

**EVA CIFRE
SUSANA LLORENS
MARISA SALANOVA
ISABEL MARTÍNEZ**

Universidad Jaime I, Castellón

Extracto:

EL puesto de profesor puede ser estresante debido a las demandas específicas del trabajo que incluye no sólo las tareas propias del profesor sino también tareas extra profesionales. El principal objetivo de este estudio es analizar las relaciones entre Demandas laborales y la Salud Mental (Burnout y Ansiedad) entre profesores. Además, se pretende estudiar diferencias entre los profesores en función del género y del nivel de docencia (profesores de universidad y profesores de instituto). El estudio se llevó a cabo en una muestra de 416 profesores de Castellón y Valencia (45% hombres y 55% mujeres). Los resultados muestran que las mujeres presentan mayores niveles de ansiedad y agotamiento que los hombres. Además, los profesores de universidad manifiestan mayores niveles de sobrecarga cuantitativa y ansiedad, mientras que los profesores de instituto muestran mayores niveles de conflicto de rol. Análisis de ecuaciones estructurales confirman nuestro modelo teórico en el que el burnout (agotamiento y cinismo) juega un papel mediador entre demandas laborales y reacciones de ansiedad. Finalmente, se muestran las repercusiones prácticas de estos resultados para la gestión de los recursos humanos en los centros educativos.

PALABRAS CLAVE: demandas laborales, burnout, ansiedad, profesores, riesgo psicosocial.

Sumario:

1. Introducción.
2. Los riesgos psicosociales asociados al trabajo del profesorado.
3. Estudio empírico.
 - 3.1. Muestra.
 - 3.2. Variables.
 - 3.2.1. Demandas laborales.
 - 3.2.2. Salud mental.
 - 3.3. Análisis de datos.
 - 3.4. Resultados.
4. Conclusiones del estudio.
5. Implicaciones prácticas en la gestión de recursos humanos.

Bibliografía.

1. INTRODUCCIÓN

El término de recursos humanos expresa la creencia de que los trabajadores constituyen unos recursos valiosos que, desde luego, se pueden optimizar y que en ocasiones resultan irremplazables. La misma denominación referida a término «humanos» ya supone una complejidad de funciones si atendemos a las posibles competencias cuando se trata de la gestión y organización de este tipo de recursos. En este sentido, PEIRÓ (1999) realiza un considerable esfuerzo en integrar gran parte de los modelos relacionados con la faceta de desarrollo y gestión de los recursos humanos, concluyendo una visión articulada de estas funciones en seis grandes grupos: 1) Incorporación y flujo de las personas en las organizaciones, 2) Gestión de la interfaz entre el sistema de trabajo y las personas en la organización, 3) Gestión de compensaciones de las personas en las organizaciones, 4) Gestión de la prevención de riesgos laborales y promoción de la calidad de vida y de la salud laboral, 5) Gestión de las relaciones laborales, y 6) Dirección de personas.

Atendiendo a la función de la «Gestión de la prevención de riesgos laborales y promoción de la salud», la Ley de Prevención de Riesgos Laborales de 1995 viene a responder a la necesidad de armonizar la normativa española con las directrices europeas y la legislación desarrollada en diferentes países. Como se expone en esta ley, la prevención de riesgos laborales no puede reducirse a los aspectos de higiene o de medicina laboral, sino que ha de atender también a los factores y condiciones psicosociales que juegan un papel importante en la salud de las personas y que contribuyen a la calidad de vida laboral y a la eficacia profesional.

Por tanto, la gestión de la prevención de riesgos laborales y la promoción de la salud (tanto física como psicosocial) en el puesto de trabajo forman parte de las funciones de recursos humanos de la organización, debiendo ser llevadas a cabo por profesionales de la gestión de los recursos humanos, y teniendo en cuenta, además del enfoque jurídico-laboral y económico, el enfoque psicosocial, sobre todo en relación con la evaluación de riesgos psicosociales del puesto de trabajo (PUCHOL, 1997). La evaluación de riesgos físicos es algo comúnmente asumido por las empresas, lo que no ha ocurrido todavía en la mayor parte de las empresas en relación con la evaluación de los riesgos psicosociales. Pero, ¿qué son los riesgos psicosociales? Antes de continuar, creemos importante realizar unas puntualizaciones sobre los términos a utilizar.

De acuerdo con la Ley de Riesgos Laborales (Ley 31/1995), entendemos por *riesgo* la posibilidad de que un trabajador sufra un determinado daño derivado del trabajo, entendiendo por *daño* las enfermedades, patologías o lesiones producidas con motivo u ocasión del trabajo. Es decir, cualquier alteración de la salud. De este modo, cuando el daño posible hace referencia a la salud mental del trabajador, estamos hablando de *riesgos psicosociales*. Según la ley anteriormente citada, estos riesgos se relacionan de manera exclusiva con la «organización del trabajo». Llegados a este punto, las demandas del puesto cobran una especial importancia por su relación con dicha organización del trabajo. En este sentido, las *demandas del puesto* se refieren a aquellos aspectos físicos, sociales u organizacionales del puesto de trabajo que requieren un esfuerzo sostenido físico y/o mental y que se asocia con ciertos costes fisiológicos y psicológicos (DEMEROUTI, BAKKER, NACHREINER y SCHAUFELI, 2001). La existencia de altas demandas (y la falta de recursos para poder afrontarlas) tiene por lo general consecuencias negativas en los trabajadores, en la organización del trabajo, en el grupo de trabajo y en la organización. Entre las consecuencias negativas en los trabajadores cabe señalar el burnout (o síndrome de estar quemado por el trabajo) como una consecuencia negativa en la salud mental (LLORENS y SALANOVA, 2000) (para una revisión sobre burnout véase GIL-MONTE y PEIRÓ, 1999; SALANOVA, SCHAUFELI, LLORENS, PEIRÓ y GRAU, 2000; SCHAUFELI y ENZMAN, 1998), junto con altos niveles de ansiedad (p.e., CIFRE, 2000; CIFRE, AGUT y SALANOVA, 2000). Falta conocer sin embargo el modo en el que se relacionan estas dos consecuencias en la salud mental (burnout y ansiedad).

