



Docencia, investigación y *burnout*: el síndrome del quemado en profesores universitarios de Contabilidad

José Luis Arquero* y José Antonio Donoso

Departamento de Contabilidad y Economía Financiera, Universidad de Sevilla, Sevilla, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 7 de mayo de 2012

Aceptado el 2 de abril de 2013

On-line el 6 de agosto de 2013

Códigos JEL:

I29

J81

M49

Palabras clave:

Síndrome del quemado

Burnout

Docencia

Investigación

Profesores universitarios

JEL classification:

I29

J81

M49

Keywords:

Burnout

Teaching

Research

University level teachers

R E S U M E N

El síndrome de quemarse por el trabajo (SQT), por su alto coste social, ha sido objeto de numerosos estudios. Sin embargo, los instrumentos disponibles no tienen en cuenta la multiplicidad de tareas que caracterizan el trabajo del profesor universitario (docencia e investigación).

Los objetivos del trabajo son comprobar si el SQT en los profesores universitarios de contabilidad está más asociado a las actividades docentes o a las actividades investigadoras, y la relación del SQT con determinados factores y consecuentes.

El instrumento utilizado es una adaptación del *Maslach Burnout Inventory* (MBI) que proporciona medidas diferenciadas para docencia e investigación. La muestra está compuesta por profesores universitarios de contabilidad de 41 universidades españolas.

Los resultados obtenidos indican niveles más altos de SQT en investigación que en docencia. El género, el tiempo de investigación, el doctorado, el reconocimiento de los estudiantes y la capacidad de decisión aparecen asociados a diferencias en las medidas del MBI. Igualmente, los niveles de SQT aparecen asociados a la intención de abandono.

El valor añadido del trabajo estriba en que demuestra que las mediciones realizadas con los instrumentos usuales no son válidas para la población de profesores universitarios, ya que proporcionan una visión incompleta y orientada a la actividad que menos influye en el nivel de SQT.

© 2012 ASEPUC. Publicado por Elsevier España, S.L. Todos los derechos reservados.

Research, teaching and burnout: A study in accounting university teaching staff

A B S T R A C T

Burnout, due to the social costs derived from it has been a usual research topic. However, available inventories are not able to apprehend the different effect of teaching and research activities in the burnout levels.

The aims of the paper are to explore whether the incidence of burnout varies according to activities of teaching or research, as well as to examine the relationship between the levels of burnout with certain variables that may be seen as antecedents and consequences.

The instrument used is an adaptation of the standard *Maslach Burnout Inventory* (MBI), which obtains separately measurements of the incidence of the syndrome derived from a university lecturer's two main areas of work: teaching and research.

The results obtained from a sample of university lectures of accounting in Spain reveal that it is in the area of research where the syndrome is more clearly shown. Gender, time devoted to research, recognition by students, level of independence in decision making, as well as leaving intention appear to be related with burnout levels.

The originality and value of the paper rely on the demonstration of the lack of validity of widely used instruments to measure burnout at university level. Those instruments present an incomplete view of the problem, focusing in the aspect (teaching) that has a lower influence in burnout levels.

© 2012 ASEPUC. Published by Elsevier España, S.L. All rights reserved.

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: arquero@us.es (J.L. Arquero).

Antecedentes teóricos

El *burnout* o síndrome del quemado por el trabajo (SQT) es objeto frecuente tanto de la investigación académica como de la atención de organizaciones internacionales como la ONU, a través de la OIT (1996, 2010, 2011, 2012) y la OCDE (2005, 2009, 2011), sindicales (Comisiones Obreras, 2000) y de la prensa (<http://www.educaweb.com/noticias-de/burnout/>). Esta atención es fruto de la alta prevalencia del síndrome en muy diversas profesiones y del coste personal y social asociado a sus consecuencias.

El origen conceptual del SQT se remonta a los trabajos de Freudenberg (1971) y de Ginsburg (1974), y desde sus orígenes se ha asociado al concepto de estrés. Sin embargo, el concepto de estrés es polémico en Psicología, tanto en su definición como en sus modelos teóricos explicativos, mientras que el concepto del SQT ha sido delimitado y tiene una amplia base de aceptación entre los investigadores (Moriana y Herruzo, 2004). En este sentido, Maslach (2003) indica que la trayectoria de investigación del *burnout* comienza con un problema social real más que derivar de teorías académicas siguiendo una trayectoria desde las bases hasta un desarrollo teórico.

Freudenberg (1974) comenzó a utilizar el término *burnout* (SQT) para referirse a un fenómeno de cansancio físico, emocional y mental, de ausencia de interés en el trabajo, deshumanización y bajo nivel de realización, consecuencia de una exigencia continua de energías, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador. Posteriormente, Maslach y Jackson (1981), autoras del instrumento más utilizado —el *Maslach Burnout Inventory* (MBI)—, entendieron que el SQT era una respuesta a una situación continuada de estrés en el entorno laboral y caracterizada por la presencia conjunta de 3 dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal. Lo significativo del modelo multidimensional de *burnout* es que va más allá del enfoque tradicional del estrés individual insertándolo dentro de un contexto social (Maslach, 2003). De hecho, los resultados de la investigación apoyan el argumento de que el *burnout* depende más del contexto que de la persona. En el mismo sentido, Gil-Monte y Peiró (1997) lo definieron como una respuesta emocional al estrés laboral crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como la constatación de encontrarse emocionalmente agotado.

Las dimensiones que definen el SQT pueden definirse de la siguiente forma (Garcés de los Fayos Ruiz, Nieto, Madrid y Jiménez, 2001; Seisdedos, 1997):

- Agotamiento o cansancio emocional (CE): hace referencia a la sensación de sobreesfuerzo físico y al agotamiento de la capacidad de entrega a los demás, tanto desde un nivel personal como psicológico, consecuencia de las continuas interacciones que el trabajador debe mantener con otras personas, principalmente los destinatarios de sus servicios.
- Despersonalización (DP): supone la aparición de actitudes, sentimientos y respuestas negativas y cínicas hacia las personas a quienes los profesionales prestan sus servicios. Este proceso de endurecimiento lleva a los profesionales afectados por el SQT a considerar que estas personas son, al menos en parte, merecedoras o culpables de sus problemas.
- Realización personal (RP): el tercer aspecto definitorio del SQT es la aparición de una tendencia a evaluarse negativamente, derivando en un bajo concepto de uno mismo y de las propias aptitudes, así como una sensación de descontento con uno mismo y con su labor profesional.

Tanto el concepto como la estructura tridimensional (Garcés de los Fayos Ruiz et al., 2001) derivan empíricamente de los estudios realizados. Esta estructura implica que su ámbito de aplicación

Tabla 1

Instrumentos desarrollados para medir el estrés y el síndrome del quemado por el trabajo

Denominación	Autor
Staff burnout scale for health professionals	Jones (1980)
Teacher stress inventory	Petegrew y Wolf (1981)
Tedium scale/Burnout scale	Pines, Aronson y Kafry (1981); Pines y Aronson (1988)
Teacher attitude scale	Farber (1984)
Teacher occupational stress factor questionnaire	Foxworth et al., 1984
Gillespie Numerof burnout inventory	Gillespie y Numerof (1984)
Meier burnout assessment	Meier (1984)
Stress profile for teacher	Klas, Kendall-Woodward y Kennedy (1985)
Teacher burnout scale	Seidman y Zager (1987, 1991)
Teacher stress inventory	Fimian (1988)
Teacher burnout questionnaire	Hock (1988)
Teacher stress inventory	Schutz y Long (1988)
Quality of teacher work life survey	Pelsma, Roland, Tollefson y Wigington (1989)
Wilson stress profile for teacher	Luh et al. (1991)
Holland burnout assessment survey	Holland y Michael (1993)
Inventory of teaching stress	Greene et al. (1997)
Cuestionario breve de burnout	Moreno et al. (1997)
Cuestionario de estrés en los docentes	Travers y Cooper (1997)
Cuestionario de burnout del profesorado	Moreno et al. (2000)

Fuente: Elaboración propia a partir de Guerrero y Vicente (2001), Moreno et al. (1997), Moreno et al. (2000) y Moriana y Herruzo (2004).

sean las profesiones de carácter asistencial (Drake y Yadama, 1995; García Izquierdo, 1991), tales como médicos, enfermeras, psicólogos, profesores, asistentes sociales, policías, etc., en las que es posible la aparición de la despersonalización. En este sentido, aunque el cansancio emocional es el núcleo de las definiciones del SQT, la despersonalización es el constructo clave que relaciona el SQT con las actividades asistenciales (Evans y Fischer, 1993 y Moreno, Bustos, Matallana y Miralles, 1997). En esta línea, autores como Aargues, Borda y López (2010) trabajan con la medida denominada *core burnout*, compuesta por el agotamiento y la despersonalización, y que consideran el núcleo básico definitorio del síndrome. La vinculación del SQT con las actividades asistenciales ha motivado que se proponga como denominación alternativa «síndrome de estrés laboral asistencial» (Seisdedos, 1997).

Instrumentos de medida del síndrome del quemado por el trabajo

A partir del MBI original, denominado posteriormente MBI-HSS (*human services survey*), se han desarrollado versiones adaptadas al colectivo docente —MBI-ES (*educators survey*)— e incluso una versión desarrollada para evaluar el SQT en profesiones no asistenciales: MBI-GS (*general survey*). Esta versión (Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996) ha sido adaptada al castellano por Gil-Monte (2002) y mantiene una estructura tridimensional similar al MBI (eficacia profesional, agotamiento y cinismo).

Guerrero y Vicente (2001), Moreno et al. (1997), Moreno, Garrosa y González (2000) y Moriana y Herruzo (2004) revisaron los principales instrumentos existentes para medir el SQT (tabla 1). Como estos autores indicaron, gran parte de las medidas del SQT son adaptaciones del MBI de Maslach para incluir aspectos particulares que la versión original no recoge y mantienen la visión tridimensional del SQT.

