

Profesores universitarios de contabilidad y síndrome de quemarse por el trabajo (burnout)

José Luis Arquero Montaña

José Antonio Donoso Anes

Universidad de Sevilla

Trevor Hassall

John Joyce

Sheffield Hallam University

En los últimos años, el término burnout, o su traducción al español: síndrome de quemarse por el trabajo (SQT), ha recibido una gran atención social, debido a la frecuencia en que se presenta en nuestra sociedad y a sus consecuencias. Aunque este síndrome puede darse en cualquier profesión que supongan contacto constante con el cliente, su prevalencia es mucho más alta en las de servicios humanos, como lo es la enseñanza.

Pese a que la enseñanza ha recibido la atención de investigadores en SQT, los instrumentos de medida más usuales no tienen en cuenta las especificidades de la actividad de los profesores universitarios. Utilizando una versión adaptada del Maslach Burnout Inventory, sobre una muestra de profesores universitarios de contabilidad, obtenemos medidas de la incidencia en el SQT derivadas de las dos mayores áreas de trabajo de un profesor universitario: docencia e investigación. Los resultados obtenidos son, cuanto menos, indicativos de la presencia de problemas que es necesario atajar antes de que sea demasiado tarde.

Introducción

Uno de los aspectos a resaltar respecto al SQT es la dificultad de conceptualizarlo y diferenciarlo de otros constructos, principalmente el estrés laboral. De ahí la existencia de un amplio conjunto de definiciones que se centran en diferentes aspectos asociados al SQT. **Freudenberg** [1974] comienza a usar este vocablo para referirse a un fenómeno de cansancio físico, emocional y mental, de ausencia de interés en el trabajo, deshumanización y bajo nivel de realización, que resultaba de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador¹. Posteriormente, **Maslach y Jackson** [1981], (autoras del instrumento de diagnóstico más utilizado: el MBI), indican que el SQT se configura como un síndrome tridimensional caracterizado por la presencia de (I) agotamiento emocional, (II) despersonalización y (III) reducida realización personal. Entendiendo que el agotamiento o cansancio emocional (CE) hace referencia a la sensación de sobre-esfuerzo físico y cansancio emocional consecuencia de las continuas interacciones que el trabajador debe mantener con otras personas (clientes, compañeros...), que la despersonalización (DP) supone la aparición de actitudes y respuestas cínicas hacia las personas a quienes los trabajadores prestan sus servicios y que la baja realización personal (RP) hace referencia a la disminución de la confianza en las propias aptitudes, derivando en un bajo concepto de uno mismo.

Para poder llegar a comprender el SQT es necesario conocer cómo aparece, cuáles son los factores que lo desencadenan y sus consecuencias.

La vinculación del síndrome con el trabajo es patente desde sus comienzos [**Friedman**, 1995] y existe un alto grado de acuerdo en especial incidencia en aquellas profesiones que tienen un alto nivel de contacto personal con "clientes" con problemas o necesidades personales y es la interacción entre factores del ambiente laboral y determinadas características de la persona lo que lleva a la aparición del síndrome.

El SQT no aparece de forma puntual, sino que es un proceso [**Edelwich y Brodsky**, 1980], comienza cuando el individuo tiene un sentimiento de estancamiento que surge tras no cumplirse las expectativas iniciales que se había marcado; en ese momento es cuando empiezan a surgir problemas emocionales, físicos y conductuales, que van a constituir el núcleo central del síndrome, y que denominamos frustración. Ante tal situación el indivi-

1. Una excelente revisión de la literatura, acerca del concepto de SQT, puede encontrarse en Gil-Monte y Peiró [1997], Guerrero y Vicente [2001] y Garcés et al [2001]. Sobre la evolución de los instrumentos de medida puede consultarse Moreno et al [2000].

duo pone en marcha sus mecanismos de defensa y entra en fase de apatía. También es clave la existencia de discrepancia entre el esfuerzo y la recompensa. La aparición de estas discrepancias (esfuerzo-recompensa, expectativas-realidad) provocan en las personas, por muy entusiastas que sean, cansancio y desencanto.