2. LOS RIESGOS PSICOSOCIALES ASOCIADOS AL TRABAJO DEL PROFESORADO

La docencia ha sido considerada como una de las profesiones más estresantes (GOLG y ROTH, 1993) y el reconocimiento de la gravedad del problema se ha hecho patente a nivel internacional. Por ejemplo, la Organización Internacional de Trabajo consideró el estrés como una de las principales causas de abandono de la profesión docente considerando a la docencia como una profesión de riesgo (*International Labour Office*, 1993). Sin embargo, estrés es un fenómeno adaptativo de los seres humanos que contribuye, en buena medida, a su supervivencia, a un adecuado rendimiento en sus actividades y a un desempeño eficaz en muchas esferas de la vida. Ahora bien, lo que resulta negativo y llega a ser nocivo es que esa experiencia sea excesiva, incontrolada o incontrolable. (PEIRÓ, 1993). Sin embargo, de forma coloquial, hablamos de estrés para referirnos a esas experiencias de presión y demandas que la persona ha de afrontar sin tener los recursos adecuados o sin saber muy bien cómo hacerlo. Desde la perspectiva de LAZARUS y FOLMAN (1986) el estrés profesional se entiende como la percepción subjetiva resultante de la transacción entre individuo y ambiente de trabajo en el que las exigencias del contexto profesional son evaluadas como excesivas para los recursos personales del individuo. De manera que el estrés puede tener consecuencias tanto positivas como negativas (TRAVERS y COOPER, 1997) para los profesores y para el centro o institución. Las demandas del ambiente laboral pueden tener resultados positivos para el individuo si se percibe como un desafío o un reto y se poseen los recursos necesarios para afrontarlas. La superación de retos y la consecución de objetivos

eleva la autoestima, aumenta la autoeficacia, y en general produce satisfacción. Sin embargo, cuando no se poseen los recursos necesarios para afrontar las demandas del ambiente de trabajo, la situación se convierte en negativa porque supone presión y las consecuencias son nefastas. De esta manera un mismo acontecimiento tendrá implicaciones estresantes diferentes para cada individuo.

Tal como señala GÓMEZ (2000, pág. 19), «*Nunca hasta ahora el docente había estado sometido a demandas tan complejas, intensas y contradictorias, y este nuevo escenario afecta a nuestra eficacia profesional tanto como a nuestro equilibrio y desarrollo humano*». Sin duda la sociedad actual impone a los docentes nuevos retos no planteados hasta ahora. En cierta medida, los cambios a los que se enfrenta el profesional docente son comunes a los de otros profesionales. Así, el docente se enfrenta al rápido desarrollo de las tecnologías y los avances en la comunicación, la apertura de las fronteras europeas, la globalización de mercados y la facilidad de flujo de información y conocimientos. Pero además, en la actualidad, se están produciendo cambios y reformas de los planes de estudio y de la reestructuración del sistema educativo, para adecuar la enseñanza a una sociedad heterogénea, plural, cambiante e intercultural y todo esto, afecta de lleno al concepto mismo de profesionalidad docente (GARCÍA-MARTÍNEZ, 2000).

Como señala JESUS (1998) actualmente el problema del malestar docente es un problema que afecta a todos los países de la Comunidad Europea que están inmersos en reformas del sistema educativo. En un intento de articular los diversos factores que contribuyen a la emergencia del estrés en la docencia, o de una forma más general, al malestar en los docentes, algunos autores (ESTEVE, 1989, 1991, 1992, GOLG y ROTH, 1993; JESUS, 1998, JESUS, ABREU y LENS, 1996; JESUS y COSTA, 1998) distinguen dos niveles de análisis del problema siendo uno de ellos referido a los factores organizacionales que afectan directamente al profesor y a su práctica docente y el otro relativo a factores más genéricos de naturaleza social, que afectan indirectamente por los condicionantes que crean en el contexto de trabajo. Dentro del primer tipo de factores destacan la sobrecarga de trabajo a que los profesores están sometidos, las cuales están en función de la multiplicidad de exigencias que el puesto de profesor tiene (impartir clase, atender las tutorías, evaluar, mantener la disciplina, hacer trabajo administrativo, etc.). En cuanto a los factores sociales se encuentran, entre otros, la relativa pérdida del valor de las instituciones ante otros medios de difusión de información como la televisión y otros *mass media*, la sobrecarga de papeles y roles que se le asignan a los docentes y que en el pasado eran competencia de la familia o de otras instituciones, los constantes cambios en el sistema educativo, etc. Destacaría de este modo el conflicto de roles a desempeñar como una demanda más del puesto de trabajo. Por tanto, dos parecen ser las demandas clave del puesto de trabajo del profesorado: la sobrecarga de trabajo y el conflicto de rol.