Moreno et al. (1997), autores de 2 de estos instrumentos, reconocieron que «la referencia al MBI como instrumento básico para la evaluación del Burnout sigue siendo insustituible e incluso necesaria (debido a la experiencia adquirida con él, y a la necesidad de establecer estudios comparativos y epidemiológicos)» (p. 7). Por su

parte, [Moriana y Herruzo \(2004\)](#) afirmaron que el MBI es la prueba más importante y aceptada por la comunidad académica para medir el SQT. [Kristensen, Borritz, Villadsen y Christensen \(2005\)](#) reconocen que más del 90% de los trabajos empíricos utilizan una versión del MBI.

Este —prácticamente— monopolio del MBI no significa que no existan visiones alternativas. Recientemente se han desarrollado instrumentos de medición del SQT que no comparten la visión multidimensional del MBI y/o intentan superar alguna de las limitaciones que se achacan al modelo. Como ejemplos destacables, en castellano, Gil-Monte y sus colaboradores han desarrollado y validado el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT) ([Gil-Monte, 2005](#); [Gil-Monte et al., 2006](#), y [Gil-Monte y Zúñiga-Caballero, 2010](#)). Como aportaciones en inglés, [Halbesleben y Demerouti \(2005\)](#) presentaron la versión inglesa del *Oldenburg Burnout Inventory* (OLBI); [Kristensen et al. \(2005\)](#) han desarrollado el *Copenhagen Burnout Inventory* (CBI) y [Malach-Pines \(2005\)](#) desarrolla la versión reducida del BM ([Pines y Aronson, 1988](#)). No obstante, como indican [Marucco, Gil-Monte y Flamenco \(2008\)](#), el uso del MBI, en alguna de sus versiones, sigue siendo clave para poder realizar análisis comparativos. Por su parte, [Sonnentag \(2005\)](#) indica que la eliminación de alguna de las escalas más debatidas del MBI (despersonalización) no es una solución adecuada, ya que elimina uno de los elementos que diferencian el SQT de otros conceptos como la fatiga o el agotamiento que, en opinión de otros autores, determinan el núcleo definitorio del SQT.

Proceso de aparición, causas y consecuencias

Sobre la forma en que aparece, [Friedman \(1995\)](#) indica que el SQT es un proceso, no un suceso puntual, provocado por la diferencia entre la magnitud del esfuerzo invertido y los resultados percibidos. En un trabajo posterior ([Friedman, 2004](#)) profundiza en la importancia de las expectativas y de las recompensas, clasificadas en:

- (I) *Extrínsecas*. Relacionadas con las condiciones materiales, económicas y de seguridad del puesto de trabajo.
- (II) *Intrínsecas*. Recompensas psicológicas que surgen de la propia experiencia de la tarea y del entorno de trabajo.
- (III) *Sociales*. Relacionadas con la interacción con los compañeros, el desarrollo de una identidad y sentimientos de propósito y metas comunes.

Para [Friedman \(2004\)](#), la existencia de discrepancias entre esfuerzo, expectativas y resultados obtenidos lleva a sentimientos de ineficacia y a la sensación de pérdida de relevancia del trabajo propio, desembocando en la aparición del SQT. Es destacable que esta diferencia es más acentuada en las personas más entusiastas, quienes, al constatar las condiciones reales del trabajo, pierden progresivamente el idealismo, la energía y la motivación ([Edelwich y Brodsky, 1980](#)).

En el mismo sentido, [Schaufeli y Bakker \(2004\)](#) indican que el SQT es causado por la conjunción de las demandas del puesto de trabajo y los recursos laborales. Estos autores entienden como demandas del puesto de trabajo los estímulos que requieren atención y respuesta de forma perentoria; son las «cosas que tienen que hacerse», e incluyen los aspectos físicos, psicológicos, sociales y organizacionales del trabajo que pueden requerir un esfuerzo físico y/o psicológico sostenido. Aunque estas demandas no sean negativas por naturaleza, pueden terminar siendo estresores laborales y pueden clasificarse como cuantitativas (sobrecarga laboral) o cualitativas (demandas laborales emocionales).

Si nos centramos en el ámbito docente, un porcentaje muy alto de profesores experimenta, al menos una vez en su carrera, dudas acerca de la posibilidad de permanecer en la enseñanza ([Huberman,](#)

Tabla 2

Factores predictivos del síndrome del quemado por el trabajo

Grupo	Factor
Personales	Locus de control externo
	Indefensión aprendida
	Personalidad resistente
	Sexo
	Edad
	Demandas emocionales
	Estrategias de afrontamiento
	Expectativas personales
	Autoeficacia
	Dinámica laboral negativa
Organizacionales	Inadecuación profesional
	Expectativas en el trabajo
	Recompensas
	Participación en toma de decisiones
	Apoyo organizacional
	Estresores económicos
	Rigidez organizacional
	Apoyo social
	Relaciones interpersonales
	Problemas familiares
Ambientales	Exigencias vitales
	Recursos de afrontamiento familiares

Fuente: Elaboración propia a partir de [Garcés de los Fayos Ruiz et al. \(2001\)](#).

1993). Son fases caracterizadas por el desencanto tras períodos de gran inversión en esfuerzo y tiempo y asociadas con situaciones que demandan de los sujetos interacciones intensivas y prolongadas con un componente emocional. Como resultado final, la persona cree que es incapaz de hacer más, que nadie quiere ya su ayuda, que ya no tiene nada más que ofrecer. Esta alienación progresiva lleva a una indiferencia hacia los receptores del trabajo y a sentimientos de fracaso e incompetencia.

Como factores estrechamente relacionados con la aparición del SQT en el ámbito docente, [Huberman \(1993\)](#) y [Weisberg y Sagie \(1999\)](#) han citado los siguientes: disciplina en la clase, falta de participación en el ámbito institucional, sentimientos de rutina, tensiones dentro de la organización, falta de apoyo y de reconocimiento del esfuerzo, carencia de recursos materiales, sentimientos de desempeñar un trabajo que nunca termina, críticas hacia el trabajo docente, movilidad no deseada, salarios inadecuados, etc. [Dworkin \(2001\)](#) añade a estos factores la baja confianza social en la educación pública, que supone (especialmente en países industrializados) una devaluación de la labor y el reconocimiento del docente.

[Garcés de los Fayos Ruiz et al. \(2001\)](#) sistematizan los factores predictivos (tabla 2) clasificándolos en personales, organizacionales y ambientales (circunscribiendo el último bloque al ambiente familiar y de amigos). [Moriana y Herruzo \(2004\)](#) realizan un profundo análisis de la literatura sobre el SQT en el profesorado centrado en las variables personales y organizacionales.

Entre estos factores es destacable la fuerte relación entre autoeficacia y SQT. Así, [Friedman \(2003\)](#) encuentra una asociación (negativa) muy fuerte entre autoeficacia organizativa (creencias del profesorado sobre su capacidad para influir en las fuerzas políticas y sociales de la organización, grado de implicación en la planificación y ejecución de actividades importantes y en la gestión de recursos para obtener soporte y asistencia) y el SQT en sus 3 aspectos. Esta relación también es resaltada por [Brouwers y Tomic \(2000\)](#), [Densten \(2001\)](#) y [Otero-López, Santiago Mariño y Castro Bolaño \(2008\)](#). Como principales consecuencias del SQT, [Singh y Bush \(1998\)](#) y [Fogarty, Singh, Rhoads y Moore \(2000\)](#) resaltaron la baja satisfacción laboral, una disminución del desempeño y la intención de abandono. En el mismo sentido, [Armour, Caffarella, Fuhrmann y Wergin \(1987\)](#), [Schaufeli y Bakker \(2004\)](#) y [Schaufeli](#)

y Taris (2005) resaltan la vinculación del SQT tanto con problemas de salud como con la intención de abandono.

El síndrome del quemado por el trabajo en el profesorado universitario

Aunque el vínculo entre el SQT y la docencia es claro y está documentado en numerosos trabajos, el nivel universitario ha sido sistemáticamente ignorado (Otero-López et al., 2008). Sin embargo, el SQT afecta a todos los niveles educativos (Guerrero, 2002). En este sentido, autores como Blix, Cruise, Mitchell, y Blix (1994) apuntan a que los factores asociados a la aparición del SQT (presión, conflicto, demandas muy fuertes con escasa recompensa, frustración en los logros académicos) se han instalado en las universidades. Como consecuencia, Guerrero y Vicente (2001) o Lackritz (2004) presentan altos niveles de prevalencia en este colectivo (más del 20% con niveles altos de SQT).

Sin embargo, aunque el SQT afecte a los profesores de universidad y la tipología de factores antecedentes sea similar a la de los profesores de otros estadios educativos (Lackritz, 2004 o Pretorius, 1994), existen rasgos muy específicos para los profesores universitarios que es preciso tener en cuenta. En este sentido, Guerrero (1998, 2000a, 2003) y Guerrero y Vicente (2001) indican que las organizaciones docentes universitarias presentan sus propios riesgos psicosociales, que son el resultado de las interacciones que se producen entre sus características (pública, privada, etc.) y las demandas y condiciones de trabajo (formas de organizar el trabajo, tipo de tareas, relaciones laborales, etc.) con las necesidades, habilidades y expectativas que tiene el profesor universitario (estabilidad laboral, recursos, promoción, etc.). En el mismo sentido, Quaas (2006) apunta a que hay que tener en cuenta que la actividad es mucho más variada: docencia, extensión, investigación, administración y asistencia. Viloria y Paredes (2002) señalan que los profesores universitarios están sometidos a la presión por intentar responder a una enorme diversidad de demandas: la implantación de los nuevos planes de estudio, la modificación de metodologías, la evaluación permanente de la actividad docente universitaria, la evaluación nacional de la calidad de la investigación, etc. El desequilibrio entre estas múltiples demandas y falta de tiempo es la causa de estrés más consistente a lo largo del tiempo para los profesores universitarios (Sorcinielli, 1992). El contexto universitario actual, lejos de disminuir esta presión, se encuentra en un importante proceso de cambio estructural y docente que, como apuntan Armadans, Ferrer y Manzano (2010), exigirá esfuerzos adicionales a su personal en todos los aspectos (docencia, investigación y gestión) con unos recursos menguantes; como apuntan Martínez Alcántara y Preciado Serrano (2009), a partir de ahora no es suficiente hacerlo bien, sino que es necesario hacer mucho.

