la calidad de las relaciones, independientemente del número de ellas que se hayan establecido. La calidad viene determinada por la satisfacción de las necesidades de afiliación, desarrollo de sentimiento de identidad y pertenencia, etc.
- III. Apoyo social como ayuda percibida. Percepción que tiene el sujeto de que las relaciones sociales supondrán ayuda y apoyo ante los problemas surgidos.
- IV. Apoyo social como actualización de las conductas de apoyo. Esto supone analizar las conductas reales que se desarrollan en la interacción (afectividad y apoyo).

A parte de los niveles de análisis se han supuesto cuatro tipos de apoyo social (Pérez, 1997):

1. Apoyo emocional. Implica empatía, amor, estima, afecto, interés, escucha y confianza.
2. Apoyo instrumental. Abarca conductas de ayuda en una situación de necesidad, tanto para desarrollar o terminar una tarea como cuidar de alguien, inversión de tiempo, trabajo o dinero en ayudar a otra persona.
3. Apoyo informativo. Información, orientación y consejo que ofrecen otras personas para afrontar situaciones problemáticas.
4. Apoyo evaluativo. Información que ofrecen otros respecto a la autoevaluación, es decir, para la realización de la comparación social (afirmación, realimentación).

Como se ha mencionado, el apoyo social puede ser un factor de riesgo para el desarrollo de estrés laboral cuando está ausente en el puesto de trabajo. Eurofound, en su informe sobre riesgos psicosociales en el trabajo, puntualiza la importancia que tiene la falta de apoyo social. En 2010 la falta de apoyo social por parte de los compañeros se producía en un 10% de los trabajadores europeos y por parte de los jefes en un 19% de los casos.

1.4. OBJETIVOS

Como indica la VII Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo publicada por el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT, 2011), el estrés es uno de los primeros problemas derivados de las condiciones laborales en las que trabajan los individuos, según el 82,1% de los trabajadores encuestados. Se trata de un problema muy importante que afecta a muchos trabajadores de distintos ámbitos laborales.

Este trabajo pretende analizar el nivel de burnout que tienen los profesores de secundaria en Asturias y su posible relación con variables moderadoras. Por un parte se consideran dos variables que aumentan la probabilidad de desarrollar el SQT: trabajo emocional y tecnoestrés. Por otra, se analizan aquellas variables que reducen dicha probabilidad: satisfacción laboral y apoyo social.

Las hipótesis de trabajo que se pretenden contrastar son:

- En línea con los hallazgos de Morris y Feldman, 1997; Zapf *et al.*, 1999, Gracia *et al.*, 2006, aquellos profesores con mayor nivel de trabajo emocional tendrán mayor nivel de burnout.
- Los profesores con mayor nivel de tecnoestrés tendrán un mayor nivel de burnout, como ya se ha visto en los estudios de Llorens *et al.*, 2005; Llorens *et al.*, 2007).
- Tal y como han mostrado previamente Leiter, (1988) y Hermosa (2006) los profesores con mayor satisfacción laboral reportarán menores niveles de burnout.
- Dadas las características del puesto de trabajo de profesor en nuestro país, con alta estabilidad y, hasta ahora, independencia en las tareas

desarrolladas, y acorde al argumento de Pérez y Fidalgo (1995) por el cual la insatisfacción laboral solo se produce por factores extrínsecos, se considera que el nivel de insatisfacción laboral será bajo en la muestra de docentes.

- Debido que el SQT es una respuesta al estrés y siguiendo las indicaciones de Manassero *et al.*, 2003, se presupone que los profesores con mayor apoyo social reportarán menores niveles de burnout.
- Según la VII Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo (INSHT, 2011) es raro que los empleados no encuentren apoyo y ayuda de sus compañeros y jefes, por lo que se espera que en esta muestra el apoyo social sea alto.

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

La forma de recoger la muestra consistió en visitar distintos centros educativos, la mayoría Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) y algún centro concertado de enseñanza, para presentar el proyecto de investigación (véase *Apéndice 1*) al equipo directivo, fundamentalmente los/las directores/as del centro, o en su defecto el/la jefe/a de estudios. Dada la imposibilidad de explicar personalmente el proyecto al profesorado, fueron los miembros del equipo directivo los encargados de darle difusión entre los docentes, y en algún caso se contó con la colaboración del orientador/a del centro. Aquellos que quisieron participar voluntariamente cumplieron el cuaderno de evaluación (véase *Apéndice 2*). Se requirió la firma del consentimiento informado por el que algún miembro del equipo directivo accedía a la participación del centro y con ello la cumplimentación voluntaria de los cuestionarios (véase *Apéndice 3*). Este proceso de recogida de información se inició en marzo y terminó en junio.

La muestra está compuesta por 230 profesores, de 24 centros educativos dentro del Principado de Asturias. El 60,4% son mujeres y el 39,6% restante hombres, con edades comprendidas entre los 20 y los 67 años, siendo la media de 49 años. La mayor parte de la muestra está casada o con pareja (63 y 11% respectivamente).

Respecto a las características del trabajo, la experiencia como docentes es amplia en la mayor parte de la muestra, ya que la media de años trabajados como profesor es de 23 años, con un mínimo de dos y un máximo de 44 años. Dentro del mismo instituto los profesores llevan trabajando una media de 10 años, siendo el mínimo menos de un año y el máximo 41 años. Se trata de puestos de trabajo estables, ya que la mayoría (87,7%) tienen contrato indefinido. El horario es mayoritariamente de mañana con un 83,7%. El 50,4% de los docentes son tutores de alguna clase. Independientemente de este aspecto, todos los profesores tienen una media de dos horas de tutorías semanales con los alumnos o con los padres. A ello se unen las horas lectivas, una media de 17 horas semanales y las horas dedicadas a tareas administrativas, casi 8 horas semanales de media. Otro último

aspecto a resaltar es que, casi un 19% de la muestra ocupa algún puesto directivo, siendo en la mayor parte de los casos Jefes de Departamento (casi un 50%), seguido de Jefes de Estudio, en un 34,9% y Directores en un 11,6%.

En cuanto a los centros educativos, todos ellos son Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) en el 91,3% de los casos, o centros concertados en los que se imparte secundaria. El 51,7% de los centros se localiza en Gijón, seguido de un 25,7% en Avilés, un 18,7% en Avilés y un 3,9% en Castrillón. El número medio de alumnos en los centros es de 753, con un mínimo de 200 alumnos y un máximo de 2300. El profesorado también es amplio, con una media de 75 docentes por instituto, con un mínimo de 20 y un máximo de 187 profesores en plantilla. Cabe destacar que los centros educativos en los que hay menor número de alumnos y profesores son los centros educativos concertados, seguidos de los IES de localidades con menos habitantes o menos céntricas (como es el caso de Castrillón).

2.2. INSTRUMENTOS

La variable dependiente evaluada en el estudio es el síndrome de burnout, medido con el *Inventario de Burnout de Maslach* (MBI) en su versión para profesores (MBI-ED) traducido al castellano y adaptado a población española por Seisdedos (1997). Este cuestionario evalúa las tres dimensiones básicas que componen el constructo: agotamiento emocional, despersonalización y logro personal. Está compuesto por 22 ítems, referidos a actitudes, emociones y sentimientos que el profesor muestra hacia el trabajo y los alumnos con los que interactúa, y valorados mediante una escala tipo Likert de 0 (nunca) a 6 (a diario). La fiabilidad de este instrumento (mediante el alfa de Cronbach) en la muestra final, tanto para el instrumento de forma global como para sus subescalas. En estudios factoriales este inventario tiene una estructura tridimensional, apoyada en la validez convergente y discriminante (Seisdedos, 1997).

El trabajo emocional ha sido evaluado mediante la *Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt (FEWS)*, en su versión de 6 factores, adaptada a la población española por Ortíz-Bonnín, Navarro Guzmán, García Buades, Ramis Palmer y Manassero Mas (2012). Este constructo es multidimensional, y se compone de: expresión de emociones positivas, expresión de emociones negativas,

sensibilidad requerida, disonancia emocional, expresión de emociones neutras y control de la interacción, medidas mediante 21 ítems que se puntúan mediante una escala tipo Likert de 1 (muy raramente) a 5 (muy frecuentemente). La fiabilidad del instrumento es adecuada, global y específicamente en lo relativo a sus dimensiones.

En el caso del tecnoestrés se evalúa mediante el *Cuestionario de Tecnoestrés* desarrollado por Salanova, Llorens y Cifre, miembros del equipo de investigación WONT (Prevención Psicosocial y Organizaciones Saludables, de la Universidad Jaume I de Castellón). Este instrumento se compone de cuatro dimensiones: datos administrativos, uso de tecnologías de información y comunicación, riesgos psicosociales y consecuencias psicosociales, valoradas mediante una escala Likert de 0 (nunca) a 6 (todos los días). Con este cuestionario se evalúa la tecnoansiedad y tecnofatiga, las consecuencias negativas derivadas del uso de las nuevas tecnologías. Este instrumento también obtiene una fiabilidad adecuada.

La satisfacción laboral se evalúa mediante la *Escala General de Satisfacción*, traducción de la Escala *Overall Job Satisfaction* de Warr, Cook y Wall (1979), por parte de Pérez y Fidalgo (1995). Operacionaliza el constructo de satisfacción laboral y recoge la respuesta afectiva al contenido del trabajo que se realiza. Aunque evalúa el nivel de satisfacción general, se compone de dos subescalas: una de factores intrínsecos (aspectos como reconocimiento en el trabajo, posibilidades de ascenso, contenido de la tarea, etc.) y otra de factores extrínsecos (horario, remuneración, condiciones físicas del trabajo, etc.), repartidas en 15 ítems valorados con una escala tipo Likert de 1 (muy insatisfecho) a 7 (muy satisfecho). La fiabilidad de esta escala es alta, tanto para la evaluación global de la satisfacción como para la evaluación de las dimensiones que la componen.

Por último, el apoyo social se midió mediante el *Cuestionario de Apoyo Social*, traducción del cuestionario de House y Wells (1978), por parte de Pérez y Martín (1997). El instrumento distingue apoyo emocional e instrumental para cuatro fuentes diferentes de apoyo social, en un total de 12 ítems, valorados con una escala tipo Likert de 0 (en absoluto) a 3 (mucho). Esta pequeña escala también obtiene una fiabilidad adecuada.

Por último, se incluyó un pequeño cuestionario de datos básicos desarrollado ad hoc, para recoger la información básica necesaria para analizar la muestra, tanto en sus características socio-demográficas como en el puesto de trabajo.

Todos los instrumentos utilizados se pueden ver en el *Apéndice 2*.

Para realizar los análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS, en su versión 19. Se realizaron diferentes tipos de análisis: en primer lugar, los más sencillos fueron el cálculo de descriptivos y frecuencias para las distintas variables, en segundo lugar la categorización de variables numéricas, para obtener rangos en ellas y clasificar a los sujetos con mayor comodidad, a continuación se realizaron diferentes procedimientos estadísticos en búsqueda de diferencias significativas entre grupos, como son la comprobación del cumplimiento de los supuestos paramétricos en cada variable, las comparaciones de medias y el cálculo de las tablas de contingencias, por último se procedió al cálculo de las correlaciones de Pearson para observar la relación existente entre las diferentes variables observadas.

3. RESULTADOS

Como se ha comentado en el apartado anterior, la muestra está compuesta por un total de 230 profesores, el 60,4% mujeres, con edades comprendidas entre los 20 y 67 años, siendo la media de 49 años. La mayor parte de la muestra está casada o tiene pareja (63 y 11% respectivamente) seguidos de un 15% de solteros. Se trata de profesores con experiencia laboral, ya que la media de años trabajando como docente es de 23 años, como puede verse en la *Tabla 2*.

Tabla 2

Descriptivos correspondientes a las características de la muestra.

Variable	N	\bar{X}	DT	Mín.	Máx.	R
Edad	228	49,86	7,94	20	67	47
Años trabajando como profesor	230	23,3	8,63	0	41	41
Años trabajando en el centro educativo	223	10,48	9,02	0	41	41
Nº medio de alumnos en el centro	230	772	429,24	220	2300	2080
Nº medio de profesores en el centro	230	75	24,15	25	140	115
Nº asignaturas impartidas por profesor	225	2	1,08	1	5	4
Nº alumnos por aula	221	22	4,46	1	30	29
Nº horas de tutoría semanales	187	2,18	1,98	0	17	17
Nº horas de docencia semanales	211	17,22	5,04	0	27	27
Nº horas administrativas semanales	203	7,84	5,80	0	26	26

Nota: N: número de sujetos; \bar{X} : Media aritmética, DT: Desviación típica; Mín.: Valor mínimo; Máx.: Valor máximo; R: Rango.

Respecto a las características del trabajo. Dentro del mismo instituto los profesores llevan trabajando una media de 10 años, siendo el mínimo menos de un año y el máximo 41 años. Se trata de puestos de trabajo estables, ya que la mayoría (87,7%) tienen contrato indefinido. El horario es mayoritariamente de mañana con un 83,7%. El 50,4% de los docentes son tutores de alguna clase. Independientemente de este aspecto, todos los profesores tienen una media de dos horas de tutorías semanales con los alumnos o con los padres. A ello se unen las horas lectivas, una media de 17 horas semanales y las horas dedicadas a tareas administrativas, casi 8 horas semanales de media. La media de asignaturas impartidas por profesor es de 2, normalmente relacionadas con la misma rama (ciencias, literatura, etc.), aunque algunos profesores daban asignaturas muy diferentes, como segundas lenguas, educación artística y ciencias naturales de

forma simultánea. El número medio de alumnos por aula de cada profesor es de 22, estando el mínimo en 1 y el máximo en 30. Otro último aspecto a resaltar es que, casi un 19% de la muestra ocupa algún puesto directivo, siendo en la mayor parte de los casos Jefes de Departamento, con casi un 50%, seguido de Jefes de Estudio, en un 34,9% y Directores en un 11,6%.

En cuanto a los centros educativos, se trata de Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) en el 91,3% de los casos, y centros concertados en los que se imparte secundaria en los casos restantes. El 51,7% de los centros se localiza en Gijón, seguido de un 25,7% en Avilés, un 18,7% en Oviedo y un 3,9% en Castrillón. El número medio de alumnos en los centros es de 772, con un mínimo de 220 alumnos y un máximo de 2300. El profesorado también es amplio, con una media de 75 docentes por instituto, con un mínimo de 20 y un máximo de 187 profesores en plantilla. Cabe destacar que los centros educativos en los que hay menor número de alumnos y profesores son los centros educativos concertados, seguidos de los IES de localidades con menos habitantes o menos céntricas (como es el caso de Castrillón).

Por último se realizaron preguntas referidas a las bajas laborales. Un 15,7%, de los docentes sufrió una baja laboral en el último año, es decir, 36 sujetos en total. De estas bajas un 74,3% (n=26) se debían a una enfermedad común, mayoritariamente intervenciones quirúrgicas o enfermedades como gripe. Tan solo un 8,6% (n=3) de las bajas estaba causado por enfermedad laboral, estrés y depresión en la mitad de los casos; y un 8,6% por accidente laborales, en este caso eran mayoritariamente trastornos músculo-esqueléticos, seguido de un accidente en itinere. Un último 8,6% de profesores cogió la baja laboral por asuntos personales, como maternidad o defunción de familiares.

En cuanto a las variables objeto de estudio, en la *Tabla 3* aparecen los descriptivos correspondientes.

La fiabilidad de todos los instrumentos es adecuada, por lo que todos los ítems de cada instrumento miden el mismo constructo.