Además, cabe señalar que en la actualidad, los profesores han de adecuar la práctica docente, por un lado, a las demandas y las expectativas crecientes de la sociedad y por otro, a las exigencias inmediatas del alumnado en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. El análisis de esta interacción profesor-alumno considerando, además, contextos específicos dará lugar al conocimiento de aquellas situaciones que podrían ser susceptibles de considerarse «de riesgo» en la profesión

docente. En este contexto, la investigación también ha tenido en cuenta el papel de las variables sociodemográficas como el sexo, la edad, los años de experiencia, etc. Una de las variables más consideradas en general en relación con la evaluación de riesgos psicosociales es el sexo. En este sentido, estudios anteriores (véase CIFRE y otros, 2000) han puesto de manifiesto que las demandas del puesto pueden afectar de manera diferente al bienestar psicológico de hombres y mujeres. Centrándonos en el contexto educativo, en relación a las fuentes percibidas de estrés, existen estudios que han puesto de manifiesto diferencias de género ya que las profesoras tienden a experimentar mayores niveles de estrés asociado al comportamiento de los alumnos que los profesores, mientras éstos parecen valorar más que las profesoras las exigencias curriculares y la necesidad de reconocimiento profesional como fuente de estrés (KYRIACOU y SUTCLIFFE, 1978; BORG y RIDING, 1991; MANTHEI, GILMORE, TUCK y ADAIR, 1996). Refiriéndose al burnout, los profesores presentan, de forma consistente, niveles de despersonalización más elevados que las profesoras (CHAN y HUI, 1995; VANHORN, SCHAUFELI, GREENGLASS y BURKE, 1997, MARQUES-PINTO, 2000) mientras que las conclusiones referidas a las otras dimensiones de burnout se muestran inconsistentes.

Otra característica del puesto importante a considerar es el nivel de enseñanza en el que el profesor imparte docencia. Esto es así porque consideramos importante la existencia de características diferenciadoras en relación al papel a desempeñar por estos profesionales en estos diferentes niveles educativos, tanto por la edad de los estudiantes a los que dirigen su docencia, como por las tareas que deben desempeñar en sus puestos. Cabe señalar, en este último sentido, que mientras las tareas del profesor a nivel de educación secundaria se restringen a la docencia, al profesor universitario se le presuponen además tareas de investigación, tal y como la denominación de su puesto de trabajo indica (personal docente e investigador). También la investigación sobre los riesgos psicosociales del profesorado a estos dos niveles es diferente, siendo la investigación en educación secundaria predominante sobre la universitaria (véase al respecto VILAR, CIFRE, LLORENS y SALANOVA, 2001; CIFRE y LLORENS, 2002; LLORENS, CIFRE, SALANOVA y MARTÍNEZ, 2003).

Por todo ello, se decidió llevar a cabo un estudio empírico con un doble objetivo: por un lado, 1) analizar las diferencias en el bienestar psicológico de los profesores, en función del género y del nivel de enseñanza; y 2) por otro lado, comprobar qué tipo de consecuencias psicosociales tienen las principales demandas laborales en estos profesores.

3. ESTUDIO EMPÍRICO

3.1. Muestra.

La muestra está compuesta por 416 profesores de Castellón y Valencia, de una media de edad de 40,4 años (d.t. = 7,5). El 55% fueron mujeres y 45% fueron hombres. De los cuales, 142 (34%) eran profesores pertenecientes al Personal Docente e Investigador (PDI) de una universidad con una plantilla de alrededor de 800 profesores. En cuanto a la categoría profesional, la muestra está com-

puesta por profesores Asociados a Tiempo Parcial (ATP, 31,9%), profesores Asociados a Tiempo Completo (ATC, 10,4%), profesores Ayudantes (AYUD, 23%) y, por último, profesores funcionarios de carrera (FUNC, 34,8%). Todas las Facultades y Escuelas de la Universidad estuvieron representadas en la muestra. Los cuestionarios fueron distribuidos al profesorado a través de sus respectivos coordinadores de departamento, tras haber mantenido una serie de reuniones (ya sea individualizadas como en grupo) con el técnico de prevención de la propia universidad. En estas reuniones se les explicó la necesidad de la realización de la evaluación de los riesgos psicosociales, así como las posibles ventajas que se podrían derivar de su estudio. El cuestionario era anónimo y se entregaba en un sobre dirigido al servicio de prevención de manera que la respuesta no pasara por el departamento.

Finalmente, 274 (66%) fueron profesores de instituto pertenecientes a 24 centros de secundaria de Castellón y Valencia. Al principio del curso académico (septiembre del curso 2001-2002) se envió una carta a los institutos explicando el objetivo de la investigación y pidiendo su colaboración en el mismo. Posteriormente, se realizaron reuniones con los directores de los centros. Así, los cuestionarios fueron distribuidos entre los 24 centros participantes. Después de su cumplimentación, éstos se enviaron por correo a la universidad garantizando total confidencialidad de los datos.