Turner y Boice (1989) centran el problema en el estrés relacionado con la obtención de metas de investigación a largo plazo confrontado con los requerimientos inmediatos e impostergables relacionados con la docencia como factor asociado al SQT. Seldin (1987) llega a conclusiones similares, citando como principales fuentes de estrés entre los académicos la multiplicidad de tareas (docencia, estudio, investigación, gestión, etc.) a realizar en un tiempo limitado, la falta de reconocimiento y recompensa adecuados y la discrepancia entre lo que los sistemas de recompensa institucionales valoran y lo que los académicos consideran importante. En la misma línea, Sorcinielli (1992) indica que la continua y enorme cantidad de evaluaciones a las que se someten los profesores (revisiones de trabajos, acreditaciones, evaluaciones de proyectos/becas, evaluaciones de docencia, etc.) son causa de cansancio emocional y estrés, y más aún cuando estos factores van unidos a la inexistencia de criterios claros de evaluación de las actividades académicas (docencia, investigación o gestión) y a un inadecuado reconocimiento y falta de apoyo o recompensas

financieras. De nuevo, esta situación parece no mejorar; Buela-Casal (2007) reflexiona muy críticamente sobre la ausencia de criterios claros de evaluación de la actividad del profesorado y la subjetividad imperante en los procesos.

Los resultados de Fernet, Guay y Senécal (2004) avalan lo indicado anteriormente, resaltando que las demandas laborales (medidas mediante un amplio abanico de estresores potenciales como sobrecarga laboral, ambigüedad de rol, conflicto de rol y estrés investigador) aparecen relacionadas con el cansancio emocional de los profesores universitarios.

Arquero, Donoso, Hassall y Joyce (2006), Guerrero (2000b) y Avargues y Borda (2010) destacan que la presión de los profesores universitarios se debe en menor medida a factores relacionados con la docencia (al menos en la interacción profesor-alumno, que es un aspecto clave para explicar el SQT en otras etapas educativas), y mucho más a los relacionados con la investigación o con la preparación de trabajos con un horizonte a largo plazo.

Esta diferencia se debe a varias causas: la formación universitaria es una opción voluntaria y los estudiantes tienen un mayor grado de responsabilidad y autodisciplina. Así, los problemas de interacción no se dan o aparecen en menor medida. Por otro lado, además de ser menos conflictiva, la actividad docente tiene menos ponderación en los sistemas de evaluación de méritos que los resultados de investigación (Arquero Montañó y Donoso Anes, 1998; Donoso Anes y Jiménez Cardoso, 1996).

Aunque esta disonancia entre esfuerzo docente y valoración en los sistemas de méritos puede dar lugar a frustraciones entre los que realizan esfuerzos significativos que no son recompensados o reconocidos adecuadamente, también actúa como orientador del trabajo, que se dirige principalmente a los objetivos más valorados extrínsecamente. Así, los resultados de Arquero et al. (2006) indican que los factores asociados a las tareas de investigación tienen una influencia muy alta en la aparición del SQT en esta población. Los profesores entrevistados en este trabajo destacaron el efecto, en el proceso de aparición del SQT, de los proyectos a largo plazo asociados a objetivos considerados importantes (obtención del doctorado, publicación de artículos, etc.) en los que no hay una relación clara entre intensidad del esfuerzo y recompensa. En el mismo sentido, Cifre y Llorens (2002) vincularon los altos niveles de SQT de los subgrupos de profesores no estables con la sobrecarga debida a la investigación, aunque no pudieron medir de forma separada el efecto ya que utilizaron una versión estándar del MBI. En el mismo sentido, Lester, Carter, Dassu y Hobbs (1998) y Avargues y Borda (2010) resaltaron que la presión asociada a la investigación, un mundo competitivo de solicitudes de becas y proyectos, plazos ajustados y presión para publicar, contribuye decisivamente al estrés y al SQT entre los profesores universitarios, principalmente los miembros más jóvenes de los departamentos. Esta mayor incidencia en los profesores jóvenes es confirmada por Bilge (2006) usando el MBI estándar para profesores de universidad.

Esta fuerte vinculación entre el SQT e investigación entre los profesores universitarios llevó a Singh y Bush (1998) a desarrollar un instrumento que midiese exclusivamente el nivel de *burnout* asociado a tareas investigadoras (posteriormente mejorado en Singh, Dalal y Mishra, 2004). Sus resultados indican que el 20% de su muestra puntúa en los niveles más altos de *burnout*, existiendo una fuerte relación negativa entre SQT investigador y satisfacción laboral, más fuerte para profesores sin contrato fijo y una relación positiva entre SQT investigador y percepción de falta de recompensas.

La importancia de las tareas de investigación en la aparición del SQT en el profesorado universitario motiva que los instrumentos normalmente utilizados —como el MBI-ES (Maslach, Jackson, y Schwab, 1996), el Teacher Stress Inventory (Fimian, 1988), el Teacher Occupational Stress Factor Questionnaire (Foxworth, Karner y Leonard, 1984), el Index of Teaching Stress (Greene, Abidin y Kmetz, 1997), el Holland Burnout Assessment Survey (Holland

y Michael, 1993) o el Wilson Stress Profile For Teachers (Luh, Olejnik, Greenwood y Parkay, 1991)— no midan adecuadamente la incidencia del SQT en esta población al centrarse en la actividad docente y la relación profesor-estudiante. La alternativa de desarrollar un instrumento centrado solo en la actividad investigadora (Singh y Bush, 1998 y Singh et al., 2004) adolece de los mismos problemas, al dejar aparte la visión docente.

Estas son las razones por las que Arquero et al. (2006) sugirieron que los cuestionarios existentes no se adaptan a la problemática específica del profesorado universitario y no miden adecuadamente el nivel de SQT en esta población, considerando necesario el desarrollo de instrumentos que midan el efecto de investigación y docencia.

Finalmente, es preciso resaltar aspectos que hacen que la incidencia del SQT asociado a investigación en la población de profesores del área de Contabilidad sea especialmente relevante. En España, la investigación ha venido evaluándose a través de la concesión de tramos de investigación. Este sistema de valoración (voluntaria) no surge como tal, ni obedeciendo a un objetivo de evaluación, sino como una forma de justificar un complemento salarial. Ni siquiera se diseña teniendo en cuenta la multiplicidad de características de las distintas áreas de conocimiento, ya que nace diseñado por un profesor de Física y se orienta a resultados típicos de este tipo de ciencias (Sevilla Móroder, 2012): investigación básica con impacto internacional, teórica y escasamente interdisciplinar o grupal. Por eso se toma como referente revistas listadas en el *Journal of Citations Report*, se penaliza la co-autoría y la publicación en revistas que no son del área y ni se tiene en cuenta la investigación publicada en revistas de carácter profesional, monografías o manuales (Lizcano, 2012). Sin embargo, la investigación en contabilidad tiene un fuerte componente nacional, aplicado y de transferencia. Actualmente hay una única revista de contabilidad española en ese listado (y de incorporación reciente), y el número de revistas internacionales de nuestra área es relativamente bajo. A esto hay que sumar que los profesores de nuestra área han entrado en esta dinámica investigadora relativamente tarde (García Benau y Laínez-Gadea, 2004), por lo que no existe una tradición asentada del tipo de investigación que se valora, como la hay en otras áreas cercanas. Como efecto retroalimentado, Cervero Rubio y Ferrández Serrano (2013) encuentran que el porcentaje de profesores de contabilidad que pueden formar parte de la comisiones de evaluación es muy bajo, lo que puede tener un efecto negativo en las evaluaciones obtenidas. Este cúmulo de circunstancias hace que, en los datos proporcionados por la CNEAI (2005) desde 1989 a 2005, el porcentaje de tramos valorados positivamente sea del 71%, pero baje drásticamente al 58% en el campo de ciencias económicas y empresariales y al 51% en la subárea de economía financiera y contabilidad. El efecto potencial de este contexto en los niveles de SQT es claro.

Objetivos e hipótesis

El objetivo de este trabajo es comprobar el nivel de SQT de los profesores universitarios de contabilidad asociado a las actividades docentes y a las actividades investigadoras. Para ello desarrollamos una versión modificada del MBI que permite obtener medidas asociadas a ambas tareas (MBID/I). En este sentido es un trabajo pionero, ya que no existe ningún instrumento adaptado específicamente a la problemática de los profesores universitarios que mida ambos aspectos. Como objetivos secundarios, planteamos comprobar la relación de los niveles de SQT con determinadas variables que pueden considerarse antecedentes y con el principal consecuente: la intención de abandono.

Estos objetivos se materializan en las siguientes hipótesis: las puntuaciones de cansancio emocional, realización personal y

despersonalización relacionadas con la investigación son significativamente superiores a las de docencia. Como segunda hipótesis, planteamos que hay diferencias significativas en las puntuaciones del MBID/I en función del género y otros factores predictivos (estabilidad laboral, presión familiar, grado académico, percepciones sobre el reconocimiento del trabajo y tiempo dedicado a la investigación). Por último, la intención de abandono, consecuente principal del síndrome, está relacionada con los niveles de SQT.