Tabla 3

Descriptivos de las variables dependientes e independientes

Variable	N	\bar{X}	DT	R	Mín.	Máx.	α
Agotamiento emocional	230	20,16	10,58	54	0	54	0,90
Despersonalización	230	5,71	4,02	22	0	22	0,75
Logro personal	230	35,94	6,96	34	14	48	0,79
Burnout general	230	61,80	12,26	69	29	98	0,76
Emociones positivas	230	14,59	3,37	16	4	20	0,79
Emociones negativas	230	9,2	2,87	13	4	17	0,79
Emociones neutras	230	13,24	3,39	16	4	20	0,75
Sensibilidad requerida	230	12,51	2,36	12	3	15	0,80
Control de la interacción	230	10,65	3,77	16	4	20	0,79
Disonancia emocional	230	6,31	1,99	10	0	10	0,49
Trabajo emocional general	230	66,5	10,62	72	24	96	0,81
Escepticismo	230	1,93	1,29	6	0	6	0,88
Fatiga	230	1,46	1,02	5,5	0	5,5	0,93
Ansiedad	230	1,56	1,00	5	0	5	0,87
Ineficacia	230	6,49	3,92	21	0	21	0,83
Tecnoestrés general	230	26,23	14,32	68	0	68	0,93
Satisfacción laboral intrínseca	229	34,91	7,66	37	12	49	0,85
Satisfacción laboral extrínseca	229	42,61	7,52	39	17	56	0,76
Satisfacción laboral general	229	77,52	14,46	76	29	105	0,89
Apoyo emocional laboral	228	12,58	2,67	13	2	15	0,84
Apoyo emocional extralaboral	228	9,76	2,97	12	0	12	0,82
Apoyo instrumental	228	7,75	1,50	8	1	9	0,70

Nota: N: número de sujetos; \bar{X} : Media aritmética, DT: Desviación típica; R: Rango; Mín.: Valor mínimo; Máx.: Valor máximo; α : alfa de Cronbach.

Las variables medidas por el instrumento y las subescalas que las componen fueron categorizadas, con el objetivo de calcular la frecuencia de cada rango en la población y realizar una posterior comparación de medias, en busca de diferencias significativas entre grupos.

En el caso del burnout se siguieron rangos establecidos en el manual del MBI para docentes. Siguiendo el manual se establecieron tres categorías diferentes para cada escala: bajo, intermedio y alto, que pueden observarse en la *Tabla 4*. En la *Tabla 5* se puede observar qué porcentaje de la muestra corresponde a cada rango.

Tabla 4

Puntos de corte para los distintos rangos de la variable de burnout y sus dimensiones

Variable	Bajo	Intermedio	Alto
Agotamiento emocional	<19	19-26	>27
Despersonalización	<6	6-9	>10
Logro personal	<30	34-39	>40
Burnout general	1-33	34-66	67-99

Nota: Los datos están presentados en puntuaciones directas.

Tabla 5

Frecuencia de muestra correspondiente a los rangos de la variable de burnout y sus dimensiones

Variable	Bajo	Intermedio	Alto	Total
Agotamiento emocional	51,7	24,3	23,9	100
Despersonalización	50	33,9	16,1	100
Logro personal	34,3	30,4	35,2	100
Burnout general	0,9	65,2	33,9	100

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

El nivel de SQT en la muestra es intermedio en la mayoría de los casos, seguido de un importante 33,4% de docentes que tiene un alto nivel de este síndrome. Analizando las subescalas de forma independiente, se observa que los niveles de agotamiento emocional y despersonalización son bajos en la mitad de la muestra, y en cuanto a la variable de logro personal la muestra se encuentra repartida en los tres rangos.

Para el caso del trabajo emocional desempeñado se categorizó a través del programa estadístico, mediante la agrupación de los valores contiguos en las variables existentes para dar lugar a un número limitado de categorías diferentes. Se establecieron tres categorías (bajo, intermedio y alto), considerando dos puntos de corte de igual amplitud, y partiendo de que k puntos de corte dan lugar a $k+1$ intervalos. También se tuvo en cuenta que una mayor puntuación en la variable indica un mayor nivel de trabajo emocional. Esta regla se repetía en los demás instrumentos, por lo que se continuaron utilizando las categorías bajo, intermedio y alto.

El primer punto de corte se establece en el mínimo de la variable, a continuación se seleccionan los puntos de corte deseados (en función de las categorías que finalmente se pretende establecer), tres en todos los casos. El rango

de la variable, establecido a partir de la resta del valor mínimo al valor máximo, se divide entre el número de puntos de corte establecidos, resultando la amplitud de los intervalos. Dado que el primer intervalo resultante no contiene ningún caso, supone los valores inferiores al mínimo de la variable objetivo, se descarta. Este procedimiento se realizó de igual forma para todas las variables que se categorizaron con el programa estadístico. En la *Tabla 6* aparecen los puntos de corte de cada rango. Los porcentajes correspondientes a cada rango pueden verse en la *Tabla 7*.

Tabla 6
Puntos de corte para los distintos rangos de la variable de trabajo emocional y sus dimensiones

Variable	Bajo	Intermedio	Alto
Emociones positivas	4-6	9-14	>15
Emociones negativas	4-7	8-12	>13
Emociones neutras	4-8	9-14	>15
Sensibilidad requerida	3-5	6-10	>11
Control de la interacción	4-8	9-14	>15
Disonancia emocional	0-2	3-6	>7
Trabajo emocional general	2-32	33-64	>65

Nota: Los datos están presentados en puntuaciones directas

Tabla 7
Frecuencia de muestra correspondiente a los rangos de la variable de trabajo emocional y sus dimensiones

Variable	Bajo	Intermedio	Alto	Total
Emociones positivas	7,8	34,8	57,4	100
Emociones negativas	40,9	45,7	13,5	100
Emociones neutras	13	51,7	35,2	100
Sensibilidad requerida	1,3	18,7	80	100
Control de la interacción	38,7	46,5	14,8	100
Disonancia emocional	8,3	45,2	46,5	100
Trabajo emocional general	0,4	38,7	60,9	100

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

Más de la mitad de la muestra manifiesta ejercer trabajo emocional relacionado con emociones positivas, en cuanto a las emociones negativas el trabajo ejercido es bajo en un 40,9% e intermedio en un 45,7%, y en cuanto a las neutras es medio en el 51,7% de los casos. El puesto de trabajo requiere un nivel de sensibilidad alto, como manifiesta el 80% de la muestra, y el control de la interacción es intermedio en el 45,2% y alto en el 46,5%. Por último, el trabajo emocional ejercido de forma global en las tareas docentes es alto según el 60,9%.

Los rangos que forman las subescalas de tecnoestrés se establecieron siguiendo las instrucciones indicadas en la Nota Técnica de Prevención (NTP) 730 (Salanova, Llorens, Cifre y Nogareda, 2006), de modo que se clasifican a los sujetos en comparación a la población trabajadora no especializada en TIC's. Para la variable tecnoestrés general se establecieron rangos A continuación se presentan las *Tablas 8 y 9*, con los puntos de corte de los distintos rangos y las frecuencias correspondientes a cada variable en la muestra, respectivamente:

Tabla 8

Puntos de corte para los distintos rangos de la variable de tecnoestrés y sus dimensiones

Variable	Bajo	Intermedio bajo	Intermedio alto	Alto	Muy alto
Escepticismo	0-0,25	0,26-1	1,01-2	2,01-3,25	>3,25
Fatiga	0	0,01-1	1,01-2	2,01-4,01	>4,01
Ansiedad	0-0,25	0,26-1	1,01-2,25	2,26-4,18	>4,18
Ineficacia	0	0,01-0,75	0,76-1,75	1,76-3,02	>3,02

Nota: Los datos se presentan en puntuaciones directas.

Tabla 9

Frecuencia de muestra correspondiente a los rangos de la variable de tecnoestrés y sus dimensiones

Variable	Bajo	Intermedio bajo	Intermedio alto	Alto	Muy alto	Total
Escepticismo	10	26,1	24,8	33	6,1	100
Fatiga	10,4	42,2	33	11,7	2,6	100
Ansiedad	8,7	35,7	33	19,6	3	100
Ineficacia	7	0	0,4	3,9	88,7	100

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

En cuanto al nivel de tecnoestrés general, se realizaron los rangos mediante el programa estadístico, utilizando, de nuevo, la técnica de agrupación visual y como criterio el establecimiento de dos puntos de corte. Se encontró un nivel de tecnoestrés bajo (puntuación entre 0-23) en el 43,9%, medio (puntuación entre 24-45) en el 47,4% y alto (puntuación mayor de 46) en el 8,7% de la muestra estudiada.

La satisfacción laboral se categorizó mediante el programa estadístico, utilizando el mismo criterio seguido hasta ahora. En la *Tabla 11* se observa el porcentaje de la población correspondiente a cada rango. Como se puede observar, la satisfacción laboral es alta de forma genérica, y en muy pocos casos se produce una satisfacción baja.

Tabla 10

Puntos de corte para los distintos rangos de la variable de satisfacción laboral y sus dimensiones

Variable	Bajo	Intermedio	Alto
Satisfacción laboral intrínseca	1-35	36-69	>70
Satisfacción laboral extrínseca	1-16	17-32	>33
Satisfacción laboral general	1-18	19-37	>38

Nota: Los datos están presentados en puntuaciones directas

Tabla 11

Frecuencia de muestra correspondiente a los rangos de la variable de satisfacción laboral y sus dimensiones

Variable	Bajo	Intermedio	Alto	Total
Satisfacción laboral intrínseca	1,7	31	67,2	1,7
Satisfacción laboral extrínseca	0,4	20,5	79	0,4
Satisfacción laboral general	0,4	25,8	73,8	0,4

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

Por último, en cuanto al apoyo social, se establecieron las categorías de cada subescala a través del programa estadístico mediante la agrupación visual, estableciendo como criterio dos puntos de corte, como puede observarse a continuación en la *Tabla 12*.

Tabla 12

Puntos de corte para los distintos rangos de la variable de satisfacción laboral y sus dimensiones

Variable	Bajo	Intermedio	Alto
Apoyo social emocional laboral	2-5	6-10	>10
Apoyo social emocional extralaboral	0-3	4-7	>8
Apoyo social instrumental	1-3	4-5	>6

Nota: Los datos están presentados en puntuaciones directas

En la *Tabla 13* se presentan las frecuencias de la muestra que hay en cada rango de las variables.

Tabla 13

Frecuencia de muestra correspondiente a los rangos de las dimensiones de apoyo social

Variable	Bajo	Intermedio	Alto	Total
Apoyo social emocional laboral	5,3	15,3	79,4	100
Apoyo social emocional extralaboral	4,8	16,7	78,5	100
Apoyo social instrumental	1,8	17,5	80,7	100

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

Una vez analizados los niveles de cada escala y subescala en la población, se procedió a buscar las posibles diferencias significativas entre grupos.

Se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones globales de burnout en la variable de años trabajados como profesor, siendo mayor el nivel del síndrome en los profesores entre 16 y 35 años.

Tabla 14
Relación entre la variable burnout general y años trabajando como profesor

Años trabajando como profesor	Burnout general		
	Bajo	Intermedio	Alto
0-5 años	0	1,3	0,4
6-15 años	0,4	15,2	4,3
16-25 años	0	16,1	13,5
26-35 años	0,4	30,9	13,5
Más de 35 años	0,4	1,7	2,2

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

Siguiendo con la variable de burnout general, también se observaron diferencias significativas en el tamaño del centro, reflejado en el número medio de alumnos y profesores en el centro educativo. El nivel de burnout es más alto en aquellos centros que tienen entre 500 y 1000 alumnos (centros grandes), tanto a nivel intermedio como nivel alto de esta patología.

Tabla 15
Relación entre la variable burnout general y número medio de alumnos en el centro educativo

Número medio de alumnos en el centro educativo	Burnout general		
	Bajo	Intermedio	Alto
0-250 alumnos	0	2,2	1,3
251-500 alumnos	0,4	14,3	6,5
501-1000 alumnos	0,4	41,7	25,2
1000-2000 alumnos	0	1,7	0,4
Más de 2000 alumnos	0	5,2	0,4

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

El nivel de burnout también es más elevado en las categorías de intermedio y alto para los centros con un número elevado (pero no excesivamente) de profesores, con una plantilla de 51-100 profesores.

Tabla 16

Relación entre la variable burnout general y número medio de profesores en el centro educativo

Número medio de profesores en el centro educativo	Burnout general		
	Bajo	Intermedio	Alto
0-25 profesores	0	1,7	1,8
26-50 profesores	0	7,8	3,9
51-100 profesores	0,9	49,6	27,8
Más de 100 profesores	0	6,1	0,4

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

Al ahondar en las dimensiones que componen el SQT, se hallaron diferencias significativas en el agotamiento emocional en relación al tamaño del centro educativo, de nuevo reflejado en las variables de número medio de alumnos y profesores.

Tabla 17

Relación entre la variable agotamiento emocional y número medio de alumnos en el centro educativo

Número medio de alumnos en el centro educativo	Agotamiento emocional		
	Bajo	Intermedio	Alto
0-250 alumnos	1,7	0,4	1,3
251-500 alumnos	11,3	5,2	4,8
501-1000 alumnos	32,6	17	17,8
1000-2000 alumnos	1,3	0,9	0
Más de 2000 alumnos	4,8	0,9	0

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

El agotamiento emocional es mayor en los centros con un número medio entre 501 y 1000 alumnos.

Tabla 18

Relación entre la variable agotamiento emocional y número medio de profesores en el centro educativo

Número medio de profesores en el centro educativo	Agotamiento emocional		
	Bajo	Intermedio	Alto
0-25 profesores	1,3	0,9	1,3
26-50 profesores	5,7	3,5	2,6
51-100 profesores	39,1	19,1	20
Más de 100 profesores	6,5	0,9	0

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

En cuanto a la dimensión de despersonalización, se encontraron diferencias significativas en más variables. Para empezar, se encontraron diferencias

significativas en el sexo, encontrándose menor nivel de despersonalización en mujeres, con mayor proporción de profesoras en un nivel bajo de esta variable.

Tabla 19
Relación entre la variable despersonalización y sexo

Sexo	Despersonalización		
	Bajo	Intermedio	Alto
Mujer	33	18,7	8,7
Hombre	17	15,2	7,4

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

En la edad también se observan diferencias, siendo mayor el nivel de despersonalización en el rango de edad de 35 a 50 años, y más bajo en los profesores con más de 50 años.

Tabla 20
Relación entre la variable despersonalización y edad

Edad	Despersonalización		
	Bajo	Intermedio	Alto
20 a 34 años	3,1	0,9	0,4
35 a 50 años	18,4	18	9,2
Más de 50 años	28,5	14,9	6,6

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

En esta línea se encontraron diferencias en el horario de los profesores, teniendo mayor y menor nivel de despersonalización los profesores con horario de mañana.

Tabla 21
Relación entre la variable despersonalización y horario

Horario	Despersonalización		
	Bajo	Intermedio	Alto
Mañana	39,6	29,1	15
Tarde	0,4	0,9	0
Ambos	9,7	4	1,3

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

En el tipo de centro se encontraron diferencias significativas, resultando mayor la puntuación de los colegios públicos en todos los rangos de la variable.