3.2. Variables.

3.2.1. Demandas laborales.

Las demandas laborales se han medido a través de la Sobrecarga cuantitativa y el Conflicto de rol. La variable Sobrecarga cuantitativa fue evaluada mediante 3 ítem del cuestionario de BEEHR, WALSH y TABER (1976). Un ejemplo de ítem es «Tengo demasiado trabajo para poder hacerlo bien». El Conflicto de rol fue evaluado mediante 3 ítem de la escala de RIZZO, HOUS y LIRTZMAN (1970). Un ejemplo de ítem es «Recibo solicitudes o informaciones de dos o más personas que son incompatibles entre sí». Los sujetos debían indicar el grado en que las situaciones planteadas describían su puesto de trabajo utilizando una escala tipo LIKERT de 1 (no lo describe en absoluto) a 5 (lo describe perfectamente). Los análisis psicométricos (medias, desviaciones típicas, consistencia interna y correlaciones) de las variables aparecen en la **tabla 1**.

3.2.2. Salud mental.

La salud mental se evaluó mediante el burnout y las reacciones de ansiedad. El corazón del «Burnout» (agotamiento y cinismo) fue evaluado mediante una adaptación al castellano (SALANOVA y otros, 2000) del Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS: SCHAUFELI, LEITER, MASLACH, y JACKSON, 1996). El agotamiento fue evaluado mediante 5 ítem (ej. «Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo»), mientras que la dimensión de Cinismo fue evaluado mediante 4 de los 5

ítem de la escala original (ej., «Me he vuelto más cínico respecto a la utilidad de mi trabajo»). Al igual que en otros trabajos el ítem 13 de la escala de cinismo fue eliminado para mejorar la fiabilidad de la escala (SALANOVA, GRAU, LLORENS y SCHAUFELI, 2001; SALANOVA y otros, 2000; SALANOVA y SCHAUFELI, 2000; SCHAUFELI y VAN DIERENDONCK, 2000; SCHUTTE, TOPPINEN, KALIMO y SCHAUFELI, 2000). Los ítem tienen una escala de medida que oscila entre 0 (nunca/ninguna vez) y 6 (siempre/todos los días).

La «Reacción de ansiedad» en el trabajo fue estudiado mediante la escala de ansiedad desarrollada por WARR (1990). Esta escala estaba compuesta por 6 adjetivos, en los que los sujetos deben especificar el número de veces que se han sentido del modo especificado por dicho adjetivo en las últimas semanas. La escala de medida oscila de 1 (nunca) a 6 (siempre).

3.3. Análisis de datos.

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos y se analizaron las consistencias internas (alpha de Cronbach) de las variables consideradas en el estudio. En segundo lugar, para identificar aspectos diferenciales en cuanto al género y nivel de enseñanza en las variables incluidas en el estudio se realizó un análisis MANOVA. Finalmente, se utilizaron ecuaciones estructurales (Structural Equation Modelling – SEM) mediante el programa AMOS (ARBUCKLE, 1997) para probar las relaciones hipotetizadas en el modelo. El modelo propuesto (M1) asume que las Demandas laborales están relacionadas con el Burnout el cual está, a su vez, relacionado positivamente con la reacción de ansiedad (modelo completamente mediado). Este modelo fue comparado con un modelo alternativo (M2) que considera que las Demandas laborales influyen en las reacciones de ansiedad, que a su vez llevan al burnout. Finalmente, el modelo mediado parcialmente (M3) considera que las Demandas laborales influyen en los niveles de burnout, que a su vez lleva a reacciones de ansiedad pero incluye, además, relaciones directas entre las demandas laborales y las reacciones de ansiedad. Diversos índices de ajuste fueron utilizados, como la prueba Chi-cuadrado (χ^2), Goodness-of-Fit-Index (GFI), Adjusted Goodness-of-Fit-Index (AGFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Tucker-Lewis coefficient (TLI), Comparative-Fit-Index (CFI) e Incremental-Fit-Index (IFI) que han sido recientemente recomendados por MARSH, BALLA y HAU (1996). La prueba χ^2 pone a prueba la diferencia entre la matriz de covarianza observada y la predicha por el modelo especificado. Los valores no significativos indican que el modelo hipotetizado se ajusta a los datos. Sin embargo, este índice es sensible al tamaño de la muestra, de manera que la probabilidad de rechazar el modelo hipotetizado incrementa cuando el tamaño de la muestra se reduce. Para resolver este problema, se recomienda utilizar otros índices (BOLLEN, 1989; BENTLER, 1990). El error de aproximación hace referencia a la ausencia de ajuste entre el modelo y la matriz de covarianza de la población y el índice RMSEA es una medida de la discrepancia por los grados de libertad para el modelo. Los valores inferiores a .08 indican un ajuste aceptable mientras que valores mayores a 0.1 conducen a rechazar el modelo (BROWNE y CUDECK, 1993). Por otra parte, el índice CFI resulta una medida adecuada para muestras pequeñas. Los índices restantes (GFI, AGFI, TLI y NFI) son buenos indicadores del ajuste del modelo a los datos. Los valores mayores de .90 se consideran indicadores de un buen ajuste (HOYLE, 1995).