Método

Instrumento

La mayor experiencia de la comunidad académica con el MBI, la existencia de una versión española validada (Maslach y Jackson, 1997; Seisdedos, 1997) y de trabajos con los que establecer comparaciones posteriores nos llevaron a considerar la alternativa del MBI como punto de partida adecuado para desarrollar el instrumento utilizado en este trabajo.

Dado que el MBI no mide el nivel de SQT asociado a las tareas de investigación (Arquero et al., 2006), replanteamos el instrumento de forma que el MBID/I obtenga, por separado, las percepciones sobre docencia e investigación. Así, todas las cuestiones que lo permitían fueron divididas en 2, cambiando la referencia al trabajo en términos generales por 2 afirmaciones distintas: una relacionada con la docencia y otra con la investigación.

Como ejemplos para ilustrar los cambios operados en los ítems, la cuestión 1 en su redacción original indicaba: «*Me siento emocionalmente agotado con mi trabajo*». En el MBID/I esta cuestión dio lugar a dos: «*Me siento emocionalmente agotado con mi actividad docente*» y «*Me siento emocionalmente agotado con mi actividad investigadora*». En el mismo sentido, la cuestión 15 «*No me preocupa realmente lo que le ocurre a los estudiantes a los que enseño*», claramente enfocada a la docencia, quedó adscrita a la escala de docencia y se creó una equivalente para investigación: «*No me preocupa la utilidad de mi investigación*», que recoge el mismo efecto en la actividad investigadora.

No todos los ítems permitían una adaptación (por ejemplo, la cuestión 11: «*Me preocupa el hecho de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente*»), de ahí que se dividieran 12 ítems, quedando 10 con su redacción inicial, y dando lugar a un instrumento con 34 cuestiones.

Con el objeto de permitir la comparación de los resultados con los obtenidos con el MBI estándar se calcularon 2 bloques de 3 escalas, uno para cada aspecto principal del trabajo: investigación y docencia. Así, las medidas de docencia se obtuvieron considerando los ítems propios de docencia más los comunes, y las de investigación del mismo modo.

El instrumento, además del MBID/I, incluía cuestiones relativas a los factores predictivos (estabilidad laboral, presiones familiares, grado académico, percepciones sobre el reconocimiento del trabajo y tiempo dedicado a la investigación) y consecuentes del SQT (intención de abandono) considerados en las hipótesis.

Proceso y variables

Dado que algunas cuestiones son comprometidas, el anonimato se consideró esencial para garantizar respuestas sinceras, lo que nos llevó a diseñar el instrumento de forma que pudiera ser autoadministrado con la intervención mínima del equipo investigador. Consideramos que un formulario administrado vía Internet cumplía las exigencias planteadas. A los participantes se les envió un mensaje de presentación por correo electrónico en el que se informaba de la investigación y se les pedía su colaboración. En este mensaje se incluyó un enlace a la dirección de la página web donde

el cuestionario estaba alojado. Salvo que el encuestado indicase que quería recibir información sobre los resultados, proporcionando en la respuesta su dirección de correo, no quedaba constancia de su identidad. Además, se le garantizaba por escrito, en el mensaje y en el cuestionario, el tratamiento confidencial de todos los datos.

Para contrastar si las medidas asociadas a investigación y docencia son significativamente diferentes utilizamos las pruebas de Wilcoxon por parejas (contraste no paramétrico que, partiendo de parejas de observaciones para cada caso, establece si hay diferencias sistemáticamente sesgadas) y la prueba t para medidas relacionadas (*paired t-test*).

La comprobación de la segunda hipótesis precisaba del análisis de la relación de los factores con las puntuaciones MBID/I. Para contrastarla se han realizado una serie de análisis múltiples de varianza (MANOVA) y tests de diferencia de medias (t-test). Aunque estas técnicas son paramétricas, puede justificarse su uso ya que el número de elementos muestrales permitía la aplicación de la ley de los grandes números así como la asunción del teorema central de límite. Además el estadístico F, en el que se basan estas pruebas, es muy robusto frente a violaciones del supuesto de normalidad. En el caso de los MANOVA, los modelos finales son los resultantes de un proceso iterativo de cálculo en los que se sustituyeron las variables no significativas en pasos sucesivos. Las medidas de correlación se han obtenido utilizando la Rho de Sperman.

La variable presión familiar se definió como una variable dicotómica, que tomaba valor 1 cuando se dan simultáneamente las siguientes circunstancias: existencia de personas a cargo del encuestado y salario del encuestado como única fuente de ingresos de la unidad familiar. En el resto de los casos tomaba valor 0. Por posición laboral estable se ha entendido que el encuestado es funcionario o interino. Por el contrario, los contratos de duración limitada, renovables anualmente o becas, se han recogido bajo el concepto «situación laboral no estable». La variable capacidad de decisión es la puntuación obtenida en el ítem «¿Tiene capacidad de decisión en las elecciones de su asignatura?», cuestión que se responde en una escala de Likert de 5 puntos (1: ninguna, a 5: total). En los modelos MANOVA, la variable de tiempo dedicado a la investigación no se utilizó directamente. Previamente se realizó un análisis clúster, agrupando los casos en 2 bloques (conglomerado 1: 20% de media de tiempo dedicado a la investigación, 89 elementos muestrales; conglomerado 2: media del 53% de tiempo dedicado a investigación, 102 elementos muestrales). La pertenencia a cada conglomerado ha sido la variable introducida en los modelos.

El programa estadístico usado en todos los cálculos ha sido el SPSS.

Participantes

La muestra utilizada en el estudio estaba compuesta por profesores universitarios del área de Contabilidad y Economía Financiera a los que se accedió a través de la Asociación Española de Profesores Universitarios de Contabilidad (ASEPUC), que agrupa a la gran mayoría de los integrantes de este colectivo. La elección de esta muestra estuvo motivada por criterios de accesibilidad y de cercanía, buscando un mayor índice de respuesta en el universo de trabajo. Se obtuvieron un total de 192 respuestas válidas desde 41 universidades distintas, lo que equivale aproximadamente al 20% del universo de trabajo. La distribución por sexos de la muestra resultó paritaria (50% mujeres y 50% hombres). La distribución por edades indicaba una muestra relativamente joven: 47% menores de 35 años, 36% entre 36 y 45 años y 17% mayor de 46 años. Algo más de la mitad de la muestra posee el grado de doctor (55%). En cuanto a la situación laboral, el 63% de los encuestados tenía una posición estable (37% no funcionario). Puesto que tener el grado de doctor es una condición clave para obtener mejoras en la situación laboral, el porcentaje de doctores entre quienes tienen una posición

estable era muy superior (79%). Aun así, más del 21% de los profesores con el grado de doctor estaban en una situación laboral inestable. La composición de esta muestra es similar a la obtenida por [Martínez Gamarra, Moreno Jiménez y Ferrer Puig \(2009\)](#) para profesores universitarios de Madrid, Zaragoza y Barcelona, que constaba de un 60% de profesorado estable y una distribución por sexo de 51% de hombres y 49% de mujeres, y por [Aavgues et al. \(2010\)](#), también compuesta por un 60% de profesorado estable. Ambos trabajos indican que sus muestras son representativas de la población de profesores universitarios.

Uno de los factores que pueden favorecer la aparición del SQT es la presión económica. Para el 64% de los encuestados, su sueldo como profesor era la principal fuente de ingresos de la unidad familiar. Este porcentaje se incrementaba en el caso de los hombres hasta el 81,3% (frente al 47% de las mujeres). El 54% de los encuestados indicaba tener al menos una persona a su cargo y el 34% de los encuestados manifestaba tener al menos una persona a su cargo con su salario de profesor como principal fuente de ingresos de la unidad familiar (presión familiar). Por último, el 5% se hallaba en la situación potencialmente más estresante: tener cargas familiares, ser la principal fuente de ingresos y estar en situación laboral inestable.

Resultados

El instrumento utilizado incluía cuestiones acerca de la distribución del tiempo entre tareas docentes y de la percepción de reconocimiento de dichas tareas. En cuanto a la distribución del tiempo entre los diferentes tipos de tareas, en términos generales, los encuestados indicaron una dedicación media del 48% del tiempo a la docencia, el 38% a la investigación y el 14% a la gestión. Sin embargo, esta distribución cambiaba sustancialmente en función de algunos factores. Así, aunque no encontramos una diferencia significativa en el tiempo dedicado a la docencia entre profesores estables y no estables (48,7% vs. 42,5%), sí la encontramos en las otras tareas, de forma que los profesores en situaciones no estables dedicaban una mayor parte de su tiempo a la investigación que sus compañeros (48,1% vs. 34%); al contrario, los profesores estables indicaban una mayor dedicación a tareas administrativas y de gestión (17,1% vs. 9,5%). Este resultado es bastante razonable teniendo en cuenta que la investigación es la actividad más valorada en los sistemas de méritos y es indicativo del efecto de las presiones institucionales y sistemas de incentivos comentados por [García Benau y Laínez-Gadea \(2004\)](#). La distribución obtenida se acerca más hacia la que [García-Benau, Gandía Cabedo y de Fuentes Barberá \(1997\)](#) obtenían como *distribución ideal* para los docentes de contabilidad: 40% docencia, 53% investigación y 6% gestión, frente a la distribución real del tiempo en ese momento (62, 27 y 11%, respectivamente). Por otro lado, los profesores con el grado de doctor dedicaban más tiempo a investigación y gestión y menos a docencia que sus compañeros no doctores. Los resultados obtenidos en un análisis de correlaciones ([tabla 3](#)) mostraban una clara relación entre los usos alternativos del tiempo. Una mayor dedicación a la investigación se obtiene, principalmente, a costa del tiempo dedicado a la docencia. Otro dato reseñable es que los profesores más experimentados dedicaban paulatinamente menos tiempo a la investigación y más a tareas administrativas.