Tabla 22
Relación entre la variable despersonalización y tipo de centro

Tipo de centro	Despersonalización		
	Bajo	Intermedio	Alto
Público	44,3	31,3	15,7
Concertado	5,7	2,6	16,1

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

Siguiendo con el nivel de despersonalización, resultó ser significativamente diferente en cuanto al tamaño del centro, repitiendo la tendencia del nivel de burnout y agotamiento emocional.

Tabla 23
Relación entre la variable despersonalización y número medio de alumnos en el centro educativo

Número medio de alumnos en el centro educativo	Despersonalización		
	Bajo	Intermedio	Alto
0-250 alumnos	2,6	0	0,9
251-500 alumnos	12,6	6,1	2,6
501-1000 alumnos	29,1	25,7	12,6
1000-2000 alumnos	1,3	0,9	0
Más de 2000 alumnos	4,3	1,3	0

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

Respecto al número de profesores en el centro, al igual que en el nivel de burnout global y agotamiento emocional, los mayores niveles de despersonalización se concentran en los centros con una plantilla entre 51 y 100 profesores.

Tabla 24
Relación entre la variable despersonalización y número medio de profesores en el centro educativo

Número medio de profesores en el centro educativo	Despersonalización		
	Bajo	Intermedio	Alto
0-25 profesores	2,6	0,4	0,4
26-50 profesores	7,4	2,2	2,2
51-100 profesores	35,2	29,6	13,5
Más de 100 profesores	4,8	1,7	0

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

Las diferencias también se producen en cuanto al nivel de enseñanza, dado que el mayor nivel de despersonalización se encuentra en aquellos docentes que dan clase tanto en la ESO como Bachiller.

Tabla 25

Relación entre la variable despersonalización y nivel de enseñanza

Nivel de enseñanza	Despersonalización		
	Bajo	Intermedio	Alto
ESO	11,4	5,2	1,7
Bachiller	0	3,1	3,5
Ambos	38,4	25,8	14

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

La tercera dimensión del SQT es el logro personal. En esta variable se encuentran diferencias significativas según la edad, de modo que el nivel de logro personal es más alto en aquellos profesores mayores de 35 años.

Tabla 26

Relación entre la variable logro personal y edad

Edad	Logro personal		
	Bajo	Intermedio	Alto
20 a 34 años	1,8	0,4	2,2
35 a 50 años	14,5	14,5	16,7
Más de 50 años	18	15,4	16,7

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

En esta línea se encontraron diferencias en el horario de los profesores, teniendo el mayor y menor nivel de logro personal los profesores con horario de mañana.

Tabla 27

Relación entre la variable logro personal y horario

Horario	Logro personal		
	Bajo	Intermedio	Alto
Mañana	30	25,6	28,2
Tarde	0,9	0,4	0
Ambos	3,1	4,4	7,5

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

Respecto del tipo de centro se observó que los colegios públicos puntuaban más alto en todos los rangos de logro personal:

Tabla 28

Relación entre la variable logro personal y tipo de centro

Tipo de centro	Logro personal		
	Bajo	Intermedio	Alto
Público	32,7	27,8	30,9
Concertado	1,7	2,6	4,3

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

De nuevo se repite la tendencia observada en el resto de dimensiones que conforman el síndrome, el nivel de logro personal es mayor en centros educativos con una media de 501-1000 alumnos, como puede observarse en la *Tabla 29*.

Lo mismo sucede con el número medio de profesores en el centro, los mayores niveles de despersonalización se concentran en los centros con una plantilla entre 51 y 100 profesores, como aparece en la *Tabla 30*.

Tabla 29
Relación entre la variable logro personal y número medio de alumnos en el centro educativo

Número medio de alumnos en el centro educativo	Logro personal		
	Bajo	Intermedio	Alto
0-250 alumnos	1,7	1,3	0,4
251-500 alumnos	7,4	5,7	8,3
501-1000 alumnos	23	20	24,3
1000-2000 alumnos	0,4	0,9	0,9
Más de 2000 alumnos	1,7	2,6	1,3

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

Tabla 30
Relación entre la variable logro personal y número medio de profesores en el centro educativo

Número medio de profesores en el centro educativo	Logro personal		
	Bajo	Intermedio	Alto
0-25 profesores	0,9	0,9	1,7
26-50 profesores	4,3	3,5	3,9
51-100 profesores	27,4	23	27,8
Más de 100 profesores	1,7	3	1,7

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

Respecto al nivel de enseñanza, el logro personal es mayor en aquellos docentes que imparten clase a ambos niveles, y si se analizan individualmente, el logro personal es mayor en profesores de ESO.

Tabla 31
Relación entre la variable logro personal y nivel de enseñanza

Nivel de enseñanza	Logro personal		
	Bajo	Intermedio	Alto
ESO	4,4	5,7	8,3
Bachiller	1,6	0,9	0,9
Ambos	28,4	24	25,8

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

Por último, en relación al logro personal, se encontraron diferencias significativas entre el hecho de ocupar un puesto directivo o no, de modo que los mayores y menores niveles de logro personal se corresponden con los docentes que no pertenecen al equipo directivo.

Tabla 32

Relación entre la variable logro personal y puesto directivo

Puesto directivo	Logro personal		
	Bajo	Intermedio	Alto
Sí	3,9	6,6	18,8
No	30,6	23,6	27,1

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

En relación al trabajo emocional desempeñado en las tareas de docente, se encontraron menos diferencias estadísticamente significativas. Por un lado, en la sensibilidad requerida se hallaron diferencias respecto al sexo. Claramente las mujeres manifiestan que el puesto de trabajo exige mayor nivel de sensibilidad.

Tabla 33

Relación entre la variable sensibilidad requerida y sexo

Sexo	Sensibilidad requerida		
	Bajo	Intermedio	Alto
Mujer	0,4	9,6	50,4
Hombre	0,9	9,1	29,6

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

Dentro de la dimensión de sensibilidad requerida también se encontraron diferencias respecto a la plantilla de docentes. La tendencia observada es la misma que para el burnout y las dimensiones que lo componen, es decir, el mayor nivel de sensibilidad requerida lo manifiestan los docentes de centros educativos con un número medio de 51-100 profesores.

Tabla 34

Relación entre la variable sensibilidad requerida y número medio de profesores en el centro educativo

Número medio de profesores en el centro educativo	Sensibilidad requerida		
	Bajo	Intermedio	Alto
0-25 profesores	0	0	3,5
26-50 profesores	0	0,4	11,3
51-100 profesores	1,3	16,5	60,4
Más de 100 profesores	0	1,7	4,8

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

Otra dimensión del trabajo emocional en la que se han hallado diferencias relevantes es el control de la interacción. Para empezar, se observan diferencias en cuanto a la edad, manifestando un mayor nivel de control aquellos profesores con más de 35 años.

Tabla 35

Relación entre la variable control de interacción y edad

Edad	Control de la interacción		
	Bajo	Intermedio	Alto
20 a 34 años	2,2	1,3	0,9
35 a 50 años	13,2	24,1	8,3
Más de 50 años	23,7	20,6	5,7

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

También se encuentran diferencias respecto al número de años trabajando como profesor, manifestando un menor nivel de control de interacción necesario en el puesto de trabajo aquellos docentes con una experiencia profesional de 26 a 35 años.

Tabla 36

Relación entre la variable control de la interacción y años trabajando como profesor

Años trabajando como profesor	Control de la interacción		
	Bajo	Intermedio	Alto
0-5 años	1,3	0,4	0
6-15 años	5,2	10,4	4,3
16-25 años	10	15,2	4,3
26-35 años	20,4	18,3	5,7
Más de 35 años	1,7	2,2	0,4

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

Un último contraste observado en cuanto al control de la interacción se relaciona con el tipo de centro educativo, requiriéndose mayor control en los centros públicos.

Tabla 37

Relación entre la variable control de la interacción y tipo de centro

Tipo de centro	Control de la interacción		
	Bajo	Intermedio	Alto
Público	35,7	41,7	13,9
Concertado	3	4,8	0,9

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

En último lugar respecto al trabajo emocional se observaron diferencias en la disonancia emocional producida en el puesto de trabajo en relación al ejercicio de tareas directivas, de modo que aquellos docentes que no ocupan ningún puesto directivo manifiestan tanto un mayor como un menor nivel de disonancia.

Tabla 38

Relación entre la variable disonancia emocional y puesto directivo

Puesto directivo	Control de la interacción		
	Bajo	Intermedio	Alto
Sí	0,4	8,7	9,6
No	7,9	36,2	37,1

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

En referencia al tecnoestrés general que sufren los profesores se encontraron diferencias significativas respecto al número medio de alumnos en el centro educativo, teniendo menor nivel de tecnoestrés los profesores pertenecientes a centros con 501-1000 alumnos.

Tabla 39

Relación entre la variable tecnoestrés y número medio de alumnos en el centro educativo

Número medio de alumnos en el centro educativo	Tecnoestrés		
	Bajo	Intermedio	Alto
0-250 alumnos	1,7	1,7	0
251-500 alumnos	11,3	9,6	21,3
501-1000 alumnos	27,4	31,7	8,3
1000-2000 alumnos	1,7	0,4	0
Más de 2000 alumnos	1,7	3,9	0

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

Otro aspecto en el que se han encontrado diferencias es en la ocupación de un puesto directivo, de nuevo encontrando menor y mayor puntuación en la variable objetivo en el grupo de sujetos que no ocupa ningún puesto directivo.

En cuanto a la dimensión de escepticismo se hallaron divergencias respecto el tipo de centro, encontrando mayor proporción de profesores con nivel intermedio y alto de escepticismo respecto al uso de las tecnologías de la información.

Tabla 40

Relación entre la variable escepticismo y tipo de centro

Tipo de centro	Escepticismo				
	Bajo	Intermedio bajo	Intermedio alto	Alto	Muy alto
Público	7,8	22,2	23,5	31,7	6,1
Concertado	2,2	3,9	1,3	1,3	0

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

Las diferencias también se producen según el tamaño del centro. Por un lado, el número medio de alumnos con mayor nivel de escepticismo corresponde con la categoría de 501-1000 alumnos.

Tabla 41

Relación entre la variable escepticismo y número medio de alumnos en el centro

Número medio de alumnos en el centro	Escepticismo				
	Bajo	Intermedio bajo	Intermedio alto	Alto	Muy alto
0-250 alumnos	1,3	0,9	0,9	0,4	0
251-500 alumnos	3	5,7	6,1	5,7	0,9
501-1000 alumnos	4,8	17,4	15,7	24,3	5,2
1001-2000 alumnos	0	1,3	0,9	0	0
Más de 2000 alumnos	0,9	0,9	1,3	2,6	0

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

Por otro, el número medio de profesores con mayor nivel de escepticismo corresponde a la plantilla entre 51 y 100 docentes, siguiendo la tendencia repetida hasta ahora.

Tabla 42

Relación entre la variable escepticismo y número medio de profesores en el centro

Número medio de profesores en el centro	Escepticismo				
	Bajo	Intermedio bajo	Intermedio alto	Alto	Muy alto
0-25 profesores	1,7	0,9	0,4	0,4	0
26-50 profesores	1,7	4,3	1,7	3,9	0
51-100 profesores	5,7	19,6	21,3	25,7	6,1
Más de 100 profesores	0,9	1,3	1,3	3	0

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

Además, manifiestan mayor nivel de escepticismo aquellos docentes que son tutores de algún curso.

Tabla 43

Relación entre la variable escepticismo y tutoría curso

Tutoría curso	Escepticismo				
	Bajo	Intermedio bajo	Intermedio alto	Alto	Muy alto
Sí	3,9	11,7	13	17,4	4,3
No	6,1	14,3	11,7	15,7	1,7

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

En cuanto a la ocupación de un puesto directivo ocurre lo contrario, son aquellos profesores que no pertenecen al equipo directivo los que manifiestan mayores niveles de escepticismo.

Tabla 44

Relación entre la variable escepticismo y dirección del centro

Dirección del centro	Escepticismo				
	Bajo	Intermedio bajo	Intermedio alto	Alto	Muy alto
Sí	2,6	7	5,2	3,5	0,4
No	7,4	19,2	19,2	29,7	5,7

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

La siguiente dimensión en la que se han detectado diferencias es la fatiga, únicamente referidas al número medio de alumnos en el aula.

Tabla 45

Relación entre la variable fatiga y número medio de alumnos en el centro

Número medio de alumnos en el centro	Fatiga				
	Bajo	Intermedio bajo	Intermedio alto	Alto	Muy alto
0-250 alumnos	1,7	0,4	1,3	0	0
251-500 alumnos	2,2	11,7	6,5	0,9	0
501-1000 alumnos	5,7	27	22,6	10	2,2
1001-2000 alumnos	0,4	1,3	0	0	0,4
Más de 2000 alumnos	0,4	1,7	2,6	0,9	0

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

La ineficacia es otra dimensión en la que se hallan divergencias, respecto a la edad de los sujetos, manifestando mayor nivel de ineficacia los sujetos con más de 50 años.

Tabla 46
Relación entre la variable ineficacia y edad

Edad	Ineficacia				
	Bajo	Intermedio bajo	Intermedio alto	Alto	Muy alto
20 a 34 años	0,9	0	0	0,4	3,1
35 a 50 años	2,6	0	0,4	1,3	41,2
Más de 50 años	3,5	0	0	2,2	44,3

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

En referencia a la satisfacción laboral, sólo se hallaron diferencias significativas en cuanto al hecho de tener un puesto directivo, manifestando menor satisfacción laboral, tanto a nivel global como en relación a factores intrínsecos y extrínsecos, los sujetos que no pertenecen al equipo directivo.

Tabla 47
Relación entre la variable satisfacción laboral general y dirección del centro

Dirección del centro	Satisfacción laboral general		
	Bajo	Intermedio	Alto
Sí	0	1,8	17,1
No	0,4	24,1	56,6

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

Tabla 48
Relación entre la variable satisfacción laboral intrínseca y dirección del centro

Dirección del centro	Satisfacción laboral intrínseca		
	Bajo	Intermedio	Alto
Sí	0	2,2	16,7
No	1,8	28,9	50,4

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

Tabla 49
Relación entre la variable satisfacción laboral extrínseca y dirección del centro

Dirección del centro	Satisfacción laboral extrínseca		
	Bajo	Intermedio	Alto
Sí	0	1,8	17,1
No	4	18,9	61,8

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

En la dimensión de satisfacción laboral relacionada con factores extrínsecos se encuentran diferencias en el nivel de enseñanza, encontrándose mayor nivel de satisfacción en los docentes que dan a ambos niveles educativos.

Tabla 50

Relación entre la variable satisfacción laboral extrínseca y nivel de enseñanza

Nivel de enseñanza	Satisfacción laboral extrínseca		
	Bajo	Intermedio	Alto
ESO	0	3,9	14,5
Bachiller	0,4	1,8	1,3
Ambos	0	14,9	63,2

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

Para finalizar estos análisis, respecto al apoyo social, también se han encontrado pocas diferencias entre los grupos. Se observan diferencias significativas en el apoyo emocional en el ámbito extralaboral respecto al estado civil del sujeto, siendo mucho mayor en los sujetos casados, seguidos de aquellos con pareja.

Tabla 51

Relación entre la variable apoyo social emocional extralaboral y estado civil

Estado civil	Apoyo social emocional extralaboral		
	Bajo	Intermedio	Alto
Soltero/a	2,2	5,3	7,6
Con pareja	0	0,4	10,2
Casado	0,4	4,4	58,2
Separado/a	2,2	4	2,7
Viudo/a	0	2,2	0

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

En cuanto al apoyo instrumental se observan divergencias, encontrando más apoyo instrumental cuantas menos asignaturas imparta un mismo profesor.