3.4. Resultados

En la siguiente tabla (véase **tabla 1**) se muestran los análisis descriptivos y las consistencias internas de las variables utilizadas en el estudio. Como puede observarse en la **tabla 1**, los coeficientes α en todas las escalas son suficientes y superan el criterio de .70 recomendado por NUNNALLY y BERNSTEIN (1994). Respecto de la matriz de intercorrelaciones entre las escalas, puede decirse que las demandas están fuertemente correlacionadas entre sí en sentido positivo, al igual que sucede entre las dimensiones del burnout (agotamiento y cinismo). Además, se observa que las demandas están positiva y significativamente relacionadas con el burnout y con la ansiedad. Por otro lado, Agotamiento y Cinismo se relacionan de forma positiva con Ansiedad.

En segundo lugar, los análisis MANOVA realizados (véase **tabla 1**) en función del género y en función del nivel de enseñanza (profesores de universidad y profesores de instituto) muestran la existencia de diferencias significativas en las variables del estudio en función del género ($F(7, 391) = 2.63, p < .05$) y en función del nivel de enseñanza ($F(7, 396) = 47.94, p < .001$). Así, son las mujeres las que muestran mayores niveles de agotamiento ($F(7,391) = 13.24; p < .001$), y más reacciones de ansiedad ($F(7,391) = 6.65; p < .001$) que los hombres que se dedican a la docencia. En función del nivel de enseñanza también existen diferencias significativas, siendo los profesores de universidad los que manifiestan mayores niveles de sobrecarga cuantitativa ($F(7,391) = 5.44; p < .05$), y mayores niveles de ansiedad ($F(7,391) = 75.60; p < .001$), mientras que son los profesores de instituto son los que muestran mayores niveles de conflicto de rol ($F(7,391) = 8.14; p < .01$). Como puede apreciarse en la **tabla 2**, no existen diferencias significativas en función del género en cuanto a sobrecarga cuantitativa, conflicto de rol y cinismo. Finalmente, y en cuanto al nivel de enseñanza, no existen diferencias significativas en cuanto a los niveles de burnout (agotamiento y cinismo).

TABLA 1. Análisis descriptivo de las variables del estudio (N = 416)

	N = 416			Género			Nivel de enseñanza			Correlaciones			
	M	DT	alpha	Hombres	Mujeres	F	Univers.	Instituto	F	1	2	3	4
				M	M		M	M					
1. Sobrecarga cuantitativa	2.69	1.34	.91	2.58	2.76	1.64 n.s.	2.90	2.57	5.44*	-			
2. Conflicto de rol	2.39	1.12	.80	2.42	2.39	.06 n.s.	2.18	2.51	8.14**	.39***	-		
3. Agotamiento	2.21	1.21	.90	1.97	2.41	13.24***	2.21	2.22	.002 n.s.	.41***	.24***	-	
4. Cinismo	1.67	1.24	.90	1.57	1.77	2.41 n.s.	1.53	1.77	3.19 n.s.	.25***	.33***	.58***	-
5. Ansiedad	2.61	1.11	.81	2.43	2.72	6.65***	3.23	2.28	75.60***	.40***	.25***	.64***	.44***

Nota: Correlaciones y F son significativas a ***p < .001, **p < .01, *p < .05, n.s. (no significativo)

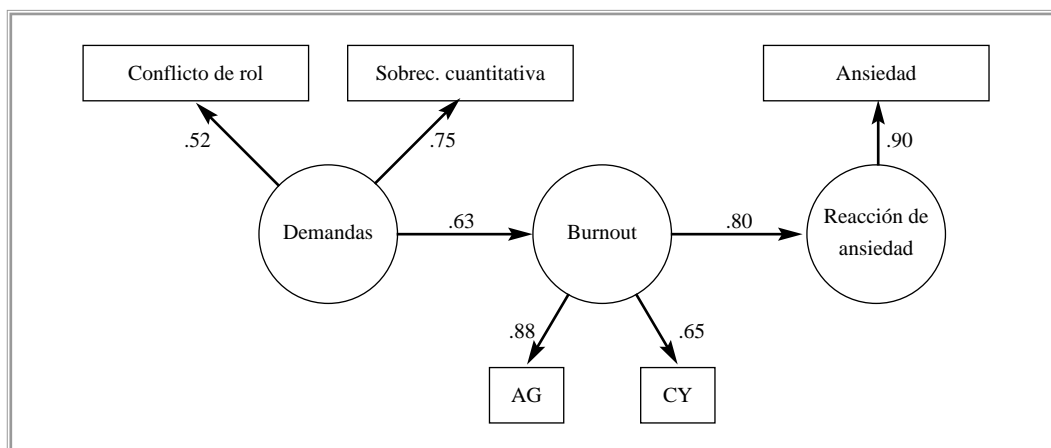
Por último, los análisis estructurales llevados a cabo mediante el programa AMOS (ARBUCKLE, 1997) muestran que el modelo propuesto que asume que las demandas laborales (i.e., sobrecarga cuantitativa y conflicto de rol) influyen en el corazón del burnout (i.e., agotamiento y cinismo) que a su vez influye en las reacciones de ansiedad presenta un buen ajuste a los datos. Además, el ajuste de este modelo no muestra diferencias significativas con el ajuste del modelo alternativo (M2) que asume que las demandas laborales afectan a los niveles de burnout que a su vez influye en las reacciones de ansiedad ($\Delta\chi^2(0) = 2.37$, n.s.). Tampoco existen diferencias significativas entre el ajuste del modelo propuesto (M1: mediado completo) y el ajuste del modelo mediado parcial (M2) ($\Delta\chi^2(1) = 2.17$, n.s.) (véase **tabla 2**). De acuerdo con los resultados obtenidos puede concluirse que las demandas laborales producen burnout (mayor agotamiento emocional y mayor cinismo) que a su vez incrementan las reacciones de ansiedad (véase **figura 1**).