En cuanto al reconocimiento de la labor docente ([tabla 4](#)), los profesores opinan que ha habido un deterioro de este reconocimiento, tanto por la sociedad como por los estudiantes. Sobre la evolución del reconocimiento por los sistemas de méritos de la labor docente, el 77% consideraba que la tendencia es a una menor valoración de la docencia en favor de la investigación. El peso de quienes consideran que alguno de estos aspectos ha mejorado es meramente anecdótico (del 2 al 4%). Algo más de

Tabla 3
Correlaciones entre tiempo dedicado a cada tipo de tareas y experiencia docente

Rho de Sperman. N = 192	Tiempo investigación	Tiempo gestión.	Años de experiencia docente
Tiempo dedicado a docencia	–66%**	–34%**	2%
Tiempo dedicado a investigación		–36%**	–31%**
Tiempo dedicado a gestión			34%**

** p < .01 (bilateral).

Tabla 4
Percepciones sobre el reconocimiento del trabajo

	Ha empeorado (%)	Igual (%)	Ha mejorado (%)
Reconocimiento social de la labor docente	60	38	2
Reconocimiento, por parte de los estudiantes, de la labor docente	62	34	4
Reconocimiento de la labor docente, en los sistemas de promoción y valoración de méritos	77	21	3
Reconocimiento de la labor investigadora, valorando los resultados obtenidos frente al esfuerzo invertido	46	30	23

división nos encontramos al valorar la evolución de los resultados obtenidos frente al esfuerzo en investigación. Aunque es el resultado más valorado en los sistemas de méritos, el porcentaje más alto de respuestas indicaba un empeoramiento de esta relación, lo que puede interpretarse en los siguientes términos: se precisa un mayor esfuerzo para obtener la misma recompensa.

Uno de los consecuentes más costosos del SQT es que lleva a profesionales potencialmente muy comprometidos a abandonar. Cerca del 30% de los encuestados manifestó haber considerado abandonar la universidad y cambiar de trabajo. Lógicamente, la incidencia es mucho mayor entre los profesores en situación laboral inestable (38%); aun así, el 24% del profesorado estable ha considerado esta opción.

El MBI Modificado: MBI D/I

El MBI D/I proporciona 2 juegos de medidas que se forman con los elementos comunes más los específicos de cada juego de escalas. Los análisis de fiabilidad interna de estos constructos, calculando el valor del alfa de Cronbach, presentaron valores altos en las escalas de cansancio emocional (CE.D: 0,80; CE.I: 0,84) y realización personal (RP.D: 0,78; RP.I: 0,78), y más bajos en las escalas de despersonalización (DP.D: 0,55; DP.I: 0,57). Este resultado es esperable, dado que sistemáticamente es la escala que presenta un nivel de consistencia interna más bajo. Gil-Monte y Peiró (1999) resaltan que es una de las limitaciones psicométricas del MBI, y los valores de fiabilidad obtenidos en los estudios citados por estos autores se encuentran entre 0,42 y 0,62. En la validación del MBI en español, Seisdedos (1997) reportó, para su muestra general de validación (compuesta por 1.316 elementos de diversas profesiones asistenciales) los siguientes niveles: CE, 0,82; DP, 0,79; RP, 0,71. Sin

embargo, para la submuestra de profesores Seisdedos cita el trabajo de Aluja (1997), en el que se obtienen los siguientes niveles de fiabilidad: CE, 0,83; DP, 0,48; RP, 0,77 (n = 389), que considera aceptables para una muestra de ese tamaño.

Los resultados descriptivos de las medidas obtenidas con el MBI D/I se presentan en la tabla 5.

Como puede observarse, los valores medios indican que existe un nivel más alto de SQT asociado a la investigación que a la docencia: la puntuación media de cansancio emocional vinculado a la investigación fue de 24,2 frente a 17,5 en docencia; la realización personal relacionada con la investigación es, en términos medios, mucho más baja que la relacionada con el aspecto docente (27,1 frente a 34,2) y la despersonalización es ligeramente más alta (5,7 vs. 5,2, recordando que en este constructo hay un solo ítem de diferencia). Los análisis de diferencias (Wilcoxon) presentados en la tabla 5 confirmaron la primera hipótesis: todas las diferencias aparecen como estadísticamente significativas al 1% (obteniéndose idénticos resultados con la prueba t para medidas emparejadas). Para las medidas de cansancio emocional, la puntuación relacionada con la investigación es más alta en el 76% de los casos a la de docencia. Para las medidas de realización personal, la relacionada con la investigación es más baja en el 83% de los casos.

También en la tabla 5 se presentan los valores obtenidos por Arquero et al. (2006) con el MBI estándar sobre una muestra de profesores universitarios (CE: 18,6; DP: 5,8; RP: 34,7). La comparación de estos valores con los obtenidos en el estudio presente sugiere que el MBI estándar está más cerca de medir la problemática asociada a la docencia (CE.D: 17,5; DP.D: 5,2; RP.D: 34,2) que la relacionada con la investigación, que presenta valores más altos en cansancio emocional y más bajos en realización personal.

Tabla 5
MBI D/I: estadísticos descriptivos y prueba de Wilcoxon

	Descriptivos				Ref.	Test de Wilcoxon		
	Media	D.T.	Asimetría	Curtosis		Comp. Inv-Doc	Sig.	
CE								
D	17,5	8,4	0,477	0,246	18,6	Rangos positivos	19%	0,000
I	24,2	10,1	0,085	–0,741		Rangos negativos	76%	
DP								
D	5,2	4,2	0,932	1,026	5,8	Rangos positivos	18%	0,001
I	5,7	4,3	0,882	0,835		Rangos negativos	34%	
RP								
D	34,2	6,9	–0,869	1,268	34,7	Rangos positivos	83%	0,000
I	27,1	8,6	–0,262	–0,197		Rangos negativos	12%	

Dimensiones: CE, cansancio emocional; DP, despersonalización; RP, realización personal.

Subdimensiones: C, común; D, docencia; I, investigación

Fuente: Valores obtenidos en Arquero et al. (2006).

Tabla 6

Porcentaje de participantes con puntuaciones de MBI D/I altas

	Docencia		Investigación	
	%	Acum. %	%	Acum. %
Número de puntuaciones altas = 0	47,6	83,2	18,2	51,8
Número de puntuaciones altas = 1	36,1		33,0	
Número de puntuaciones altas = 2	12,0	16,2	37,7	48,2
Número de puntuaciones altas = 3	4,2		10,5	
Total	100%	100%	100%	100%

Tomando como valores de referencia los publicados para la adaptación española (Seisdedos, 1997), el número de profesores cuyas puntuaciones relacionadas con la investigación sobrepasan los límites de referencia es muy superior al número de casos relacionados con la docencia. En este sentido, el 48% puntúan muy alto en cansancio emocional en investigación (frente al 21% en docencia). Estas diferencias alcanzan su máximo en el caso de la realización personal, en el que el número de casos con valores de realización personal ligada a la investigación que exceden el valor de referencia es casi del 78%, frente al 37% para la docencia.

Dado que este síndrome es tridimensional, es interesante considerar los individuos que puntúan en los niveles altos de SQT en más de un constructo. En la [tabla 6](#) se presenta el porcentaje de individuos cuyas puntuaciones están en el nivel alto en ninguna, una, 2 o todas las escalas. Si calculamos el porcentaje de profesores que puntúan por encima de los valores de referencia en más de 2 escalas (criterio utilizado por Longas, Chamarro, Riera y Cladellas, 2012 y Manassero et al., 2006), el 16,2% de los casos puntuaron en niveles altos en 2 o en todos los constructos relacionados con la docencia, frente al 83,2% que no supera estos niveles de corte en ninguna dimensión o en solo una. En el caso de la investigación, las proporciones cambian sustancialmente: 48,2% vs 51,8%, teniendo en cuenta que el 10,5% presentan niveles altos en los 3 constructos. Estas diferencias son estadísticamente significativas (test Chi cuadrado, $p < 0,05$), por lo que los datos confirman un mayor nivel del SQT relacionado con la investigación frente al relacionado con la docencia.

Relación de los niveles del síndrome del quemado por el trabajo con los factores predictivos y consecuentes

Para el análisis de la relación entre factores predictivos y niveles de SQT, las puntuaciones se dividieron en 3 bloques: ítems comunes, exclusivos a investigación y exclusivos a docencia. Estas puntuaciones se han considerado las variables dependientes de los análisis. Las variables explicativas consideradas han sido: sexo, percepción del reconocimiento docente (socialmente, por el sistema de méritos, por los estudiantes), percepción del aumento de la dificultad en las tareas docentes, situación laboral, posesión del título de doctor, tiempo dedicado a la investigación y la existencia de presiones familiares.

Los resultados indican que la puntuación de cada bloque de variables está asociada a diferentes variables explicativas ([tabla 7](#)). En general, las mujeres presentan valores medios de cansancio emocional más altos que los hombres y realización personal más baja (tanto para los ítems comunes como para los de investigación y docencia). La baja capacidad de decisión en cuestiones de ordenación académica (asignatura y horarios a impartir) aparece asociada a niveles más altos de cansancio emocional (núcleo común), a una mayor despersonalización (núcleo común e ítems de docencia) y a una menor realización personal (ítems de docencia). En el mismo sentido juega la percepción sobre el aumento de dificultad en las tareas docentes (niveles más altos de cansancio emocional y más bajos de realización personal en los ítems comunes). La percepción de un menor reconocimiento por parte de los estudiantes afecta

al ítem de despersonalización relacionado con la docencia, aumentando la indiferencia del profesorado.