Tabla 52

Relación entre la variable número de asignaturas impartidas y apoyo social instrumental

Número de asignaturas impartidas	Apoyo social instrumental		
	Bajo	Intermedio	Alto
1	1,3	9,9	38,1
2	0,4	2,7	24,7
3	0	2,7	10,8
4	0	1,3	5,8
5	0	0,4	1,8

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

A continuación se estudió la relación existente entre las variables analizadas mediante la correlación de Pearson, Casi todas las variables analizadas, tanto a nivel global como las dimensiones que las componen, correlacionan significativamente entre sí, como puede observarse en la *Tabla 53*.

Para empezar, en cuanto al SQT, sus dimensiones correlacionan de forma significativa entre sí, del mismo modo que correlacionan significativamente con la variable global de burnout.

El burnout correlaciona con el trabajo emocional, de modo que un mayor nivel de trabajo emocional ejercido aumenta la probabilidad de desarrollar el síndrome objeto de estudio. Profundizando en la relación entre las dimensiones de estos constructos se encontró que un alto trabajo emocional relacionado con las emociones negativas, neutras, y el control de la interacción producen un aumento del agotamiento emocional. En el caso de las emociones negativas conlleva un aumento de la despersonalización, que se ve reducido cuanto mayor sensibilidad requiera el puesto de trabajo y mayor control de interacción. Por último, un mayor trabajo emocional vinculado a emociones positivas, a alta sensibilidad requerida y una mayor disonancia emocional supone un aumento del logro personal, mientras que éste disminuye si se deben expresar y controlar emociones negativas o se debe controlar excesivamente la interacción.

Una mayor puntuación en tecnoestrés y sus dimensiones aumenta la probabilidad de sufrir burnout por parte del docente, de modo que un mayor nivel de escepticismo, fatiga, ansiedad o ineficacia conlleva mayor nivel del SQT y todas las dimensiones que la componen excepto el logro personal, que se verá reducido.

La satisfacción laboral, como se mencionaba en la introducción de este trabajo actúa como un factor protector, de modo que a mayor nivel de satisfacción laboral, general o específica de factores intrínsecos y extrínsecos, se disminuirán el agotamiento emocional y la despersonalización, así como el burnout, a la par que aumenta el logro personal del docente.

Tabla 53

Correlaciones entre todas las variables evaluadas

	EP	EN	ENN	SR	CI	DE	TE	EL	EEL	I	HT	HD	HA	EE	D	AP	BOUT	ES	FA	AN	IN	TEC	SLI	SLE
EP	1																							
EN	,038	1																						
ENN	,312**	,505**	1																					
SR	,376**	-,100	,176**	1																				
CI	,355**	,369**	,454**	,082	1																			
DE	,092	-,102	,083	,212**	-,040	1																		
TE	,655**	,533**	,771**	,440**	,723**	,249**	1																	
EL	-,037	-,085	-,064	-,032	-,226**	,110	-,123	1																
EEL	-,027	,063	-,011	,013	-,105	,064	-,018	,240**	1															
I	-,024	-,068	-,005	-,007	-,109	,080	-,053	,827**	,169*	1														
HT	-,031	-,095	-,041	-,089	-,100	,040	-,094	,064	,078	,072	1													
HD	,020	,141*	,085	-,022	,145*	,022	,122	-,148*	-,042	-,152*	-,187*	1												
HA	,059	-,045	-,007	,127	,007	,091	,052	,045	-,004	,046	-,077	-,418**	1											
EE	,118	,337**	,251**	-,035	,266**	-,117	,273**	-,270**	-,098	-,266**	-,049	,204**	-,117	1										
D	-,077	,314**	,116	-,131*	,233**	-,096	,133*	-,223**	-,058	-,153*	-,020	,060	-,034	,473**	1									
AP	,154*	-,216**	,030	,399**	-,176**	,294**	,063	,212**	,167*	,157*	,096	-,003	,207**	,361**	-,237**	1								
BOUT	,164*	,271**	,237**	,153*	,206**	,034	,315**	-,185**	-,008	-,190**	,006	,192**	,009	,813**	,602**	,178**	1							
ES	,049	,062	,025	-,172**	,080	-,074	,017	-,176**	-,114	-,098	,040	,101	-,089	,303**	,249**	-,313**	,166*	1						
FA	,076	,060	-,011	-,143*	,096	-,088	,023	-,209**	-,110	-,116	,007	,076	-,096	,354**	,192**	-,286**	,206**	,610**	1					
AN	,034	,055	,014	-,054	,094	-,034	,045	-,237**	-,172**	-,149*	-,041	,113	,052	,309**	,168*	-,231**	,191**	,566**	,678**	1				
IN	,099	,060	,076	,036	,022	-,074	,074	-,136*	-,119	-,109	-,092	,103	-,078	,264**	,142*	-,219**	,150*	,545**	,467**	,717**	1			
TEC	,076	,071	,031	-,108	,088	-,081	,045	-,227**	-,153*	-,140*	-,019	,118	-,066	,369**	,230**	,318**	,213**	,841**	,821**	,872**	,803**	1		
SLI	,034	-,216**	-,059	,131*	-,200**	,268**	-,057	,500**	,159*	,491**	,065	-,214**	,154*	-,508**	-,314**	,403**	-,312**	-,299**	-,321**	-,242**	-,215**	-,326**	1	
SLE	-,002	-,128	-,059	,121	-,172**	,254**	-,040	,503**	,067	,542**	,053	,188**	,153*	-,375**	-,223**	,290**	-,232**	-,243**	-,281**	-,179**	-,154*	-,260**	,814**	1
SLG	,017	-,181**	-,062	,132*	-,195**	,274**	-,051	,527**	,119	,542**	,062	-,211**	,161*	-,464**	-,282**	,365**	-,286**	-,285**	-,316**	-,221**	-,194**	-,308**	,953**	,951**

Nota: EP: Emociones positivas; EN: Emociones negativas; ENN: Emociones neutras; SR: Sensibilidad requerida; CI: Control de la interacción; DE: Disonancia emocional; TE: Trabajo emocional general; EL: Apoyo emocional en el ámbito laboral; EEL: Apoyo emocional en el ámbito extralaboral; I: Apoyo instrumental; HT: Horas semanales de tutoría; HD: Horas semanales de docencia; HA: Horas semanales de tareas administrativas; EE: Agotamiento emocional; D: Despersonalización; AP: Logro personal; BOUT: Burnout general; ES: Escepticismo; FA: Fatiga; AN: Ansiedad; IN: Ineficacia; TEC: Tecnoestrés general; SLI: Satisfacción laboral relacionada con factores intrínsecos; SLE: Satisfacción laboral relacionada con factores extrínsecos; SLG: Satisfacción laboral general.

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

El apoyo social actúa como otro factor protector. El apoyo emocional en el ámbito laboral reduce el agotamiento emocional, la despersonalización y el burnout de forma global, mientras que el apoyo emocional recibido en el ámbito extralaboral (familiares y amigos) sólo se relaciona significativamente con un aumento del logro personal, por último, el apoyo instrumental disminuye el agotamiento, la despersonalización y el burnout, aumentando el logro personal.

Cabe destacar que el tecnoestrés no correlaciona con el trabajo emocional ejercido en el puesto de trabajo, de modo que son constructos independientes, y el aumento o disminución del nivel de uno no afecta al otro.

Sin embargo, el tecnoestrés si se relaciona de forma significativa con la satisfacción laboral, dado que una alta satisfacción laboral a nivel general o en relación a factores intrínsecos y extrínsecos, disminuye el tecnoestrés tanto de forma global como en cada dimensión que lo compone.

El apoyo social no correlaciona significativamente con el tecnoestrés en todas sus dimensiones, sino que el apoyo emocional laboral es el que más influye reduciendo el tecnoestrés y cada una de sus dimensiones. El apoyo emocional en el ámbito extralaboral y el apoyo instrumental disminuyen la ansiedad producida por el uso de las nuevas tecnologías. Una alta puntuación en los tres tipos de apoyo social recibido disminuyen la probabilidad de tecnoestrés a nivel global.

Por último, mencionar que las variables apoyo social y satisfacción laboral correlacionan significativamente entre sí, por lo que un alto apoyo emocional en el ámbito laboral y el apoyo instrumental aumentan la probabilidad de satisfacción laboral genérica y específica en referencia a factores intrínsecos y extrínsecos del puesto de trabajo. El apoyo emocional proporcionado por familiares y amigos aumenta la satisfacción laboral relacionada con factores intrínsecos.

Se recogieron variables relacionadas con las demandas del puesto de trabajo, a través de las horas dedicadas a tareas docentes, administrativas y a tutorías con padres y alumnos. Se encontró relación significativa entre las horas de docencia y el agotamiento emocional, de modo que a mayor número de horas dedicadas a estas tareas, mayor nivel de agotamiento. En cuanto a la satisfacción laboral, se observa

que un alto número de horas relacionadas con actividades docentes disminuye todos los tipos de satisfacción laboral analizados. Curiosamente, las horas administrativas correlacionan con el logro personal de forma positiva, por lo que a más horas dedicadas a tareas administrativas aumenta el logro personal. Para finalizar, este tipo de horas administrativas correlaciona positiva y significativamente con la satisfacción laboral en todas sus variantes.

Para poner a prueba las hipótesis se realizaron también una serie de tablas de contingencias en las que se analiza la proporción de muestra que converge en los rangos de las distintas variables analizadas en relación a los rangos correspondientes al nivel de burnout general. En la *Tabla 54* puede verse un resumen de los resultados obtenidos:

Tabla 54
Relación entre las variables objeto de estudio y la variable burnout general

Variables	Rangos	Burnout general		
		Bajo	Intermedio	Alto
Trabajo emocional	B	0	0,4	0
	I	0,9	29,6	8,3
	A	0	35,2	25,7
Tecnoestrés	B	0	30,9	12,6
	I	0,4	30,4	16,5
	A	0	3,9	4,8
Satisfacción laboral general	B	0	0,4	0
	I	0,4	12,2	13,1
	A	0,4	52,8	20,5
Apoyo social emocional laboral	B	0	3,9	1,3
	I	0	8,3	7
	A	0,9	53,1	25,4
Apoyo social emocional extralaboral	B	0	2,6	2,2
	I	0	11,4	5,3
	A	0,9	51,3	26,3
Apoyo social instrumental	B	0	1,8	0
	I	0	9,2	8,3
	A	0,9	54,4	25,4

Nota: Los datos están presentados en porcentajes.

4. CONCLUSIONES

El principal objetivo de este trabajo consistía en la exploración del nivel de SQT que sufren los docentes de enseñanza secundaria en Asturias. De forma paralela se pretendía observar su relación con otras variables: trabajo emocional, tecnoestrés, satisfacción laboral y apoyo social.

Se plantearon varias hipótesis de partida, que se han podido contrastar adecuadamente con los datos recogidos. Por un lado se consideró que los profesores que tuvieran que desempeñar mayor trabajo emocional en sus tareas como docente, y aquellos profesores con mayor tecnoestrés, padecerían en mayor grado síndrome de burnout. Por otro, los profesores con mayor nivel de apoyo social y de satisfacción laboral, padecerían menor nivel de este mismo síndrome. Por último se consideró que el nivel de insatisfacción laboral sería bajo y el apoyo social sería alto.

En cuanto al nivel de burnout encontrado en la muestra era intermedio en más de la mitad de la muestra con un 65,2% y alto en un 33,9%, por lo que se considera significativo e indicativo de que los profesores en Asturias están sometidos a un alto nivel de estrés. Este hallazgo concuerda con lo postulado por la VII Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo (INSHT, 2011), según la cual el estrés es uno de los mayores problemas derivados de las condiciones laborales que sufren los trabajadores.

Ahondando en las dimensiones que conforman el constructo del SQT, se encuentra que todas ellas tienen mayoritariamente un nivel bajo. En el caso del agotamiento emocional es alto en un 23,9% de la muestra, la despersonalización en un 16,1%, y el logro personal es bajo en un 34,3%, lo que manifiesta un bajo logro personal en más de un tercio de la muestra.

Antes de ahondar en la comprobación de las hipótesis de trabajo, es preciso indicar el nivel genérico observado en las demás variables analizadas. El trabajo emocional desempeñado por los docentes resultó ser alto en el 60,9% de la muestra, e intermedio en el 38,7% de los casos. Esto significa que los profesores deben tener un alto control a la hora de expresar sus emociones, tanto para ocultar las que

realmente sienten como para expresar emociones que no tienen en un momento dado. El tecnoestrés observado en la muestra es alto en el 39,1% (considerando los rangos alto y muy alto), e intermedio en un 50,9% (considerando los rangos intermedio bajo e intermedio alto), por lo que también se encuentra un nivel de estrés significativo, en relación a la utilización de las nuevas tecnologías.

Respecto a las variables consideradas habitualmente como factores de protección frente al estrés y otras consecuencias negativas de las condiciones laborales, el nivel de satisfacción laboral era alto de forma genérica, en un 73,8% de la muestra. Por su parte, el apoyo social recibido era alto tanto a nivel emocional (con casi un 80% en el ámbito laboral y extralaboral) como instrumental, manifestado en un 80,7% de la muestra.

Estos resultados muestran que a pesar, de estar presentes los factores de protección, con un alto nivel, en la mayoría de los casos, el nivel de estrés es alto en un importante porcentaje de la muestra.

La primera hipótesis formulada afirma que los profesores que ejercen mayor nivel de trabajo emocional tendrían un mayor nivel de burnout. Esta hipótesis se ha confirmado a través de dos vías. Por un lado, la correlación entre el burnout general y el trabajo emocional general es positiva y significativa, de modo que el aumento en el trabajo emocional producirá un aumento del nivel de SQT, y viceversa. Por otro lado, la tabla de contingencias entre estas variables (*Tabla 54*) muestra que los sujetos con mayores niveles de trabajo emocional corresponden en un 35,2% al nivel intermedio de burnout y con un 25,7% al nivel alto de este síndrome. Este hallazgo concuerda con investigaciones previas, como señalan Gracia *et al.*, 2006.

Aunque las correlaciones entre las casi todas las dimensiones que constituyen estos constructos también resultaron ser significativas, en este caso no se encontró relación significativa entre la disonancia emocional y el agotamiento emocional, tal y como defendían Morris y Feldman (1997), ni con la despersonalización, como mostraron Zapf *et al.* (1999). Esto puede deberse al hecho de que la fiabilidad de la subescala disonancia emocional era muy baja, ya que tan solo estaba formada por dos ítems, un aumento del número de ítems para evaluar esta dimensión podría cambiar los resultados al aumentar su fiabilidad.

La segunda hipótesis postula que aquellos docentes con un mayor nivel de tecnoestrés tendrán un mayor SQT. Dado que el conflicto producido entre alumnos y profesores ha sido ampliamente estudiado en relación al burnout, se optó por estudiar esta relación en base al trabajo emocional que deben desempeñar los profesores en el ejercicio de su actividad laboral, ya que está estrecha y directamente relacionada con la interacción alumno-profesor.

Autores como Llorens *et al.*, (2007) mostraron que el tecnoestrés produce mayor burnout en función de la mayor o menor autoeficacia percibida de los trabajadores, de modo que aquellos que están sometidos a un alto estrés derivado del uso de las TIC y se perciben menos eficaces, tienen mayor probabilidad de sufrir SQT. En este caso se optó por estudiar el papel directo del tecnoestrés sobre el burnout, sin medir la variable moduladora de autoeficacia percibida. Los resultados mostraron que la relación entre el tecnoestrés general y el nivel de burnout general están relacionados positiva y significativamente, de modo que el aumento en el tecnoestrés conlleva un aumento en el nivel de burnout padecido por el profesor.