TABLA 2. El ajuste del modelo de Demandas laborales, burnout y ansiedad en profesores (N = 416)

Modelo	χ^2	gl	GFI	AGFI	RMSEA	TLI	CFI	IFI	$\Delta\chi^2$	df
(M1) Mediado completo	22.29	4	.97	.90	.10	.90	.96	.96		
(M2) Alternativo	24.66	4	.97	.91	.11	.91	.96	.96	M1-M2 = 2.37 n.s.	0
(M3) Mediado parcial	24.46	3	.98	.89	.13	.88	.96	.96	M1-M3 = 2.17 n.s.	1

Nota. χ^2 = Chi-square; gl = grados de libertad; GFI = Goodness-of-Fit Index; AGFI = Adjusted Goodness-of-Fit Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; TLI = Tucker-Lewis Index; CFI = Comparative Fit Index; IFI = Incremental-Fit Index.

Figura 1. Modelo de Demandas laborales, burnout y reacciones de ansiedad.



4. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

El presente estudio ha tenido un doble objetivo: 1) se ha centrado en el análisis de las diferencias en el bienestar psicológico de los profesores, en función del género y del nivel de enseñanza; y 2) por otro lado, se ha comprobado qué tipo de consecuencias psicosociales tienen las principales demandas laborales en estos profesores. Se ha llevado a cabo un estudio empírico con profesores/as de enseñanza secundaria y superior con el objetivo de que sus resultados arrojaran luz sobre la prevención de riesgos psicosociales en este sector. Los resultados señalan que, por un lado, aunque tanto las profesoras como los profesores perciben el mismo nivel de demandas laborales, pero son las mujeres las que peor salud psicosocial presentan. En principio, este resultado parece indicar que las demandas laborales percibidas afectan de diferente manera a hombres y mujeres, haciendo que las profesoras se sientan más agotadas y con mayor ansiedad en su trabajo. Pero, ¿por qué les afectan más las demandas a las mujeres que a los hombres? Además de explicaciones relacionadas con el rol tradicional de género (los temas de trabajo pueden afectar más a las mujeres a nivel personal, los hombres parecen más capaces de ver los problemas de forma más objetiva,...), quizá los hombres pueden percibir mayor grado de más y mejores recursos (laborales, personales,...) para hacer frente a esas demandas. En este sentido, DEMEROUTI y otros (2001) plantean que el burnout en el trabajo no está influido tan sólo por las demandas que se perciben en él, sino por los recursos con los que el trabajador cuenta para hacerles frente. Por tanto, ¿sería descabellado pensar que los profesores sienten que tienen mayores recursos (apoyo de los compañeros/as, conocimientos técnicos, mayor autoeficacia,...) que sus compañeras de profesión?

Por otro lado, también se ha puesto de manifiesto que a pesar de que los profesores de enseñanza secundaria y los profesores de enseñanza superior perciben los mismos niveles de burnout, no es así en cuanto a las demandas ni a la ansiedad. De este modo, se aprecia que las demandas que más afectan a los profesores difieren según el nivel al que se dirige la docencia. De este modo, mientras que los profesores de secundaria muestran mayores niveles de conflicto de rol, los profesores universitarios los muestran en sobrecarga laboral. Este resultado puede ser debido a que, por un lado, los profesores de secundaria tienen mayor dificultad en asumir todos los roles que la sociedad parece imponerles además del suyo de profesor (amigo, juez, tutor,... y a veces hasta de padres), sobre todo debido a la edad de sus alumnos (adolescentes). Por otro lado, los profesores universitarios deben añadir a su faceta docente otras tareas de investigación e incluso de gestión que puede llevar a que estos profesionales perciban que su trabajo les «sobrepasa». Este último resultado es importante, sobre todo teniendo en cuenta que esta sobrecarga parece estar relacionada directamente con un mayor nivel de ansiedad experimentado por estos profesionales. De nuevo, la falta de recursos en ambos resultados puede ser la clave.

Finalmente, el burnout parece jugar un papel mediador entre las demandas del puesto y las reacciones de ansiedad en los profesores estudiados. Por tanto, las consecuencias de las demandas a largo plazo son las reacciones de ansiedad. Esto es especialmente relevante en el caso de las profesoras y de los/as profesores/as de universidad.

5. IMPLICACIONES PRÁCTICAS EN LA GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS

Los resultados obtenidos del estudio empírico realizado pueden tener implicaciones prácticas en la gestión de recursos humanos, en concreto en la prevención de riesgos psicosociales de estos profesionales de la educación.

En función de los resultados, parece necesario en primer lugar incrementar los recursos de las profesoras de cara a afrontar mejor las demandas percibidas en su puesto de trabajo. Sería necesario un estudio más exhaustivo para concretar todas las demandas a las que las profesoras perciben que no pueden hacer frente, pero en principio parece ser que las profesoras de secundaria percibirían un mayor conflicto de rol mientras que las profesoras de universidad se sentirían más sobrecargadas. En ambos casos, la formación continua podría ser una primera estrategia de prevención y de afrontamiento de los riesgos psicosociales percibidos. Las acciones formativas para profesoras de secundaria deberían ir orientadas hacia aspectos sociales (habilidades sociales, por ejemplo), mientras que los contenidos formativos de las profesoras de universidad se deberían orientar más hacia aspectos más técnicos que redujeran la sobrecarga percibida (por ejemplo, gestión del tiempo de trabajo).