Respecto a las medidas asociadas a la investigación, aparte de lo ya comentado respecto al sexo, la no posesión del título de doctor aparece asociada a niveles significativamente más altos de cansancio emocional y más bajos de realización personal. Por otra parte, el tiempo dedicado a la investigación muestra una relación diferente a la esperada: los encuestados que dedican un mayor porcentaje de tiempo a la investigación presentan menores niveles de cansancio emocional y mayores de realización personal. No se encontraron relaciones significativas para el resto de las variables, por lo que la hipótesis se confirma solo parcialmente.

La última hipótesis planteaba que la intención de abandono, una de las consecuencias más graves, está asociada a diferentes niveles del SQT. Los resultados de la [tabla 8](#) confirman esta relación para todas las escalas, indicando niveles de SQT significativamente más altos en los profesores que indican intención de abandonar la carrera universitaria. Aunque estas diferencias aparecen en todas las dimensiones y asociadas tanto a docencia como a investigación, son visiblemente mayores en los constructos relacionados con la investigación. Así, para las medidas de investigación, la media de puntuación en cansancio emocional (CE.I) es de 28,44 para los profesores que indican intención de abandonar la carrera universitaria, frente a 21,93 para los que no se han planteado esa opción. La realización personal (RP.I) de los profesores que piensan en dejar la universidad es bastante más baja que la de sus compañeros (22,4 frente a 28). Aunque en despersonalización no parece existir una diferencia tan grande en términos absolutos (DP.I: 6,86 frente a 5,04), es más de un 30% de diferencia, significativa al 1%.

Aunque no tan altas, las diferencias asociadas a docencia son también significativas. Así, los profesores que piensan en dejar la universidad presentan valores de cansancio más altos (CE.D: 20,72 frente a 15,99) y de realización más bajos que sus colegas (31,81 frente a 35,24). La mayor asociación entre cansancio y abandono coincide con los resultados de Martínez Gamarra et al. (2009).

Discusión de los resultados y consideraciones finales

El presente trabajo, desarrollando una adaptación del MBI, plantea como objetivo principal la medición de los niveles del SQT en el colectivo de profesores universitarios en las 2 facetas principales de su trabajo: docencia e investigación.

El desarrollo de una versión adaptada del MBI (el MBI D/I) es consecuencia de los resultados proporcionados por Arquero et al. (2006), que ponen de manifiesto la enorme importancia de cuestiones asociadas a las tareas de investigación (y a sus esquemas de recompensa) en la aparición del SQT, dado que: a) la mayoría de la investigación pone de manifiesto (Shirom, 2005) que las variables más fuertemente relacionadas con el SQT son las de contexto laboral, principalmente las que definen las cargas de trabajo, y b) la realidad del trabajo universitario es que gran parte de la presión proviene de las tareas de investigación (Arquero Montañó y Donoso Anes, 2004; Arquero et al., 2006).

Esta afirmación se ve claramente apoyada por los resultados: las medidas asociadas a investigación (CE: 24,2; DP: 5,7; RP: 27,1)

Tabla 7
MANOVA Puntuaciones MBID/I por factores. Valor de F y significatividad

Panel A. Ítems comunes	Sexo	Capacidad de decisión	Dificultad docencia	Modelo
Cansancio emocional	8,65**	5,08**	3,84*	7,04***
Despersonalización	0,28	2,09	1,24	1,87*
Realización personal	9,47**	0,65	3,23*	3,74*
Panel B. Docencia	Sexo	Capacidad de decisión	Reconocimiento estudiantes	Modelo
Cansancio emocional	3,29*	2,18*	1,68	2,37*
Despersonalización	0,2	2,47*	3,4*	2,32*
Realización personal	7,25**	2,32*	0,2	3,08**
Panel C. Investigación	Sexo	Tiempo investigación (clúster)	Título doctor	Modelo
Cansancio emocional	25,11***	3,69*	14,04***	16,41***
Despersonalización	1,72	0,5	0,5	0,6
Realización personal	10,33***	37,35***	35,15***	30,55***

* $p < 0,10$.

* $p < 0,05$.

** $p < 0,01$.

*** $p < 0,001$.

difieren significativamente y muestran niveles de SQT más altos que las asociadas a la docencia (CE: 17,5; DP: 5,2; RP: 34,2). Estos resultados confirman nuestra hipótesis de partida y son indicativos de la utilidad de un instrumento capaz de captar mejor los niveles del SQT en los profesores universitarios que los existentes en la literatura, que no tienen en cuenta que la tarea que supone la principal fuente de generación del SQT para esta población es la investigación y no la docencia. De hecho, los resultados obtenidos en otros trabajos (Arquero et al., 2006; Otero-López et al., 2008; Quaas, 2006) con poblaciones similares usando el MBI estándar son similares a los obtenidos con el MBID/I para las escalas de docencia. Este resultado refuerza la idea de que el MBI, en su versión estándar, no captura el efecto asociado a las tareas investigadoras en los niveles de SQT de los profesores, por lo que podemos indicar que no es un instrumento adecuado para esta población.

Estudiando los porcentajes de profesores que puntúan por encima de los valores de referencia en más de 2 escalas, las diferencias entre el efecto asociado a las actividades de investigación y a las de docencia son muy significativas: el 48,2% del colectivo de profesores presentan niveles altos de SQT derivados de su actividad investigadora frente al 16,2% en su actividad docente. El porcentaje de prevalencia del SQT derivado de la investigación supera a la mayoría de los resultados de estudios precedentes, que usan instrumentos centrados en la docencia, y es extremadamente más alto que el obtenido en profesores universitarios por Avargues et al. (2010); Guerrero y Vicente (2001) o Herranz-Bellido, Reig-Ferrer y Cabrero-García (2006), usando el MBI estándar.

Existen diferencias en los niveles de SQT en función de determinados factores (sexo, capacidad de decisión, tiempo de investigación, reconocimiento de los estudiantes y título de doctor) que confirman, en parte, nuestra segunda hipótesis de partida. Respecto al sexo, las medidas son significativas tanto en ítems comunes como en docencia y en investigación; las profesoras muestran niveles significativamente más altos de cansancio emocional y peores medidas en realización personal que sus compañeros. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos por Maslach y Jackson (1981) en sus trabajos pioneros y difieren de los obtenidos por Gil-Monte y Peiró (1997) sobre muestras culturalmente más cercanas, en los que la diferencia principal se da en la despersonalización. Es destacable que las medidas de investigación presentan estas diferencias de forma más acentuada y significativa.

La capacidad de decisión, variable organizacional clave resaltada por Garcés de los Fayos Ruiz et al. (2001) y Salanova, Llorens y García-Renedo (2003), aparece significativa e inversamente relacionada con los niveles del SQT en todas las escalas de docencia y con los ítems comunes de cansancio emocional. El menor reconocimiento de los estudiantes, variable asociada a las recompensas intrínsecas (Friedman, 2004), se asocia a mayores niveles de despersonalización en docencia.

En cuanto a la posesión del título de doctor, esta variable aparece fuertemente relacionada con el cansancio emocional y la realización personal en investigación, de forma que los que no tienen este título presentan niveles mucho más altos de SQT. La obtención del doctorado es uno de los casos paradigmáticos en los que la relación esfuerzo-recompensa es menos directa, teniendo además mucha

Tabla 8
Comparación de niveles de síndrome del quemado por el trabajo por intención de abandono

	Intención	N	Media	Desviación típica	Diferencia	t-test p
Cansancio emocional	No	135	15,99	7,86		
Docencia	Sí	57	20,72	9,43	−4,73	0,000
Cansancio emocional	No	135	21,93	10,02		
Investigación	Sí	57	28,44	10,27	−6,51	0,000
Despersonalización	No	135	4,75	3,80		
Docencia	Sí	57	6,05	4,80	−1,30	0,046
Despersonalización	No	135	5,04	3,86		
Investigación	Sí	57	6,86	4,91	−1,82	0,007
Realización personal	No	135	35,24	6,52		
Docencia	Sí	57	31,81	8,36	3,43	0,003
Realización personal	No	135	28,00	8,71		
Investigación	Sí	57	22,40	8,71	5,60	0,000

influencia en la obtención de recompensas de tipo explícito (mejoras laborales), lo que explica, utilizando el modelo de Friedman (1995), la fuerte relación y el sentido de la misma.

El tiempo dedicado a investigación aparece significativamente relacionado con 2 medidas de investigación: el cansancio emocional y, muy fuertemente, la realización personal. En este caso, el sentido encontrado es el contrario al esperado. Los encuestados que se sienten más realizados y menos agotados emocionalmente con la investigación tienden a dedicar más tiempo. De esta manera, la menor dedicación parece ser consecuencia del mayor nivel de SQT y no el antecedente, lo que puede dar lugar a un círculo vicioso negativo.

Como principal consecuente, en línea con el modelo de Fogarty et al. (2000), los altos niveles de SQT están asociados a una intención de abandono alta (30% de media), porcentaje que aumenta sensiblemente para los profesores jóvenes (hasta el 46%), lo que da cumplimiento a la tercera hipótesis.

Los resultados obtenidos que dan cuenta de la alta prevalencia del SQT en la actividad de investigación, junto con la existencia de un alto porcentaje de tiempo de dedicación a dicha actividad (hasta el 48,1%), la disminución del reconocimiento de la labor docente por la sociedad, por los estudiantes y por los sistemas de promoción y valoración de méritos (con una dedicación en actividad de hasta el 48,7%), rompen aún más los vínculos de la cadena esfuerzo-recompensa, por lo que es esperable un incremento de los niveles del SQT en buena parte del profesorado joven, que constituye el futuro de la plantilla docente e investigadora.