En la misma línea, la tabla de contingencias muestra que los profesores con mayor nivel de tecnoestrés sufren mayor nivel de burnout (3,9% nivel intermedio 4,8% nivel alto de burnout). Estos resultados concuerdan con la literatura previa.

La siguiente hipótesis defiende que en la muestra hay un nivel bajo de insatisfacción, considerando que los factores extrínsecos del trabajo son los causantes de esta insatisfacción (Pérez y Fidalgo, 1995), y en la docencia estos factores no suelen presentarse de forma negativa. En la muestra analizada se encontró que la satisfacción laboral relacionada con factores extrínsecos era alta de forma general (79% de los casos) y baja en un porcentaje muy pequeño (0,4%), por lo que la insatisfacción encontrada en esta muestra sí resultó ser baja. De hecho, como ya se ha comentado, la satisfacción resultó ser alta tanto a nivel general como en las dos dimensiones que componen el constructo.

En línea con la anterior hipótesis, se postuló que una alta satisfacción laboral conllevaría un menor nivel de burnout en los docentes. La relación entre ambas variables es negativa y significativa, por lo que un mayor nivel de satisfacción laboral reduce la probabilidad de padecer SQT. Lo mismo sucede con las

dimensiones que componen el síndrome: tanto la satisfacción laboral relacionada con factores intrínsecos y extrínsecos, como la satisfacción laboral general, se relacionan negativamente con el agotamiento emocional y la despersonalización, reduciendo su incidencia, y positivamente con el logro personal aumentándolo. Estos resultados concuerdan con las investigaciones previas (Leiter, 1988; Fidalgo, 2005; y Hermosa, 2006). Leiter (1988) matizaba que la satisfacción laboral se relaciona de manera directa con el agotamiento emocional y el logro personal, siendo una relación negativa en el primer caso y positiva en el segundo, pero el efecto de la satisfacción laboral en la despersonalización estaba mediado por los sentimientos de agotamiento, que conducían a una actitud de cinismo.

A pesar de esto, la tabla de contingencias muestra que aquellos sujetos con alta satisfacción laboral corresponden a los rangos más altos del síndrome. Esto puede deberse a que apenas hay sujetos en la categoría de satisfacción laboral baja, y que la mayor parte de la muestra se concentra en los niveles intermedios y altos de burnout.

Por último se consideró que un alto nivel de apoyo social recibido supondrá un bajo nivel de síndrome de burnout. Se encontró una relación negativa y significativa en el caso del apoyo emocional en el ámbito laboral y el apoyo instrumental proporcionado por compañeros y superiores en relación al burnout, de modo que a mayor nivel de estos tipos de apoyo, menor probabilidad de desarrollar SQT. La misma relación si se observa al explorar en las dimensiones del burnout y estos tipos de apoyo, a mayor apoyo instrumental y emocional en el ámbito laboral, menor será el nivel de agotamiento y despersonalización, y más aumentará el logro personal del profesor.

De nuevo, si se analizan las tablas de contingencias los sujetos que manifiesten mayor nivel de apoyo se encontrarán en los rangos altos de burnout, debido a la mayor proporción de muestra con alto nivel de burnout, y al bajo número de sujetos que indiquen recibir bajo apoyo social (menos de un 6% de la muestra en todos los tipos de apoyo social examinados). Estos datos concuerdan con la VII Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo (INSHT, 2011) en la que se halló un

alto nivel de apoyo social en el ámbito laboral, tanto a nivel emocional como instrumental, y los resultados obtenidos por Manassero *et al.* (2003).

En cuanto a los análisis de diferencias entre grupos, cabe destacar que se encontraron diferencias significativas pero no relevantes en el estudio. Esto se debe a que la mayoría de la muestra se concentra en rangos muy específicos de las variables analizadas para la descripción demográfica de la muestra, sesgando completamente las diferencias encontradas entre grupos en las variables objeto de estudio (burnout, trabajo emocional, tecnoestrés, satisfacción laboral y apoyo social).

Para empezar, sucede con el tipo de horario, donde la mayoría de los docentes dan clase por las mañanas únicamente (83,7% de la muestra), por lo que se encuentran mayores niveles de despersonalización y logro personal. Lo mismo sucede con el tipo de centro, ya que el 91,3% de los casos correspondían a centros públicos de enseñanza, por ello se encontraron diferencias significativas en despersonalización, el control de la interacción y el escepticismo, a favor del grupo mayoritario.

Respecto al tamaño del centro, reflejado en el número medio de alumnos y profesores del centro, se repetía una tendencia: mayor nivel en la variable de interés para los centros con un alumnado entre 501-1000 alumnos (67,4% de la muestra) y una plantilla de 51-100 profesores (78,3%). De nuevo, se considera que esta tendencia se debe a la mayor proporción de muestra en estos rangos (el alumnado medio de toda la muestra es de 772 alumnos y el número medio de profesores es 75), dando lugar a diferencias significativas en el nivel de burnout general y sus dimensiones, así como sensibilidad requerida, escepticismo, fatiga y tecnoestrés general.

Para el caso del nivel de enseñanza, lo más frecuente es que los docentes impartan clases en la ESO y Bachiller (78,2%), por lo que se producen diferencias significativas en despersonalización, logro personal y satisfacción laboral extrínseca, a favor de este grupo mayoritario.

Se encontró que aquellos docentes que llevaban trabajando entre 16 y 35 años presentaban mayor nivel de burnout, seguidos de los profesores que llevan en la profesión entre 6 y 15 años. Esta variable se relaciona mucho con la edad propia del docente, y en este caso se han encontrado diferencias significativas entre la edad de los sujetos y el nivel de despersonalización que padecen, siendo mayor en el grupo de 35-50 años y menor en aquellos docentes mayores de 50 años. Como muestran Moriana y Herruzo (2004), los resultados de la literatura sobre el tema son contradictorios.

Otras diferencias significativas encontradas entre grupos son las de sexo y despersonalización, observándose que las mujeres tienen una mayor puntuación en la variable despersonalización, en contra de los resultados hallados en la revisión de Moriana y Herruzo (2004).

Destaca que se encuentran diferencias significativas en el logro personal en aquellos sujetos que ocupan un puesto directivo de los que no, habiendo un alto nivel de logro personal en los miembros del equipo directivo. Aunque sigue habiendo mayor proporción de logro personal en el grupo de sujetos que no ocupan este tipo de puestos, es relevante ya que el porcentaje de sujetos del equipo directivo es bajo (18,2%). Se intuye que este alto logro personal está causado por la reputación y responsabilidad que conlleva formar parte del equipo directivo, un reconocimiento a la carrera profesional del docente reflejada en un ascenso en la jerarquía del centro educativo.

Al buscar diferencias en las dimensiones de emocional se encontró que las mujeres manifiestan en mayor proporción que su puesto de trabajo requiere una alta sensibilidad (50,4% frente al 29,6% de hombres). Posiblemente esto se deba a la mayor tendencia de empatía y comprensión de las emociones que clásicamente tienen las mujeres debido a la diferencia en la educación recibida desde la infancia, procurando que sean las mujeres quienes tengan mayor preocupación por las emociones, tanto propias como ajenas. En la literatura no se han encontrado diferencias entre sexos.

Dentro del trabajo emocional, los profesores con más de 50 años resultaron manifestar menor nivel de control de la interacción en el desempeño de sus tareas como docentes. En este caso, se considera que la percepción que tienen estos docentes de requerir un menor control de la interacción con sus alumnos puede estar causada por la alta experiencia que les caracteriza, lo que facilita su desenvolvimiento en el aula a la hora de tratar con el alumnado. En este sentido, los profesores que llevan ejerciendo como tales entre 26 y 35 años manifiestan menor control de la interacción (este rango correspondería a profesores de más de 40 años). Siguiendo con el control de la interacción, los profesores que no forman parte del equipo directivo manifiestan en mayor proporción un control intermedio y alto, probablemente por ser el grupo mayoritario. La literatura previa no describe diferencias entre estos grupos.

Siguiendo con el tecnoestrés, se encontraron diferencias significativas en la dimensión de escepticismo según el profesor fuese o no tutor de una clase. Los tutores, que ocupan la mitad de la muestra, manifiestan mayores niveles de escepticismo (rangos alto y muy alto), frente a los docentes libres de esta responsabilidad. Se desconoce la posible causa, ya que no se han descrito diferencias similares previamente. Del mismo modo, los profesores que no forman parte del equipo directivo puntúan mayoritariamente en todos los rangos de la dimensión escepticismo, de nuevo debido a que forman un grupo muy mayor frente a los directivos.

En cuanto a la dimensión de ineficacia, también perteneciente a la variable de tecnoestrés, los profesores con mayor nivel de ineficacia en el uso de las TIC son aquellos con más de 35 años. De nuevo, esta diferencia está causada porque conforman el 95,6% de la muestra.

Respecto a la variable tecnoestrés general se encontraron diferencias entre los sujetos que ocupan puesto directivo y los que no. Pese a que la mayoría de la muestra no ocupa estos puestos, un porcentaje significativo de los miembros del equipo directivo evaluados muestra un nivel bajo de tecnoestrés. Esto puede deberse al mayor uso de las TIC, que quizás esté complementado con mayor formación relacionada con las responsabilidades propias de estos puestos.

La satisfacción laboral difiere significativamente según la ocupación o no de un puesto directivo. Como ya se ha mencionado en otros casos, a pesar de la desventaja de los directivos en cuanto a la proporción de muestra, manifiestan un nivel significativamente alto de satisfacción laboral, tanto a nivel general como relacionada con factores intrínsecos y extrínsecos. Esta alta satisfacción puede deberse al hecho de ocupar un puesto de mayor responsabilidad y salario, con el reconocimiento profesional que conlleva. Dentro de la satisfacción laboral, a nivel general se encontraron diferencias según el nivel de enseñanza impartido, siendo mayor en aquellos profesores que dan clase a la ESO y Bachiller, pero nuevamente se debe al sesgo de muestra, ya que son el grupo mayoritario.

Por último, respecto al apoyo social recibido, se encuentran diferencias significativas en el apoyo emocional extralaboral según el estado civil del sujeto, siendo mayor el apoyo en aquellos sujetos casados o con pareja. Principalmente se debe a la forma de evaluar esta variable en la escala usada, ya que dos de los ítems hacen referencia al apoyo recibido por parte de la pareja, que en caso de solteros/as, separados/as y viudos/as, es inexistente. Por otro lado, el apoyo instrumental difería según el nivel de asignaturas impartidas, siendo más alto en aquellos profesores que dan entre una y dos asignaturas. No se considera que el apoyo difiera generalmente según el número de asignaturas, ya que los profesores que imparten una o dos asignaturas ocupan casi el 80% de la muestra.

Este estudio muestra que el nivel de burnout en los docentes de secundaria del Principado de Asturias es intermedio en más de la mitad de la muestra y alto en casi un 34%. Esto significa que los docentes están sometidos a un alto nivel de estrés, y que en más del 30% de los casos las estrategias de afrontamiento que ponen en marcha los individuos fracasan, lo que conlleva el desarrollo del síndrome de quemarse en el trabajo, una patología con consecuencias negativas tanto a nivel individual como organizacional.

Se ha demostrado la relación significativa del burnout con las demás variables medidas. El tecnoestrés y el trabajo emocional se relacionan positivamente, por lo que pueden aumentar el nivel de burnout sufrido por el

trabajador, sin embargo la satisfacción laboral y el apoyo social, como se ha visto en las investigaciones previas, lo reducen.

Este trabajo cuenta con varias limitaciones. En primer lugar la muestra es de conveniencia, ya que no se aleatorizó la población antes del muestreo, sino que se visitaron todos los centros educativos de los grandes núcleos de población (Avilés, Oviedo y Gijón) en busca de la participación del centro y los docentes que trabajan en él. Como la muestra era insuficiente, se acudió a otro concejo, Castrillón, para que la muestra resultase representativa de la población de profesores asturianos, y fiable para los instrumentos de evaluación utilizados.

El siguiente inconveniente del estudio radica en la mayor proporción de población en algunos rangos de las variables sociodemográfica. La mayor parte de la muestra se concentra en categorías específicas, como ambos niveles de enseñanza (ESO y Bachiller), no ocupación de un puesto directivo, centros educativos públicos, frente a centros concertados y privados, etc. Este sesgo dio lugar a diferencias significativas entre grupos que quizás no sean representativas. Se requeriría equiparar las muestras en los distintos grupos, como por ejemplo, docentes de centros concertados y públicos, para poder comparar los grupos con mayor fidelidad y realizar de nuevo la búsqueda de diferencias, de este modo se podría comprobar si el tamaño del centro, analizado a través del número medio de alumnos y profesores, es una variable que marca diferencias en el nivel de SQT.

Otro inconveniente se debe a la falta de información recogida sobre el uso de las nuevas tecnologías por parte de los docentes en su trabajo diario. Al no incluirse preguntas que reflejasen el número de horas dedicadas al uso del ordenador, el número de aparatos y aplicaciones que requiere usar su puesto de trabajo, si es cuestión de elección personal u obligación laboral, etc., no se puede analizar con profundidad el tecnoestrés hallado en la muestra. De hecho, se desconoce el uso real de las tecnologías en aquellos profesores que manifiestan un nivel alto de tecnoestrés, al menos en cuanto a sus tareas docentes.

Debido al nivel de SQT encontrado en la muestra se recomienda tomar medidas para reducir la incidencia de esta patología. Para ello se puede optar por distinto tipo de estrategias, en función de a qué nivel y/o sujetos se dirijan.

A nivel individual se procura aumentar las estrategias de afrontamiento de los trabajadores, pudiendo desarrollar estrategias instrumentales (solución de problemas, asertividad, organización y manejo del tiempo, optimización de la comunicación, habilidades sociales o estilo de vida) o estrategias paliativas, para adquirir habilidades de manejo de emociones (relajación, expresión de la ira, hostilidad, manejo de sentimientos de culpa, etc.), como indican Matteson e Ivancevich (1987). Martínez (2010) añade otras intervenciones, como el aumento de la competencia profesional mediante formación continuada, y la adecuada organización del tiempo libre y de ocio, para alcanzar una distracción extralaboral. Estas técnicas son de aplicación sencilla, que podrían proporcionarse en un curso de formación de corta duración, a grupos relativamente grandes de docentes en cada centro educativo.

La acción más directa y eficaz sobre el estrés viene dada por las estrategias organizacionales, ya que la mayoría de elementos organizacionales puede convertirse en un estresor (Manassero *et al.*, 2003). Estas actuaciones pretenden transformar la organización mediante el rediseño de sus elementos para reducir o eliminar el estrés laboral.

Dado que los docentes evaluados muestran una alta satisfacción con la autonomía de su trabajo, la flexibilidad de sus horarios, la participación en la toma de decisiones, y otros elementos organizacionales, a continuación se proponen otro tipo de estrategias. Dunham (1990) recomienda que los programas de prevención y tratamiento del estrés se compongan de tres fases: educación para comprender qué es el estrés, ensayo y aplicación, con información realista sobre los recursos disponibles y las estrategias de afrontamiento existentes, y la realimentación o revisión, que consiste en evaluar las técnicas aplicadas para reducir el estrés. De forma específica, Cox, Boot y Cox (1990) diseñaron un proyecto de intervención sobre el estrés de la enseñanza basado en un enfoque organizacional de solución de problemas.