Siguiendo esta última línea, y haciendo referencia al profesorado universitario en general (no sólo a las mujeres), creemos importante que la universidad sea consciente de esta sobrecarga percibida por sus profesores, puesto que esta demanda ha demostrado consecuencias, a largo plazo, sobre la ansiedad que experimentan. Estrategias para reducir esta sobrecarga, además de la ya mencionada de formación del profesorado en gestión del tiempo, pasa fundamentalmente por una reestructuración del puesto de trabajo que permita a este personal o bien dedicarse exclusivamente a una de las tres facetas que se le suponen (docencia, investigación y gestión) o bien reducir el nivel de carga de las tres.

Finalmente, creemos también importante resaltar el resultado encontrado a partir de los análisis estructurales realizados. Estos resultados nos indican la importancia de tener en cuenta los niveles de burnout del profesorado a la hora de actuar de cara a la prevención. De este modo, sabemos que si los niveles de agotamiento y cinismo no se reducen, difícilmente se podrá reducir los niveles de ansiedad que los profesores percibirán a largo plazo. Por tanto, es importante evaluar el burnout de los profesores a la hora de poner en marcha acciones preventivas y/o correctivas.

Según la ya mencionada Ley de Prevención de Riesgos Laborales de 1995, todos los trabajadores y trabajadoras tienen derecho a una protección eficaz en materia de seguridad y salud en el trabajo. En cumplimiento de ese deber, el empresario (tanto en organismos públicos como privados) deberá garantizar la salud de los trabajadores en todos los aspectos relacionados con el trabajo. En este sentido, al igual que en el ejercicio de otras profesiones de servicios sociales en las que el contacto con las personas usuarias es permanente (Enfermería, Trabajo Social, etc.), el docente es el instrumento mismo de trabajo, mediador en interacciones de enseñanza/aprendizaje dentro de un contexto que actualmente presenta mayores exigencias. La actual crisis en la enseñanza presenta manifestaciones muy diversas de orden sociológico, psicológico y pedagógico.

gico, que están repercutiendo en la persona del docente y en su función profesional. Y es función del responsable de la institución en la que trabaja (en calidad de empresario) el velar por su salud, incluyendo la psicosocial.

BIBLIOGRAFÍA

- ARBUCKLE, J.L. (1997). *Amos User's Guide Version 3.6*. Chicago: Smallwaters Corporation.
- BEEHR, T.A., WALSH, J.T. y TABER, T.D. (1976). «Relationship of stress to individually and organizationally valued states: Higher order needs as a moderator». *Journal of Applied Psychology*, 61, 41-47.
- BENTLER, P. M. (1990). «Comparative fit indexes in structural equation models». *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- BOLLEN, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley.
- BORG, M.G. y RIDING, R.J. (1991). «Toward a model for the determinants of occupational stress among schoolteachers». *European Journal of Psychology of Education*, VI, 4, 355-373.
- BROWNE, M. W., y CUDECK, R. (1993). «Alternative Ways of Assessing Model Fit». En K. A. Bollen y J. Scott Long (Eds.): *Testing structural equation models* (págs. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- CHAN, d-W. y HUI, E.K. (1995). «Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong». *British Journal of Educational Psychology*, 65, 15-25.
- CIFRE, E. (2000). «Bienestar psicológico, características del trabajo y nuevas tecnologías: validación-ampliación del modelo vitamínico de WARR [CD-Rom]». *Tesis doctorals. Curs 1998-1999. 2.º semestre*. Universitat Jaume I, Castellón. Col·lecció CD Magna núm. 2
- CIFRE, E., AGUT, S. y SALANOVA, M. (2000). «Demandas y características del trabajo como predictores de la salud mental en el trabajo en función del sexo». *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (3), 243-258.
- CIFRE, E. y LLORENS, S. (2002). «Burnout en profesores de la UJI: un estudio diferencial». *Comunicación presentada en las VII Jornades de Foment de la Investigació*. Universitat Jaume I. Castelló. Mayo, 24 abril.
- DEMEROUDI, E., BAKKER, A.B., NACHREINER, F. y SCHAUFELI, W.B. (2001). «The Job Demands-Resources model of burnout». *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- ESTEVE, J.M. (1989). «Teacher burnout and teacher stress». In M. Cole y S. Walker (Eds.) *Teaching and stress* (págs. 4-24). Milton Keynes: Open University Press.
- ESTEVE, J.M. (1991) «Mudanças sociais e função docente». In A. Novoa (org.): *Profissao professor* (págs. 93-124). Porto: Porto Editora.
- ESTEVE, J.M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- GARCÍA-MARTÍNEZ, J. (2000). «Formación del profesorado, resolución de conflictos y prevención del estrés profesional docente». En L. Gómez y J. Carrascosa (Coords.): *Prevención del estrés profesional docente*. Valencia: Generalitat Valenciana.