Como apuntamos anteriormente, la tendencia a una mayor presión y exigencia con menos recursos (Armada et al., 2010; Martínez Alcántara y Preciado Serrano, 2009), junto con sistemas de evaluación poco motivadores y claros (Buela-Casal, 2007, sobre la acreditación en general, o Sánchez-Rodas Navarro, 2012, sobre la evaluación de la docencia) hace prever una evolución que no solo no mejora, sino que empeorará previsiblemente. Los cambios recientes, como los promovidos por el Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril (medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo), suponen para una mayoría del profesorado universitario en nuestra área un incremento en la dedicación a la docencia en tiempo, debiendo mantener la calidad y paralelamente la excelencia en su investigación. Además, se otorga una mayor importancia a la evaluación de la investigación por los sexenios (sistema que no está diseñado para ese fin y que penaliza sistemáticamente a los profesores del área). Por tanto, las demandas y exigencias hacia el profesorado en todos sus ámbitos de actividad no van a decrecer en modo alguno; configurando una situación idónea para la aparición del estrés laboral y el SQT.

Limitaciones y extensiones

El trabajo es un estudio de una muestra concreta (profesores universitarios de contabilidad). Sin embargo, como se indica en Arquero Montaña y Donoso Anes (2004), las demandas, presiones, necesidades, expectativas, etc. son similares, con independencia del área de trabajo de los profesores universitarios. Por ello, los resultados son indicativos de problemas comunes, aunque no sean estrictamente generalizables. La ampliación de la muestra, incluyendo profesores de otras áreas y/o nacionalidades, es una extensión futura.

El porcentaje de respuesta es del 20%, siendo similar, e incluso superior, a otros trabajos realizados con esta población. La elección de la vía de acceso a la muestra es siempre problemática, al igual que el problema del sesgo de no respuesta. La elección de la muestra y la forma de acceder a ella estuvieron motivadas por criterios de accesibilidad y de cercanía, buscando un mayor índice de respuesta en el universo de trabajo. El acceso al cuestionario por vía telemática no se puede considerar como limitativo frente al uso de otros

métodos como el correo ordinario. El uso del mail e Internet en el ámbito universitario está plenamente extendido, y por la sencillez del acceso y del diseño del cuestionario no es razonable pensar que se produjeran sesgos de respuesta. En todo caso, esta es una limitación inherente a todos los estudios que utilizan cuestionarios autoadministrados con independencia del método.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Bibliografía

- Aluja, A. (1997). Burnout profesional en maestros y su relación con indicadores de salud mental. *Boletín de Psicología*, 55, 47–61.
- Armada, I., Ferrer, R. y Manzano, J. (2010). Evaluación de riesgos psicosociales del profesor universitario: una propuesta de intervención para las organizaciones docentes. Zaragoza: Cámara de Comercio e Industria de Zaragoza [consultado Ene 2013]. Disponible en: <http://camarazaragoza.com/prevenccion/publicaciones-descarga.asp?id=32>
- Armour, R. A., Caffarella, R. S., Fuhrmann, B. S. y Wergin, J. F. (1987). Academia burnout: Faculty responsibility and institutional climate. *New Directions for Teaching and Learning*, 29, 3–11.
- Arquero Montaña, J. L. y Donoso Anes, J. A. (1998). Capacitación docente de los profesores noveles. Propuesta y experiencia en la Universidad de Sevilla. In *La contabilidad y la auditoría ante los próximos retos*. Alicante: Marfil.
- Arquero Montaña, J. L. y Donoso Anes, J. A. (2004). Necesidades de formación docente de los profesores universitarios. Diagnóstico y experiencias. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 23, 95–109.
- Arquero, J. L., Donoso, J. A., Hassall, T. y Joyce, J. (2006). El impacto del síndrome Burnout en los profesores noveles. Un estudio piloto. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 27, 69–82.
- Avargues, M. L. y Borda, M. (2010). Estrés laboral y síndrome de burnout en la Universidad: análisis descriptivo de la situación actual y revisión de las principales líneas de investigación. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 6, 73–78.
- Avargues, M. L., Borda, M. y López, A. M. (2010). El core of burnout y los síntomas de estrés en el personal de Universidad. Prevalencia e influencia de variables de carácter sociodemográfico y laboral. *Boletín de Psicología*, 99, 89–101.
- Bilge, F. (2006). Examining the burnout of academics in relation to job satisfaction and other factors. *Social Behavior and Personality*, 34(9), 1151–1160.
- Blix, A. G., Cruise, R. J., Mitchell, B. M. y Blix, G. G. (1994). Occupational stress among university teachers. *Educational Research*, 36, 157–169.
- Brouwers, A. y Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239–253.
- Buela-Casal, G. (2007). Reflexiones sobre el sistema de acreditación del profesorado funcionario de Universidad en España. *Psicothema*, 19(3), 473–482.
- Cavero Rubio, J. A. y Fernández Serrano, V. (2013). El sexenio de investigación en contabilidad. EDUCADE. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 4, 5–21.
- Cifre E., Llorens S. (2002). Burnout en profesores de la UJI: un estudio diferencial. Comunicación presentada en las Fòrum de Recerca. 7. Facultat de Ciències Humanes i Socials. Universitat Jaume I. Disponible en: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi7/burnout.pdf> [consultado 8 Ago 2013].
- CNEAI. Comisión nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora (2005). Memoria de los resultados de las evaluaciones realizadas de 1989 a 2005 (Profesores de Universidad). Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/ministerio/organismos/cneai/2005-memoria-1989-2005-csic.pdf?documentId=0901e72b8008d9e2> [consultado 8 Ago 2013].
- Comisiones Obreras. Gabinete de Estudios y de Salud Laboral. (2000). *La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Madrid: Federación de Enseñanza de CCOO.
- Densten, I. L. (2001). Re-thinking burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 833–847.
- Donoso Anes, J. A. y Jiménez Cardoso, S. (1996). Estado de opinión sobre la docencia en Contabilidad: una encuesta a los profesores de Universidad. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 89, 961–999.
- Drake, B. y Yamada, G. N. (1995). Confirmatory factor analysis of the Maslach Burnout Inventory. *Social Work Research*, 19(3), 184–193.
- Dworkin, A. G. (2001). Perspectives on teacher burnout and school reform. *International Education Journal*, 2(2), 69–78.
- Edelwich, J. y Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of disillusionment in the helping professions*. Nueva York: Human Sciences Press.
- Evans, B. K. y Fischer, D. G. (1993). The nature of burnout: A study of the 3 factor model of burnout in human service and non-human service. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66(1), 29–38.
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77(6), 325–331.
- Fernet, C., Guay, F. y Senécal, C. (2004). Adjusting to job demands: The role of work self-determination and job control in predicting burnout. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 39–56.
- Fimian, M. J. (1988). The alpha and split-half reliability of the teacher stress inventory. *Psychology in the Schools*, 25, 110–118.