Por último, existen estrategias sociales, centradas en el desarrollo de habilidades sociales para prevenir y tratar el burnout. Aunque cuentan con poco apoyo empírico, existe un acuerdo generalizado sobre la importancia del apoyo

social, la comprensión del entorno y las estrategias relaciones del sujeto (Leiter, 1988). En este sentido, Fidalgo (2005b) recomienda fortalecer los vínculos sociales entre los trabajadores, favoreciendo el trabajo en grupo y evitando el aislamiento, lo que puede requerir formación en estrategias de colaboración y cooperación grupal.

Como se ha visto, el nivel de trabajo emocional desempeñado en la docencia es alto, por este motivo se recomiendan algunas intervenciones o técnicas de control de las emociones con el objetivo de prevenir las posibles consecuencias negativas de este trabajo. Es importante el entrenamiento en control y expresión de las emociones para aquellos profesores que tengan dificultades, por ejemplo, en expresar neutralidad cuando en realidad están enfadados o tristes. Aquí, de nuevo, interviene el apoyo social, fundamental para afrontar las demandas emocionales y aportar recursos a los trabajadores que tienen dificultades con esta alta exigencia de trabajo emocional.

El nivel de tecnoestrés no resultó ser intermedio en la muestra, pero se proponen algunas actuaciones para reducir aún más el tecnoestrés sufrido por los docentes. A nivel individual, como recomiendan Salanova *et al.*, (2006) una buena estrategia sería la formación del trabajador, de modo que se incremente progresivamente la dificultad y autoeficacia del individuo. Otras estrategias de similar índole sería la búsqueda de apoyo social o técnico para el manejo de las TIC, o la reestructuración cognitiva, con el objetivo de eliminar los pensamientos irracionales relacionados con el uso de las tecnologías.

A nivel organizacional, Salanova *et al.*, (2006) proponen diferentes estrategias a dos niveles. Por un lado, existen estrategias de prevención orientadas a la actuación sobre la personas, como la información y comunicación, para notificar a los trabajadores la introducción de nuevas tecnologías en el desempeño de sus tareas docentes, buscando la aceptación de los nuevos sistemas por parte de los trabajadores. En la misma línea, la formación organizacional consiste en formar a los trabajadores en el uso de las tecnologías para su adecuada utilización en su puesto de trabajo. En cuanto a las estrategias de prevención orientadas a la actuación sobre el sistema técnico existe la posibilidad de rediseñar el puesto de trabajo, de

modo que las tecnologías se conviertan en recursos disponibles para el docente y no en factores estresores.

No se recomiendan actuaciones sobre la satisfacción laboral, ya que se percibe alta a nivel general en la muestra, y el aspecto que generaba menor satisfacción en los docentes evaluados era la retribución salarial, que consideraban baja. Tampoco se recomiendan actuaciones directas sobre el apoyo social, no sólo por su alto nivel en la muestra, sino porque ya se han mencionado en las estrategias del SQT.

Los centros educativos dependen de forma directa de la administración pública, por lo que su intervención preventiva en ellos puede verse enormemente dificultada. Por ello se han recomendado estrategias de aplicación breve y grupal, cuyo coste sea bajo. Estas estrategias pueden ponerse en marcha con facilidad para prevenir el SQT, dotando de estrategias individuales y organizacionales a los docentes del centro.

Debido a las circunstancias actuales en relación a la docencia: los recortes constantes que realiza el gobierno en educación, la dificultad del acceso a las plazas de profesor, los despidos, los conflictos profesor-alumno que tienen lugar de forma habitual en el aula, el descenso de la autoridad del profesor, y el incremento de la carga burocrática y administrativa en este tipo de puesto de trabajo, entre otros factores; es importante tener en cuenta la importancia de realizar un screening de forma anual o bianual a los docentes de nuestro país. Las condiciones laborales de un puesto de trabajo, hasta ahora, estable y bien remunerado están precarizándose, aumentando la presencia de factores de riesgo psicosociales (mayor carga de trabajo, conflictos interpersonales, etc.) que pueden dar lugar a estrés laboral y provocar el desarrollo del síndrome de quemarse en el trabajo.

Dado que las condiciones laborales en los colegios públicos vienen dadas por el gobierno tanto nacional como autonómico, el equipo directivo de un centro educativo no puede actuar sobre todos factores de riesgo presentes. Lo ideal sería que los centros educativos y la consejería de educación trabajasen conjuntamente en el análisis del nivel de estrés de los profesores en la región asturiana, para que se pongan en marcha políticas preventivas, se analicen en profundidad los factores

de riesgo que más inciden en el desarrollo de burnout, y se actuase sobre ellos. Además, esto también permitiría una actuación específica en los casos en los que el síndrome ya se encuentra desarrollado y con un nivel alto.

Es muy importante poner en marcha actuaciones preventivas en los centros educativos, para dar herramientas y estrategias de afrontamiento del estrés a los profesores. De forma complementaria, realizar un screening cada curso para analizar el nivel de estrés que sufren los profesores, permitiría la detección precoz de aquellos docentes que están desarrollando el síndrome para realizar una actuación más específica sobre estos trabajadores. No debemos olvidar a los docentes que ahora padecen un alto nivel en el SQT, ya que requieren intervenciones de rehabilitación, una intervención clínica dirigida a reducir una patología que está deteriorando la salud del empleado.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFARO DE PRADO & RODRÍGUEZ (2004). Estrés laboral y tecnoestrés: un nuevo reto para los recursos humanos. *Trabajo*, 14, 170-190.
- ALMODÓVAR, A., GALIANA, M.L., HERVÁS, P. & PINILLA, F.J. (2011). *VII Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo*. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT).
- ALOE, A.M., SHISLER, S.M., NORRIS, B.D., NICKERSON, A.B & RINKER, T.W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44.
- AKÇA F. & YAMAN, B. (2010). The effects of internal-external locus of control variables on burnout levels of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 3976-3980.
- ANPE (2014). *Memoria estatal del defensor del profesor: curso 2013-2014*. ANPE (Sindicato independiente de profesores): Madrid.
- ASHFORTH B.E. & HUMPHREY R.H. (1993). Emotional labour in service roles: the influence of identity. *Academy of Management Review*, 18 (1), 88-115.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- BÒRIA-REVERTER, S., CRESPI-VALLBONA, M. & MASCARILLA-MIRÓ, O. (2003) Variables determinantes de la satisfacción laboral en España. *Cuadernos de economía*, 35, 9-16.
- BROD, C. (1984). *Technostress: the human cost of the computer revolution*. Mass: Addison-Wesley.
- BUUNK, B.P., DE JONGE, J., YBEMA, J.F. & DE WOLFF, C.J. (1998). Psychological aspects of occupational stress. En P.J.D. Drenth, H. Thierry y C.J. De Wolff (Eds.), *Handbook of work and organizational psychology*, V.2 (pp. 145-182). Hove, England: Psychology Press.

- BUUNK, B. P. & SCHAUFELI, W. B. (1993). Burnout: A perspective from social comparison theory. En W. B.Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 53-69). London: Taylor & Francis.
- CONNOR-SMITH, J.K. & FLACHSBART, C. (2007). Relations between personality and coping: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93 (6), 1080-1107.
- COX, T., BOOT, N. & COX, S. (1990). Stress in schools: A problem-solving approach. En M. Cole & S. Walker (Eds.), *Teaching and Stress*, (pp. 99-116). Philadelphia: Open University Press.
- COX, T., KUK, G. & LEITER, M. (1993). Burnout, health, workstress, and organizational healthiness. En W. B.Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 177-193). London: Taylor & Francis.
- DUNHAM, J. (1990). Personal, interpersonal and organizational resources for coping with stress. En M.Cole & S. Walker (Eds.), *Teaching and Stress*, (pp. 118-134). Philadelphia: Open University Press.
- EDELWICH, J. & BRODSKY, A. (1980). *Burnout: stages of disillusionment in the helping profession*. Nueva York: Human Sciences Press.
- EMPLEO Y ASUNTOS SOCIALES (1999). *Guía sobre el estrés relacionado con el trabajo. ¿La sal de la vida o el beso de la muerte?* Luxemburgo: Comisión Europea.
- EUROFOUND & EU-OSHA (2014). *Psychosocial risks in Europe: Prevalence and strategies for prevention*. Publications Office of the European Union: Luxembourg.
- FARBER, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- FERNET, C., GUAY, F., SENÉCAL, C. & AUSTIN, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school

environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28 (4), 514-525.

FIDALGO, M. (2005). *Síndrome de estar quemado por el trabajo o "burnout" (I): definición y proceso de generación*. Nota técnica de prevención, 704, 20º serie. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT).

FIDALGO, M. (2005b). *Síndrome de estar quemado por el trabajo o "burnout" (II): consecuencias, evaluación y prevención*. Nota técnica de prevención, 705, 20º serie. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT).

FRENCH, J.R.P. & KHAN, R.L. (1962). A programmatic approach to studying the industrial environment and mental health". *Journal of Social Issues*, 18, 1-47.

FREUDENBERGER, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165.

GAMERO, C. (2004). Satisfacción Laboral de los asalariados en España. Especial referencia a las diferencias por género. *Cuadernos de economía*, 27, 109-146.

GIL-MONTE, P.R. (2001). [Identificación de factores psicosociales relevantes para la calidad de vida laboral en unidades de enfermería a través de la evaluación de la construcción social del significado de quemarse por el trabajo ("burnout")]. Datos no publicados del proyecto de Investigación Precompetitivo UV00-4134.

GIL-MONTE, P.R. (2005). *El síndrome de quemarse en el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide

GIL-MONTE, P.R. & PEIRÓ, J. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales De Psicología.*, 15 (2), 261-268.

- GOLEMBIEWSKI, R. T., MUNZENRIDER, R. & CARTER, D. (1983). Phases of progressive burnout and their work site covariants: Critical issues in OD research and praxis. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19 (4), 461-481.
- GONZÁLEZ, F., SÁNCHEZ, S.M. & LÓPEZ-GUZMÁN, T. (2011). Satisfacción laboral como factor crítico para la calidad: el caso del sector hostelero en la provincia de Córdoba-España. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 20, 1115-1068.
- GRACIA, E., MARTÍNEZ, I.M. & SALANOVA, M. (2006). *El trabajo emocional: concepto y prevención*. Nota técnica de prevención, 720, 21º serie. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT).
- GRAU, R., SALANOVA, M. & PEIRÓ, M. (2001). Moderating effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain*, 5 (1), 63-74.
- GUERRERO, E. & RUBIO, J.C. (2008). Fuentes de estrés y Síndrome de «Burnout» en orientadores de Institutos de Enseñanza Secundaria. *Revista de Educación*, 347, 229-254.
- HACKMAN, J.R. & OLDHAM, G.R. (1976). Motivation through the design of work: test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- HAHN, R., WOLFE, D., QUINN, R., SNOEK, J. D., & ROSENTHAL, R. (1964). *Organizational stress: studies in role conflict and ambiguity*. New York: Wiley,
- HARRISON, W. D. (1983). A social competence model of burnout. En B. A. Farber (Ed.), *Stress and burnout in the human services professions* (1985, 20 ed., pp. 29-39). New York: Pergamon Press.
- HERMOSA, A.M. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de "Burnout" en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 81-89.

- HERZBERG, F., MAUSNER, B. & SNYDERMAN, B.B. (1959). *The motivation to work*. Nueva York, NY: John Wiley & Son.
- HOBFOLL, S. E. & FREEDY, J. (1993). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 115-129). London: Taylor & Francis.
- HOSCHILD, A.R. (1979). EmotionWork, Feeling Rules, and Social Structure. *The American Journal of Sociology*, 85 (3), 551-575.
- HOSCHILD, A.R. (1983). *The managed heart. Commercialization of human feeling*. Los Angeles (CA): University of California Press.
- HOUSE, J.S. (1981). *Work stress and social support*. Reading: Addison-Wesley.
- HOUSE, J. S. & WELLS, J. A. (1978). Occupational stress, social support, and health. En A McLean, G. Black, & M. Colligan (Eds.), *Reducing occupational stress: Proceedings of a conference* (publication 78-100, pp. 8-29). Washington. DC: National Institute of Occupational Safety and Health.
- IVANCEVICH, J.M. & DONELLI, J.H. (1968). Job satisfaction research: a management guide for practitioners. *Personal Journal*, 47, 172-177.
- KAHN, R.L. & ANTONUCCI, T. (1980). Convoys over the life course: attachment, roles and social support. En P.B. Baltes (Ed.), *Life-span development and behavior*, V.3. Boston: Lexington Press.
- KALLEBERG, A.L. (1977). Work Values and job rewards: A theory of job satisfaction. *American Sociological Review*, 42, 124-143.
- LEITER, M. (1988). Burnout as a function of communication patterns. *Groups and Organization Studies*, 1, 111-128.
- LIM, S. & EO, S. (2014). The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education*, 44, 138-147.

- LLORENS, S., CIFRE, E., SALANOVA, M. & MARTÍNEZ, I. (2003). Burnout in University Teachers: a gender differential study. *11th European Congress Work and Organizational Psychology*. Lisboa (Portugal), 14-17 mayo.
- LLORENS, S., GARCÍA-RENEDO, M. & SALANOVA, M. (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 55-70.
- LLORENS, S., SALANOVA, M. & GARCÍA-RENEDO, M. (2003). ¿Por qué se están “quemando” los profesores? *Prevención, Trabajo y Salud*, 28, 16-24.
- LLORENS, S., SALANOVA, M. & VENTURA, M. (2007). Efectos del tecnoestrés en las creencias de eficacia y el burnout docente: un estudio longitudinal. *Revista de Orientación Educativa*, 21 (39), 47-65.
- LOCKE, E. (1976). *The nature and causes of job satisfaction*, En Dunnette, M. (Ed.), *Hand book of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally, 1297-1349.
- MANASSERO, M.A., VÁZQUEZ, A., FERRER, V.A., FORNÉS, J. & FERNÁNDEZ, M.C. (1995). Relaciones entre atribución causal y nivel de estrés en la enseñanza. En M.T. Vega y M.C. Taberner, (Comp.), *Psicología Social de la Educación y de la Cultura, Ocio, Deporte y Turismo*. Salamanca: Eudema.
- MARTÍN, F. (1993). *El estrés: proceso de generación en el ámbito laboral*. Nota técnica de prevención, 318, 9º serie. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT).
- MARTÍN, F. (1997). *Prevención del estrés: intervención sobre la organización*. Nota técnica de prevención, 438, 13º serie. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT).
- MARTÍN, P., SALANOVA, M. & PEIRÓ, J.M. (2003). El estrés laboral: ¿un concepto cajón-de-sastre? *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, 10-11, 167-185.