- GIL-MONTE, P. y PEIRÓ, G.R. (1997). *Desgaste Psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- GOLG, Y. y ROTH, R. (1993). *Teachers managing stress preventing burnout. The professional health solution*. London: The Falmer Press.
- GÓMEZ, L. (2000). «Marco de intervención en la prevención del estrés y resolución de conflictos docentes». En L. Gómez y J. Carrascosa (Coords.): *Prevención del estrés profesional docente*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- HOYLE, R.H. (1995). «The structural equation modeling approach: Basic concepts and fundamental issues». In R.H. Hoyle (Ed.): *Structural equation modeling, concepts, issues and applications* (págs. 1-15). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- INTERNATIONAL LABOUR OFFICE (1993). *World Labour Report – Stress at Work*. Geneva: International Labour Office.
- JESUS, S.N. (1998). *Bem-estar dos professores. Estrategias para realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- JESUS, S.N., ABREU, M.V. y LENS, W. (1996). «Uma abordagem socio-política do mal-estar docente». *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 30, 51-64.
- JESUS, S.N. y COSTA, M.L.H. (1998). *Stress. Estrategias de doping de médicos e professores*. Instituto de Clínica Peral da Zona Centro, 06 Nov., 1-10.
- KYRIACOU, C. y SUTCLIFFE, J. (1978). «Teachers stress: prevalence, sources and symptoms». *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- LAZARUS, R.S. y FOLKMAN, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- LLORENS, S., CIFRE, E., SALANOVA, M. y MARTÍNEZ, I. (2003). «Burnout among teachers: a gender and teaching level differential study». *11th European Congress on Work and Organizational Psychology: Building Bridges in Europe*. Lisboa, Abril.
- LLORENS, S. y SALANOVA, M. (2000). «Un modelo de demandas/recursos para explicar el proceso de tecnoestrés». *Revista de pensamiento social. Athenea digital*. <http://www.blues.uab.es/athenea>
- MANTHEL, R., GILMORE, A., TUCK, B. y ADAIR, V. (1996). «Teachers stress in intermediate schools». *Educational Research*, 38, 1, 3-19.
- MARQUES-PINTO, A. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses*. Direção de Doutoramento em Psicologia. Universidade de Lisboa.
- MARSH, H. W., BALLA, J. R., y HAU, K. T. (1996). «An evaluation of Incremental Fit Indices: A clarification of mathematical and empirical properties». En G. A. Marcoulides y R. E. Schumacker (Eds.): *Advanced structural equation modeling, issues and techniques* (págs. 315-353). MAHWAH, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- NUNNALLY, J. C. y BERNSTEIN, I. H. (1994). *Psychometric theory*, 3rd ed. New York: McGraw-Hill.
- PEIRÓ, J.M. (1993). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid, Eudema.
- PEIRÓ, J.M. (1999). «El modelo "AMIGO": Marco contextualizador del desarrollo y la gestión de Recursos Humanos en las Organizaciones». *Papeles del Psicólogo*, 72, 3-15.
- PUCHOL, L. (1997). *Dirección y gestión de Recursos Humanos*, 3.^a edición. Madrid: Díaz de Santos.
- RIZZO, J., HOUSE, R.J. y LIRTZMAN, S.I. (1970). «Role conflict and ambiguity in complex organizations». *Administrative Science Quarterly*, 15, 150-163.

- SALANOVA, M. y SCHAUFELI, W. B. (2000). «Exposure to burnout and its relationship to burnout». *Behavior and Information Technology*, 19, 385-392.
- SALANOVA, M., GRAU, R., LLORENS, S. y SCHAUFELI, W. B. (2001). «Exposición a las tecnologías de la información, burnout y engagement: el rol modulador de la autoeficacia relacionada con la tecnología». *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11, 69-90.
- SALANOVA, M., SCHAUFELI, W.B., LLORENS, S., PEIRÓ, J.M., y GRAU, R. (2000). «Desde el "burnout" al "engagement": ¿una nueva perspectiva?» *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, (2), 117-134.
- SCHAUFELI, W. B. y ENZMANN, D. (1998). *The burnout companion to study and research: A critical analysis*. London, UK: Taylor and Francis.
- SCHAUFELI, W.B., LEITER, M.P., MASLACH, C. y JACKSON, S.E. (1996). «The Maslach Burnout Inventory: General Survey (MBI-GS)». En C. Maslach, S.E. Jackson y M.P. Leiter (eds.): *Maslach Burnout Inventory Manual*, págs. 19-26. 30 edición. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- SCHAUFELI, W. B. y VAN DIERENDONCK, D. (2000). *Maslach Burnout Inventory: Nederlandse Versie* (Maslach Burnout Inventory: Dutch Version). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- SCHUTTE, N., TOPPINEN, S., KALIMO, R. y SCHAUFELI, W. B. (2000). «The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory – General Survey across occupational groups and nations». *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 53-66.
- TRAVERS, C.J. y COOPER, C.L. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona. Paidós.
- VANHORN, J.E., SCHAUFELI, W., GREENGLASS, E. y BURKE, R.J. (1997). «A canadian-dutch comparison of teachers burnout». *Psychological Reports*, 81, 371-382.
- VILAR, R., CIFRE, E., LLORENS, S. y SALANOVA, M. (2001) [CD-ROM]. «Estudio exploratorio de los riesgos psicosociales del trabajo docente universitario: Elaboración de un instrumento de medida». *XII Congreso Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo*. Valencia.
- WARR, P. (1990). «The measurement of well-being and other aspects of mental health». *Journal of Occupational Psychology*, 63, 193-210.