- Fogarty, T. J., Singh, J., Rhoads, G. K. y Moore, R. K. (2000). Antecedents and consequences of burnout in accounting: beyond the Role Stress model. *Behavioral Research in Accounting*, 12, 31–67.
- Foxworth, M., Karner, F. y Leonard, R. (1984). The factorial validity of the Teacher Occupational Stress Factor Questionnaire for the teacher of the gifted. *Educational and Psychological Measurement*, 44, 527–532.
- Freudenberger, H. J. (1971). The professional in the free clinic: New problems, new views, new goals. In D. J. Bental, & J. L. Schwartz (Eds.), *The free clinic: A community approach to health care and drug abuse*. Beloit, WI: Stash Press.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159–166.
- Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 281–289.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191–215.
- Friedman, I. A. (2004). Organizational expectations of the novice teacher. *Social Psychology of Education*, 7(4), 435–461.
- Garcés de los Fayos Ruiz, E., Nieto, G., Madrid, A. y Jiménez, G. (2001). *Estrés profesional y estrategias de prevención*. Murcia: Algama Desarrollo Empresarial.
- García Benau, M. A., Gandía Cabedo, J. L. y de Fuentes Barberá, C. (1997). Grado de satisfacción de los profesores universitarios de Contabilidad con la carrera académica. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, (91), 541–575.
- García Benau, M. A. y Laínez-Gadea, J. A. (2004). Forever destined to be extras in a Broadway show: A discussion of the status of national accounting research in an international arena. In Christopher Humphrey, & Bill H. K. Lee (Eds.), *The real life guide to accounting research: A behind-the-scenes view of using qualitative research methods* (pp. 73–93). Elsevier.
- García Izquierdo, M. (1991). Burnout en profesionales de enfermería de centros hospitalarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 7(18), 3–12.
- Gil-Monte, P. R. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud Pública de México*, 44(1), 33–40.
- Gil-Monte, P. R. (2005). El síndrome de quemarse por el trabajo («burnout»). *Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. (1999). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multicapacitacional. *Psicothema*, 11(3), 679–689.
- Gil-Monte, P. R. y Zúñiga-Caballero, L. C. (2010). Validez factorial del Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo en una muestra de médicos mexicanos. *Universitas Psychologica*, 9(1), 169–178.
- Gil-Monte P.R., García-Jueas J.A., Núñez E., Carretero N., Roldán M.D., Caro, M. Validez factorial del Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT). Paper presentado en Interpsiquis. 2006; versión web disponible en: <http://www.psiquiatria.com/articulos/ansiedad/estres/24872/> [consultado 8 Ago 2013].
- Gillespie, D. F. y Numerof, R. E. (1984). *The Gillespie-Numerof Burnout inventory. Technical manual* (1st ed.). St. Louis, MO: Washington University.
- Ginsburg, S. G. (1974). The problem of the burned out executive. *Personnel Journal*, 53(8), 598.
- Greene, R. W., Abidin, R. R. y Kmetz, C. (1997). The Index of Teaching Stress: A measure of student-teacher compatibility. *Journal of School Psychology*, 35, 239–259.
- Guerrero, E. (1998). *Síndrome de burnout o desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado universitario [tesis doctoral]*. Cáceres: Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.
- Guerrero, E. (2000a). Una investigación con docentes universitarios sobre estrés laboral y síndrome del «quemado». *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/052Barona.PDF> [consultado 8 Ago 2013].
- Guerrero, E. (2000b). Polémica en torno a la dualidad docencia e investigación universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 16, 21–30.
- Guerrero, E. (2002). Un trabajo de investigación sobre estrés y burnout en el profesorado universitario. *Revista de Educación*, 21, 97–118.
- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 19(1), 145–158.
- Guerrero, E. y Vicente, F. (2001). *Síndrome de burnout o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Halbesleben, J. R. B. y Demerouti, E. (2005). The construct validity of an alternative measure of burnout: Investigating the English translation of the Oldenburg Burnout Inventory. *Work and Stress*, 19(3), 208–220.
- Herranz-Bellido, J., Reig-Ferrer, A. y Cabrero-García, J. (2006). La prevalencia del estrés laboral asistencial entre los profesores universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(146), 743–766.
- Hock, R. R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17(2), 167–189.
- Holland, P. J. y Michael, W. B. (1993). The concurrent validity of the Holland Burnout Assessment Survey for a sample a middle school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1067–1077.
- Huberman, M. (1993). Burnout in teaching careers. *European Education*, 25(3), 23–47.
- Jones, J. W. (1980). *The Staff Burnout Scale for Health Professionals (SBS-HP)*. Park Ridge, Ill: London House.
- Klas, L. D., Kendall-Woodward, S. h. y Kennedy, L. (1985). Levels and specific causes of stress perceived by regular classroom teachers. *Canadian Counsellor*, 19(3-4), 115–127.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E. y Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work and Stress*, 19(3), 192–207.
- Lackritz, J. R. (2004). Exploring burnout among university faculty: Incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20, 713–729.
- Lester, H. E., Carter, Y. H., Dasso, D. y Hobbs, F. D. R. (1998). Survey of research activity, training needs, departmental support, and career intentions of junior academic general practitioners. *British Journal of General Practice*, 48, 1322–1326.
- Lizcano J. La necesaria orientación social de la investigación universitaria. El Imparcial. Artículo de tribuna. 28 de abril de 2012.
- Longas, J., Chamorro, A., Riera, J. y Cladellas, R. (2012). La incidencia del contexto interno docente en la aparición del síndrome del quemado por el trabajo en profesionales de la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28(2), 107–118.
- Luh, W., Olejnik, S., Greenwood, G. y Parkay, F. (1991). Psychometric properties of the Wilson Stress Profile for Teacher. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 255–270.
- Malach-Pines, A. (2005). The Burnout Measure, Short Version. *International Journal of Stress Management*, 12(1), 78–88.
- Manassero, M. A., García, E., Vázquez, A., Ferrer, V. A., Ramis, C. y Gili, M. (2006). Análisis causal del burnout en la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 173–195.
- Martínez Alcántara, S. y Preciado Serrano, M. L. (2009). Consecuencias de las políticas neoliberales sobre el trabajo y la salud de académicos universitarios: el burnout como fenómeno emergente. *Psicología y Salud*, 19(2), 197–206.
- Martínez Gamarra, M., Moreno Jiménez, B. y Ferrer Puig, R. (2009). Calidad de vida del profesorado universitario: el desgaste profesional. Propuesta metodológica y resultados. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 27, 131–169.
- Marucco, M. A., Gil-Monte, P. R. y Flamenco, E. (2008). Síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en pediatras de hospitales generales, estudio comparativo de la prevalencia medida con el MBI-HSS y el CESQT. *Informació Psicológica*, 91-92(septiembre 2007-abril 2008), 32–42.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189–192.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory. Manual*. Palo Alto: University of California, Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1997). *MBI: Inventario Burnout de Maslach: síndrome del «quemado» por estrés laboral asistencial: manual*. Madrid: Tea. Traducción y normalización N. Seisdedos.
- Maslach, C., Jackson, S. E. y Schwab, R. L. (1996). *Maslach Burnout inventory – Educators survey*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Meier, S. T. (1984). The construct validity of burnout. *Journal of Occupational Psychology*, 57, 211–219.
- Moreno, B., Garrosa, E. y González, J. L. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16(2), 151–171.
- Moreno, B., Bustos, R., Matallana, A. y Miralles, T. (1997). La evaluación del burnout. Problemas y alternativas. El CBB como evaluación de los elementos del proceso. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 13(2), 185–207.
- Moriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597–621.
- OCDE. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers, capítulo 4*. París: OCDE.
- OCDE. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS, capítulo 3*. París: OCDE.
- OCDE. (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. París: OCDE.
- OIT. (1996). *La prevención del estrés en el trabajo (recopilación)*. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT).
- OIT. (2010). *Los docentes y formadores del futuro: La educación y la formación técnica y profesional en un mundo en mutación, GDFVET/2010*. Ginebra: OIT.
- OIT. (2011). «Consensus points of the Forum», en el Informe final del Foro de diálogo mundial sobre la educación y la formación profesional, realizado en Ginebra los días 29 y 30 de septiembre de 2010. Ginebra: OIT.
- OIT. (2012). *Guía de buenas prácticas sobre recursos humanos en la profesión docente*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Otero-López, J. M., Santiago Mariño, M. J. y Castro Bolaño, C. (2008). An integrating approach to the study of burnout in University Professors. *Psicothema*, 20(4), 766–772.
- Pelsma, D. M., Roland, B., Tollefson, N. y Wigington, H. (1989). Parent burnout: Validation of the Maslach Burnout Inventory with a sample of mothers. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 22, 81–87.
- Petegrew, L. y Wolf, C. E. (1981). Validation Measures of Teacher Stress. *American Education Research Journal*, 19(3), 373–396.
- Pines, A. y Aronson, E. (1988). *Career burnout. Causes and Cures*. New York: The Free Press.
- Pines, A., Aronson, E. y Kafry, D. (1981). Burnout: From tedium to personal growth. In C. Cherniss (Ed.), *Staff Burnout: Job stress in the human services*. New York: The Free Press.
- Pretorius, T. B. (1994). Using the Maslach Burnout Inventory to assess educators' burnout at a university in South Africa. *Psychological Reports*, 75(2), 771–777.
- Quaas, C. (2006). Diagnóstico de burnout y técnicas de afrontamiento al estrés en profesores universitarios de la quinta región de Chile. *Revista Psicoperspectivas*, V(1), 65–75.
- Real Decreto-ley 14/2012 de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. BOE 96 de 21 de abril de 2012.
- Salanova, M., Llorens, S. y García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están «quemando» los profesores? *Prevención, Trabajo y Salud. Revista del INSHT*, 28, 16–20.

- Sánchez-Rodas Navarro, C. (2012). Encuestas y calidad docente: una ecuación con múltiples variables. In A. Castro Sáenz (Ed.), *Calidad, evaluación y encuestas de la docencia universitaria* (pp. 236–244). Murcia: Laborum.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C. y Jackson, S. E. (1996). The Maslach Burnout Inventory: General Survey (MBI-GS). In C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *Maslach Burnout inventory manual* (30th ed., pp. 19–26). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Schaufeli, W. B. y Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293–315.
- Schaufeli, W. B. y Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work and Stress*, 19(3), 256–262.
- Schutz, R. W. y Long, B. C. (1988). Confirmatory factor analysis. Validation and revision of a Teacher Stress Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 48(2), 497–511.
- Seidman, S. A. y Zager, J. (1987). The Teacher Burnout Scale. *Educational Research Quarterly*, 11(1), 26–33.
- Seidman, S. A. y Zager, J. (1991). A study of coping behaviours and teacher burnout. *Work and Stress*, 5(3), 205–216.
- Seisdedos, N. (1997). Introducción, normalización y comentarios a la versión española del MBI. In C. Maslach, & S. E. Jackson (Eds.), *MBI: Introducción Burnout de Maslach: síndrome del «quemado» por estrés laboral asistencial*. Madrid: Tea.
- Seldin, P. (1987). Research findings on causes of academic stress. *New Directions for Teaching and Learning*, (29), 13–21.
- Sevilla Móroder, J. (2012). Dedicación del profesorado universitario. Disponible en: <http://joaquinsevilla.blogspot.com.es/2012/04/dedicacion-del-profesorado.html> [consultado 8 Ago 2013].
- Shirom, A. (2005). Reflections on the study of burnout. *Work and Stress*, 19(3), 263–270.
- Singh, S. N. y Bush, R. F. (1998). Research burnout in tenured marketing professors: An empirical investigation. *Journal of Marketing Education*, 20(1), 4–15.
- Singh, S. N., Dalal, N. y Mishra, S. (2004). Research burnout: A refined multidimensional scale. *Psychological Reports*, 95(3 Pt 2), 1253–1263.
- Sonnentag, S. (2005). Burnout research: Adding an off-work and day-level perspective. *Work and Stress*, 9(3), 271–275.
- Sorcinelli, M. D. (1992). New and junior faculty stress: Research and responses. *New Directions for Teaching and Learning*, (50), 27–37.
- Travers, Ch. J. y Cooper, C. L. (1997). *El estrés de los profesores*. Barcelona, España: Paidós.
- Turner, J. L. y Boice, R. (1989). Experiences of new faculty. *Journal of Staff, Program, and Organizational Development*, 7(2), 51–57.
- Viloria, H. y Paredes, M. (2002). Estudio del síndrome de burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de los Andes. *Educere*, 6(17), 29–36.
- Weisberg, J. y Sagie, A. (1999). Teachers' physical, mental and emotional burnout: Impact on intention to quit. *The Journal Of Psychology*, 133(3), 333–339.