- MARTÍNEZ, D. (2001). Evolución del concepto de Trabajo Emocional: dimensiones antecedentes y consecuencias. Una revisión teórica. *Revista de psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17, 131-153.
- MARTÍNEZ, A. (2010). El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, 112, 1-39.
- MASLACH, C. & PINES, A. (1977). The burn-out syndrome in the day care setting. *Child Care Quarterly*, 6, (2), 100-113.
- MASLACH, C & JACKSON, S. (1979). Burnedout cops and their families. *Psychology Today*, 12 (1), 58-62.
- MATTENSON, M.T. & IVENCEVICH, J.M. (1987). *Controlling Work Stress: Effective Resource and Management Strategies*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MEIER, S. (1984). Toward a theory of burnout, en McReynolds, J. (Comp): *Advances in psychology assessment*. San Francisco: Jossey-Bass; 4.
- MORRIS, J.A. & FELDMAN, D.C. (1996). The dimensions, antecedents and consequences of emotional labour. *Academy of Management Review*, 21, (4), 986-1010.
- MORRIS, J.A. & FELDMAN, D.C. (1997). Managing Emotions in the Workplace. *Journal of Managerial Issues*, IX (3), 257-274.
- ORTÍZ, S., NAVARRO, C., GARCÍA, E., RAMIS, C. & MANASSERO, M.A. (2012). Validación de la versión española de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt. *Psicothema*, 24 (2), 337-342.
- PAINE, W. S. (1982). *Job Stress and BurnOut: Research, Theory, and Intervention Perspectives*. Beverly Hills: Sage Publications.
- PARKER, P.D., MARTIN, A.J., COLMAR, S. & LIEM, G.A. (2012). Teachers' work place well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28 (4), 503-513.

- PAS, E.T., BRADSHAW, C.P. & HERSHFELDT, P.A. (2012). Teacher and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, 50 (1), 129-145.
- PÉREZ, J. & FIDALGO, M. (1995). Satisfacción laboral: escala general de satisfacción. Nota técnica de prevención, 394, 11º serie. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT).
- PÉREZ, J. & FIDALGO, M. (1997). El apoyo social. Nota técnica de prevención, 439, 13º serie. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT).
- PIETARINEN, J., PYHÄLTÖ, K., SOINI, T., & SALMELA-ARO, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, 35, 62-72.
- PINES, A. (1993). Burnout An Existential Perspective, en Schaufeli, W.B., Maslach, C. & Marek, T. (Eds.). *Professional burnout: recent developments in theory and research* (pp. 31-51). London: Taylor & Francis.
- PINES, A. & KAFRY, D. (1982). Coping with burnout. En J. W. Jones (Ed.), *The burnout syndrome: Current research, theory, interventions* (pp. 139-150). Park Ridge, Illinois: London House Press.
- REICH, C., WACH, F.S., SPINATH, F.M., BRÜNKER, R. & KARBACH, K. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 85 (1), 85-92.
- RYERSON, D. & MARKS, N. (1982). Career burnout in the human services: Strategies for intervention. En J.W. Jones (Ed.), *The burnout syndrome: Current research, theory, interventions* (pp. 151-164). Park Ridge, Illinois: London House Press.
- SALANOVA, M. (2003). Burnout en profesores de enseñanza secundaria: un estudio longitudinal. En Martínez, I., Salanova, M., Llorens, S., García, M., Grau, R. & Cifre, E. (Eds.) *La enseñanza y el burnout: ¿una simbiosis irreversible?* Castellón: Colección Psyque.

- SALANOVA, M. (2003). Trabajando con tecnologías y afrontando el tecnoestrés: el rol de las creencias de eficacia. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19 (3), 225-246.
- SALANOVA, M. (2007). Nuevas tecnologías y nuevos riesgos psicosociales en el trabajo. *Revista Digital de Prevención*, 1.
- SALANOVA, M., BRESÓ, E. & SCHAUFELI, W.B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio de burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11 (2-3), 215-231.
- SALANOVA, M., GRAU, R., CIFRE, E. & LLORENS, S. (2000). Computer training, frequency of use and burnout: the moderating role of computer self-efficacy. *Computers in Human*, 16 (6), 575-590.
- SALANOVA, M., LLORENS, S., CIFRE, E. & NOGAREDA, C. (2006). *Tecnoestrés: concepto, medida e intervención psicosocial*. Nota técnica de prevención, 730, 21º serie. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT).
- SEISDEDOS, N. (1997). *Inventario Burnout de Maslach, Síndrome del Quemado por Estrés laboral Asistencial*. Madrid: TEA.
- SELYE, H. (1956). *The Stress of Life*. Nueva York: McGraw-Hill.
- STOUFFER, S. A., SUCHMAN, E. S., DE VINNEY, L. C., STAR, S. A., & WILLIAMS, R. M. (1949). *The American soldier: Adjustment during army life V.I*. Princeton: Princeton University Press.
- ANPE (2014). Memoria estatal del defensor del professor: curso 2013-2014. ANPE (Sindicato independiente de profesores): Madrid.
- THOMPSON, M. S., PAGE, S. L. & COOPER, C. L. (1993). A test of Caver and Scheier's self-control model of stress in exploring burnout among mental health nurses. *Stress Medicine*, 9, 221-235.
- VAN DROOGENBROECK, F., SPRUYT, B. & VANROELEN, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and

interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109.

WANG, H., HALL, N.C & RAHIMI, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130.

WEIL, M.M. & ROSEN, L.D. (1997). *Technostress: coping with technology @work, @home, @play*. New York: John Wiley & Son.

WINNUBST, J. A. (1993). Organizational structure, social support, and burnout. En W. B. Schaufeli, C. Maslachy T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 151-162). London: Taylor & Francis.

ZAPF, D., VOGT. C., SEIFERT, C., MERTINI, H. & ISIC, A. (1999). Emotion Work as a Source of Stress: The concept and Development of an Instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (3), 371-400.

ZAPF, D., SEIFERT, C., SCHMUTTE, B., MERTINI, H., & HOLZ, M. (en prensa). Emotional Dissonance and Employee Well-being. En N.M. Ashkanasy, C.E., Härtel y W.J. Zerbe (Eds.), *Emotion in the Workplace. Research, Theory, and Practice* (pp. 189-214). Westport, Connecticut: Quorum Books.

APÉNDICE 1

INTRODUCCIÓN

El estrés es uno de los problemas que más padecen los trabajadores en nuestro país. Del mismo modo, la prevalencia del burnout ha aumentado significativamente, sobre todo en profesiones asistenciales y el ámbito docente.

El **burnout** o **síndrome del trabajador quemado** (STQ) es una *respuesta al estrés laboral crónico, una experiencia subjetiva de carácter negativo, compuesta por cogniciones, emociones y actitudes negativas hacia el trabajo, hacia las personas con las que se relaciona el individuo en su trabajo, y hacia el propio rol profesional* (Gil-Monte, 2005). Este patrón de respuesta conlleva disfunciones conductuales, psicológicas y fisiológicas que repercuten en la salud del individuo y de la organización.

Basándonos en el *modelo demanda-control-apoyo social* del estrés propuesto por Karasek (1986), se concibe como causa del estrés un desajuste entre las exigencias del trabajo (demandas), y los recursos del trabajador, su capacidad para responder y afrontar esas demandas (control). Este desajuste está modulado por el clima social en el lugar de trabajo (apoyo social).

En los últimos años la investigación y estudio de este síndrome se ha incrementado notablemente, debido al incremento de la preocupación por la salud de las personas en el ámbito laboral. A raíz de ello se han publicado numerosos estudios que relacionan la aparición de este síndrome con diferentes características personales (conductuales, cognitivas y emocionales) así como organizacionales.

Varios estudios denotan la importancia del mal comportamiento de los alumnos en clase como factor de riesgo para el desarrollo de burnout en los docentes. En esta línea, el último informe publicado por ANPE (sindicato independiente de enseñanza) muestra que, en el curso pasado, 3.345 profesores recurrieron a sus servicios para denunciar los problemas sufridos en sus puestos de trabajo. Los problemas más destacados son aquellos relacionados con el alumno (como por ejemplo: problemas para dar clase en el 25% de los casos, faltas de respeto en el 27% o acoso y amenazas por parte del alumno en un 16%). Estos datos

muestran la relevancia que tiene la relación establecida entre profesores y alumnos de cara al desarrollo de estrés y burnout.

Estos conflictos se relacionan con el concepto de trabajo emocional, definido como *todos aquellos procesos psicológicos y conductas conscientes y/o automáticas que se derivan de la existencia de normas organizacionales sobre la expresión emocional, sobre la experiencia emocional o sobre ambas, que regulan las distintas interacciones implicadas en el desempeño de un puesto* (Martínez-Iñigo, 2001). Los profesores tienen que realizar un gran esfuerzo emocional en el desarrollo de sus funciones docentes para manejar los conflictos vividos dentro y fuera del aula.

Otro problema, poco estudiado, pero que está dificultando el desarrollo de su trabajo para algunos profesores, es la introducción de las nuevas tecnologías en el ámbito docente, ya que hoy día en algunos centros están plenamente integradas en la enseñanza. En esta línea se trabajará el concepto de tecnoestrés, *estado psicológico negativo relacionado con el uso de TIC o amenaza de su uso en un futuro* (Salanova, 2003). Al igual que el estrés y el burnout se desarrollan en respuesta a un desajuste entre demandas y recursos relacionados con el uso de las TIC.

Concibiendo el tecnoestrés y el trabajo emocional al que están sometidos los profesores como potenciales estresores y, por tanto, relacionados positivamente con el desarrollo del burnout, es importante no olvidar los recursos que tienen los docentes para enfrentarse a ellos.

Se ha demostrado en diversas investigaciones que la satisfacción laboral actúa como un factor protector frente al desarrollo de burnout, al igual que el apoyo social recibido por parte de compañeros y superiores.

OBJETIVOS

El primer objetivo de este trabajo es conocer la situación actual del burnout en profesores del Principado de Asturias.

En segundo lugar, se pretende estudiar la posible relación del burnout con la introducción de nuevas tecnologías en el ámbito escolar y el estrés que éstas

pueden causar, así como el trabajo emocional al que están sometidos los docentes en sus labores diarias.

Así mismo, en tercer lugar se busca relacionar el burnout con la satisfacción laboral de los empleados y el apoyo social recibido.

MÉTODO

Para desarrollar este estudio se requiere la colaboración del máximo posible de docentes, sin requerir ninguna característica en particular, simplemente ejercer de **profesor en un centro educativo de Secundaria**.

Se utilizarán seis instrumentos básicos para recoger la información necesaria:

1. Cuestionario de datos básicos. Un cuestionario desarrollado específicamente para analizar las variables socio-demográficas de la muestra, así como estudiar las características básicas del centro educativo y trabajo del docente.
2. Cuestionario de Burnout de Maslach para Profesores.
3. Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt.
4. Cuestionario de Tecnoestrés.
5. Escala de Satisfacción Laboral.
6. Escala de Apoyo Social.

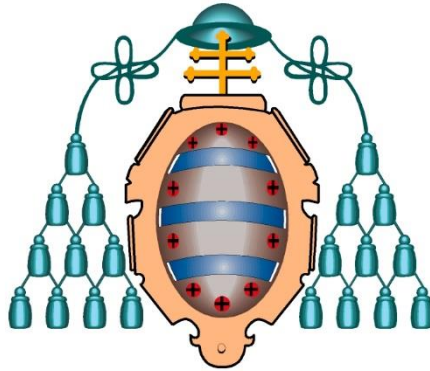
El procedimiento consistirá en proporcionar a los profesores un cuaderno con todos los instrumentos de recogida de información, todos ellos son auto-informes, por lo que podrán cumplimentarse en el momento que mejor convenga a cada docente. Posteriormente se recogerán en la fecha acordada con el centro educativo.

Los datos serán tratados de forma confidencial, únicamente con fines de investigación.

RESULTADOS

Los resultados derivados de la recogida de datos serán analizados estadísticamente para obtener las conclusiones pertinentes. Una vez desarrollado todo el estudio, se entregará a cada centro educativo un informe que sintetice los resultados y las conclusiones obtenidas.

APÉNDICE 2



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

MÁSTER EN PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES

Trabajo Fin de Máster

*“BURNOUT EN PROFESORES: TRABAJO EMOCIONAL Y
TECNOESTRÉS”*

IDENTIFICACION DEL CUESTIONARIO:

Fecha de cumplimentación __/__/_____

Centro Educativo _____

En los últimos años la investigación sobre el *burnout*, o *síndrome del trabajador quemado*, se ha incrementado notoriamente. Una de las profesiones más afectadas por esta problemática es la docencia. En este trabajo se pretende analizar, de forma específica, la situación de los profesores en el Principado de Asturias.

Las preguntas formuladas se contestan escogiendo entre las alternativas de respuesta propuestas. **No hay respuestas correctas ni incorrectas.** Usted debe escoger aquella que crea que más se ajusta a su caso particular. Para indicar su contestación debe marcar la casilla o el número correspondiente que hay después de cada pregunta. **Por favor, no deje ninguna pregunta sin contestar.**

Le agradecemos de antemano su participación. El tratamiento de la información es confidencial y con fines exclusivos de investigación. Si tiene alguna duda, póngase en contacto con el evaluador a través de:

TFM_BURNOUT@outlook.es

Para empezar, deseamos que nos facilite información sobre sí mismo y su trabajo:

- **Sexo:** Hombre Mujer
- **Edad:** _____ años
- **Estado civil:** Soltero Con pareja Casado Separado/a Viudo/a
- **Años trabajando como profesor:** _____
- **Años trabajando en este centro educativo:** _____

- **Tipo de contrato:** Sin contrato Prácticas Temporal Indefinido
- **Horario:** Mañanas Tardes Ambos
- **Tipo de centro educativo:** Público Privado Concertado
- **Nº Medio de alumnos en el centro:** _____
- **Nº Medio de profesores en el centro:** _____
- **Nivel de enseñanza:**
 - E.S.O.
 - Bachillerato
 - Ambos

- **Nº de asignaturas impartidas en el centro:** _____
- **¿Qué asignatura/s imparte?**

- **Nº medio de alumnos por aula:** _____
- **¿Es tutor de alguna clase?** Sí No
- **¿Cuántas horas de tutoría tiene a la semana (tanto de padres como de alumnos)?** _____
- **¿Cuántas horas de docencia tiene a la semana?** _____
- **¿Cuántas horas de tareas administrativas tiene a la semana?** _____
- **¿Ocupa algún puesto en la dirección del centro educativo?** Sí No
- **En caso afirmativo, ¿Qué tipo de puesto ocupa?**
 - Director
 - Jefe de estudios
 - Otros (especificar) _____

- **¿Ha sufrido alguna baja laboral a lo largo del último año?** Sí No
- **En caso afirmativo, ¿a qué se debía?**
 - Enfermedad común
 - Enfermedad laboral
 - Accidente laboral
- **Más específicamente, ¿cuál era el motivo de la baja?**
 - Gripe
 - Trastorno músculo-esquelético
 - Estrés
 - Depresión
 - Cáncer
 - Otros (especificar) _____

CUESTIONARIO DE BURNOUT DE MASLACH PARA DOCENTES

Por favor, indique la respuesta que mejor describe su situación profesional como profesor. Rodee con un círculo la respuesta deseada según la siguiente clave de clasificación:

Nunca	Alguna vez al año o menos	Una vez al mes o menos	Algunas veces al mes	Una vez a la semana	Varias veces a la semana	A diario
0	1	2	3	4	5	6

1. Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado.	0	1	2	3	4	5	6
2. Al final de la jornada me siento agotado.	0	1	2	3	4	5	6
3. Me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
4. Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos.	0	1	2	3	4	5	6
5. Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos.	0	1	2	3	4	5	6
6. Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí.	0	1	2	3	4	5	6
7. Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos.	0	1	2	3	4	5	6
8. Me siento "quemado" por el trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
9. Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros.	0	1	2	3	4	5	6
10. Creo que tengo un comportamiento más insensible con la gente desde que hago este trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
11. Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.	0	1	2	3	4	5	6
12. Me encuentro con mucha vitalidad.	0	1	2	3	4	5	6
13. Me siento muy frustrado por mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
14. Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro.	0	1	2	3	4	5	6
15. Realmente no me importa lo que les ocurrirá a algunos alumnos.	0	1	2	3	4	5	6
16. Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés.	0	1	2	3	4	5	6
17. Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada en mis clases.	0	1	2	3	4	5	6
18. Me encuentro animado después de trabajar junto con los alumnos.	0	1	2	3	4	5	6
19. He realizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
20. En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades.	0	1	2	3	4	5	6
21. Siento que sé tratar de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
22. Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas.	0	1	2	3	4	5	6

ESCALA DE TRABAJO EMOCIONAL DE FRANKFURT

La Universidad de Oviedo le informa que los datos de carácter personal que nos facilite serán objeto de tratamiento confidencial y únicamente con fines de investigación. Cualquier distribución, transmisión, copia, uso o aprovechamiento no autorizado de la información contenida en el mismo, es absolutamente ilegal, quedando prohibida expresamente por la Ley Orgánica 15/1999, de Protección de Datos de Carácter Personal.

Por favor, indique la respuesta que mejor describe su situación profesional como profesor. Rodee con un círculo la respuesta deseada según la siguiente clave de clasificación:

Muy raramente	Muy frecuentemente
1	5

1. ¿Tiene que expresar emociones agradables hacia los alumnos (por ejemplo, amabilidad)?	1	2	3	4	5
2. ¿Tiene que poner a los alumnos de buen humor en su trabajo (por ejemplo, complaciendo a un alumno)?	1	2	3	4	5
3. ¿Tiene que expresar, según la situación, diferentes emociones positivas (por ejemplo, entusiasmo, simpatía y cortesía)?	1	2	3	4	5
4. ¿Tiene que dar la impresión de estar de buen humor en el trato con los alumnos (por ejemplo, alegre)?	1	2	3	4	5
5. ¿Tiene que expresar emociones desagradables hacia sus alumnos (por ejemplo, enfadarse si no se respetan las reglas)?	1	2	3	4	5
6. ¿Tiene que poner a los alumnos de un humor negativo en su trabajo (por ejemplo, inquietarles o provocar miedo)?	1	2	3	4	5
7. ¿Tiene que expresar, según la situación, diferentes emociones negativas (por ejemplo, enfado, decepción o ser estricto)?	1	2	3	4	5
8. ¿Tiene que dar la impresión de estar de mal humor en el trato con los alumnos (por ejemplo, enfadado)?	1	2	3	4	5
9. ¿Tiene que actuar de forma muy severa y estricta con los alumnos en su trabajo (por ejemplo, cuando no siguen ciertas reglas)?	1	2	3	4	5
10. ¿Tiene que expresar emociones que no son ni positivas ni negativas hacia los alumnos (por ejemplo, imparcialidad)?	1	2	3	4	5
11. ¿Tiene que poner a los alumnos en un estado de humor neutral/imparcial (por ejemplo, tranquilizar a un alumno)?	1	2	3	4	5
12. ¿Tiene que dar la impresión de ser neutral e imparcial en el trato con los alumnos?	1	2	3	4	5
13. ¿Es necesario en su trabajo que simpatice con las emociones de los alumnos?	1	2	3	4	5
14. ¿Es importante saber cómo se sienten los alumnos en ese momento?	1	2	3	4	5
15. ¿Es necesario ponerse en el lugar de los alumnos?	1	2	3	4	5
16. ¿Reprimir sus emociones para aparentar neutralidad/tranquilidad?	1	2	3	4	5
17. ¿Expresar emociones que no se correspondan con lo que siente en ese momento concreto hacia los alumnos?	1	2	3	4	5
18. ¿Expresar emociones agradables (por ejemplo, cordialidad) o emociones desagradables (por ejemplo, ser estricto) cuando en realidad se siente indiferente?	1	2	3	4	5
19. ¿Expresar emociones que no coinciden con sus verdaderos sentimientos?	1	2	3	4	5
20. ¿Le permite su trabajo terminar la conversación con los alumnos si usted lo considera apropiado?	1	2	3	4	5
21. ¿Puede decidir usted mismo la cantidad de tiempo que le dedica a un alumno, independientemente de las necesidades de éste?	1	2	3	4	5

CUESTIONARIO DE TECNOESTRÉS

¿Cómo se siente cuando utiliza Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en su trabajo? Utilice la siguiente escala de respuesta:

NADA	CASI NADA	RARAMENTE	ALGUNAS VECES	BASTANTE	CON FRECUENCIA	SIEMPRE
0	1	2	3	4	5	6
Nunca	Un par de veces al año	Una vez al mes	Un par de veces al mes	Una vez a la semana	Un par de veces a la semana	Todos los días

1. Con el paso del tiempo, las tecnologías me interesan cada vez menos.	0	1	2	3	4	5	6
2. Cada vez me siento menos implicado en el uso de las TIC.	0	1	2	3	4	5	6
3. Soy más cínico respecto de la contribución de las tecnologías en mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
4. Dudo del significado del trabajo con estas tecnologías.	0	1	2	3	4	5	6
5. Me resulta difícil relajarme después de un día de trabajo utilizándolas.	0	1	2	3	4	5	6
6. Cuando termino de trabajar con TIC, me siento agobiado/a.	0	1	2	3	4	5	6
7. Estoy tan cansado/a cuando acabo de trabajar con ellas que no puedo hacer nada más.	0	1	2	3	4	5	6
8. Es difícil concentrarme después de trabajar con tecnologías.	0	1	2	3	4	5	6
9. Me siento tenso y ansioso al trabajar con tecnologías.	0	1	2	3	4	5	6
10. Me asusta pensar que puedo destruir gran cantidad de información por el uso inadecuado de las mismas.	0	1	2	3	4	5	6
11. Dudo a la hora de utilizar tecnologías por miedo a cometer errores.	0	1	2	3	4	5	6
12. El trabajar con ellas me hace sentir incómodo, irritable e impaciente.	0	1	2	3	4	5	6
13. En mi opinión, soy ineficaz utilizando tecnologías.	0	1	2	3	4	5	6
14. Es difícil trabajar con tecnologías de la información y de la comunicación.	0	1	2	3	4	5	6
15. La gente dice que soy ineficaz utilizando tecnologías.	0	1	2	3	4	5	6
16. Estoy inseguro de acabar bien mis tareas cuando utilizo las TIC.	0	1	2	3	4	5	6

ESCALA DE SATISFACCIÓN LABORAL

Atendiendo a cómo se siente usted respecto a distintos aspectos en el ámbito de su trabajo, rodee con un círculo aquella casilla que mejor represente su parecer, según la siguiente clave de clasificación:

Muy insatisfecho	Insatisfecho	Moderadamente insatisfecho	Ni satisfecho ni insatisfecho	Moderadamente satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
1	2	3	4	5	6	7

1. Condiciones físicas del trabajo	1	2	3	4	5	6	7
2. Libertad para elegir tu propio método de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
3. Tus compañeros de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
4. Reconocimiento que obtienes por el trabajo bien hecho.	1	2	3	4	5	6	7
5. Tu superior inmediato.	1	2	3	4	5	6	7
6. Responsabilidad que se te ha asignado.	1	2	3	4	5	6	7
7. Tu salario.	1	2	3	4	5	6	7
8. La posibilidad de utilizar tus capacidades.	1	2	3	4	5	6	7
9. Relaciones entre dirección y trabajadores en tu empresa.	1	2	3	4	5	6	7
10. Tus posibilidades de promocionar.	1	2	3	4	5	6	7
11. El modo en que tu empresa está gestionada.	1	2	3	4	5	6	7
12. La atención que se presta a las sugerencias que haces.	1	2	3	4	5	6	7
13. Tu horario de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
14. La variedad de tareas que realizas en tu trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
15. Tu estabilidad en el empleo.	1	2	3	4	5	6	7

ESCALA DE APOYO SOCIAL

Atendiendo al apoyo social que percibe en los siguientes aspectos, rodee con un círculo la respuesta deseada:

En absoluto	Poco	Algo	Mucho
0	1	2	3

1. ¿Hasta qué punto puede confiar en las siguientes personas cuando tiene problemas en el trabajo?				
Su jefe inmediato	0	1	2	3
Compañeros de trabajo	0	1	2	3
Su esposa o marido	0	1	2	3
Sus amigos o familiares	0	1	2	3

2. ¿En qué grado están dispuestas las siguientes personas a escuchar sus problemas de trabajo?				
Su jefe inmediato	0	1	2	3
Compañeros de trabajo	0	1	2	3
Su esposa o marido	0	1	2	3
Sus amigos o familiares	0	1	2	3

3. ¿En qué grado le resultan útiles las siguientes personas para su trabajo?				
Su jefe inmediato	0	1	2	3
Compañeros de trabajo	0	1	2	3

4. Indique hasta qué punto son correctas las siguientes frases sobre su jefe inmediato.				
Mi jefe se compromete en su trabajo.	0	1	2	3
Mi jefe está muy preocupado por el bienestar de quienes están bajo sus órdenes	0	1	2	3

APÉNDICE 3

D/D^a. _____, de acuerdo a mis funciones como director/a del Centro Educativo _____

AUTORIZO a:

Alba Águila Otero, con DNI 71884449-L, a la aplicación de diversos cuestionarios a los docentes del centro, con objeto de la realización de su Trabajo Fin de Máster para la Universidad de Oviedo, habiendo sido informado previamente de las características del trabajo: objetivos, procedimiento de evaluación a seguir y tratamiento de los datos.

En _____, a ____ de _____ de 2015

Fdo:

Director/a del Centro Educativo

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Proceso de respuesta del estrés</i>	6
Figura 2. <i>Modelo de desarrollo del síndrome de quemarse en el trabajo (SQT)</i>	10
Figura 3. <i>Modelo demandas-control-apoyo social de Kasarek y Johnson, 1986</i>	15
Figura 4. <i>Modelo de exigencias psicológicas, Kasarek, 1979</i>	16
Figura 5. <i>Teoría bifactorial de Herzberg et al., 1959</i>	39

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Conflictos más denunciados por los docentes</i>	8
Tabla 2. <i>Descriptivos correspondientes a las características de la muestra</i>	47
Tabla 3. <i>Descriptivos de las variables dependientes e independientes</i>	49
Tabla 4. <i>Puntos de corte para los distintos rangos de la variable de burnout y sus dimensiones</i>	50
Tabla 5. <i>Frecuencia de muestra correspondiente a los rangos de la variable de burnout y sus dimensiones</i>	50
Tabla 6. <i>Puntos de corte para los distintos rangos de la variable de trabajo emocional y sus dimensiones</i>	51
Tabla 7. <i>Frecuencia de muestra correspondiente a los rangos de la variable de trabajo emocional y sus dimensiones</i>	52
Tabla 8. <i>Puntos de corte para los distintos rangos de la variable de tecnoestrés y sus dimensiones</i>	52
Tabla 9. <i>Frecuencia de muestra correspondiente a los rangos de la variable de tecnoestrés y sus dimensiones</i>	52
Tabla 10. <i>Puntos de corte para los distintos rangos de la variable de satisfacción laboral y sus dimensiones</i>	53
Tabla 11. <i>Frecuencia de muestra correspondiente a los rangos de la variable de satisfacción laboral y sus dimensiones</i>	53
Tabla 12. <i>Puntos de corte para los distintos rangos de la variable de satisfacción laboral y sus dimensiones</i>	53
Tabla 13. <i>Frecuencia de muestra correspondiente a los rangos de las dimensiones de apoyo social</i>	53
Tabla 14. <i>Relación entre la variable burnout general y años trabajando como profesor</i>	54
Tabla 15. <i>Relación entre la variable burnout general y número medio de alumnos en el centro educativo</i>	54
Tabla 16. <i>Relación entre la variable burnout general y número medio de profesores en el centro educativo</i>	55

Tabla 17. <i>Relación entre la variable agotamiento emocional y número medio de alumnos en el centro educativo</i>	55
Tabla 18. <i>Relación entre la variable agotamiento emocional y número medio de profesores en el centro educativo</i>	55
Tabla 19. <i>Relación entre la variable despersonalización y sexo</i>	56
Tabla 20. <i>Relación entre la variable despersonalización y edad</i>	56
Tabla 21. <i>Relación entre la variable despersonalización y horario</i>	56
Tabla 22. <i>Relación entre la variable despersonalización y tipo de centro</i>	57
Tabla 23. <i>Relación entre la variable despersonalización y número medio de alumnos en el centro educativo</i>	57
Tabla 24. <i>Relación entre la variable despersonalización y número medio de profesores en el centro educativo</i>	57
Tabla 25. <i>Relación entre la variable despersonalización y nivel de enseñanza</i>	58
Tabla 26. <i>Relación entre la variable logro personal y edad</i>	58
Tabla 27. <i>Relación entre la variable logro personal y horario</i>	58
Tabla 28. <i>Relación entre la variable logro personal y tipo de centro</i>	58
Tabla 29. <i>Relación entre la variable logro personal y número medio de alumnos en el centro educativo</i>	59
Tabla 30. <i>Relación entre la variable logro personal y número medio de profesores en el centro educativo</i>	59
Tabla 31. <i>Relación entre las variable logro personal y nivel de enseñanza</i>	59
Tabla 32. <i>Relación entre la variable logro personal y puesto directivo</i>	60
Tabla 33. <i>Relación entre la variable sensibilidad requerida y sexo</i>	60
Tabla 34. <i>Relación entre la variable sensibilidad requerida y número medio de profesores en el centro educativo</i>	60
Tabla 35. <i>Relación entre la variable control de interacción y edad</i>	61
Tabla 36. <i>Relación entre la variable control de la interacción y años trabajando como profesor</i>	61
Tabla 37. <i>Relación entre la variable control de la interacción y tipo de centro</i>	61
Tabla 38. <i>Relación entre la variable disonancia emocional y puesto directivo</i>	62

Tabla 39. <i>Relación entre la variable tecnoestrés y número medio de alumnos en el centro educativo</i>	62
Tabla 40. <i>Relación entre la variable escepticismo y tipo de centro</i>	63
Tabla 41. <i>Relación entre la variable escepticismo y número medio de alumnos en el centro</i>	63
Tabla 42. <i>Relación entre la variable escepticismo y número medio de profesores en el centro</i> .	63
Tabla 43. <i>Relación entre la variable escepticismo y tutoría curso</i>	64
Tabla 44. <i>Relación entre la variable escepticismo y dirección del centro</i>	64
Tabla 45. <i>Relación entre la variable fatiga y número medio de alumnos en el centro</i>	64
Tabla 46. <i>Relación entre la variable ineficacia y edad</i>	65
Tabla 47. <i>Relación entre la variable satisfacción laboral general y dirección del centro</i>	65
Tabla 48. <i>Relación entre la variable satisfacción laboral intrínseca y dirección del centro</i>	65
Tabla 49. <i>Relación entre la variable satisfacción laboral extrínseca y dirección del centro</i>	65
Tabla 50. <i>Relación entre la variable satisfacción laboral extrínseca y nivel de enseñanza</i>	66
Tabla 51. <i>Relación entre la variable apoyo social emocional extralaboral y estado civil</i>	66
Tabla 52. <i>Relación entre la variable número de asignaturas impartidas y apoyo social instrumental</i>	66
Tabla 53. <i>Correlaciones entre todas las variables evaluadas</i>	68
Tabla 54. <i>Relación entre las variables objeto de estudio y la variable burnout general</i>	70