La enseñanza es, claramente, una de las profesiones en las que el SQT se manifiesta con mayor incidencia, ya que requiere un alto nivel de contacto profesor-alumnos, existen claras diferencias entre la magnitud del esfuerzo invertido y los resultados percibidos, atrae a personas con vocación de ayuda (para las cuales, las expectativas sobre el trabajo siempre son muy superiores a la realidad del mismo). Además, se dan factores relacionados con la aparición del SQT tales como [Huberman, 1993; Dworkin, 2001]: problemas de disciplina en la clase, estrés, falta de participación en el ámbito institucional, sentimientos de rutina, tensiones dentro de la organización, falta de apoyo o reconocimiento del esfuerzo, falta de recursos materiales y el sentimiento de ser un trabajo "que nunca termina", a los que últimamente se le añade la baja confianza social en la educación pública, lo que ha supuesto una devaluación de la labor y el reconocimiento del docente, especialmente en países industrializados.

Una vez desencadenado el síndrome las consecuencias son variadas y afectan a distintos ámbitos. En el ámbito laboral, la más directa, se está reflejando en los altos costes que está ocasionando (bajas, bajo rendimiento, absentismo, rotación y abandono...) lo que justifica la creación de equipos especializados de psicólogos para la recuperación de personas con el SQT. En el ámbito personal existen consecuencias psicológicas que afectan al resto de los contextos del individuo. Entre las principales consecuencias se pueden destacar: actitudes negativas hacia sí mismo, depresión, sentimientos de culpabilidad, ansiedad, cólera, baja tolerancia a la frustración, abuso de medicamentos y/o drogas, problemas psicosomáticos, etc.

En el ámbito de la enseñanza las consecuencias son múltiples: sentimientos de ineficacia y sensación de pérdida de relevancia del trabajo propio, planteamientos de abandono de la enseñanza. Huberman [1993], indica que un gran número de profesores experimenta, al menos una vez en su carrera, dudas acerca de la posibilidad de permanecer en la enseñanza. Son fases caracterizadas por el desencanto, especialmente tras períodos de gran inversión en esfuerzo y tiempo; aunque derivadas, principalmente, de situaciones que demandan de los sujetos interacciones intensivas y prolongadas con un componente emocional. En estos casos, al final, la persona cree que es incapaz de hacer más, que nadie quiere más su ayuda, que ya no tiene nada más que ofrecer. Esta aliena-

El SQT tiene especial incidencia en aquellas profesiones que tienen un alto nivel de contacto personal con "clientes" y en las que existen claras diferencias entre la magnitud del esfuerzo invertido y los resultados percibidos. La enseñanza es una de esas profesiones

Los ideales se tambalean y caen al enfrentarse con la realidad de la docencia, se aprende a sortear los problemas, pero eso no es lo que se esperaba. En el mejor de los casos, los profesores se resignan a hacer lo que se puede bajo circunstancias limitativas

ción progresiva lleva a una indiferencia hacia los receptores del trabajo y a sentimientos negativos sobre uno mismo: sentimientos de haber fallado y de incompetencia. Para Bryne [1998], hay dos momentos críticos, el segundo y quinto años en la enseñanza. El primer episodio viene debido a que los ideales previos del docente se tambalean y caen al enfrentarse con la realidad de la docencia diaria. A partir de ese momento, el profesor aprende a sortear las dificultades inesperadas, pero al cabo de poco tiempo, se da cuenta de que sortear dificultades no es lo mismo que enseñar. Aquellos que superan estos episodios, se resignan a enseñar lo mejor que pueden bajo las circunstancias limitativas.

El escenario que dibuja el SQT llevaría a pensar en el cambio de profesión como una salida lógica previa; sin embargo, muchos de los individuos están "atrapados" en su profesión, debido a la dificultad para encontrar otro empleo y por la alta inversión de tiempo y esfuerzo ya realizada².

El SQT en la Universidad

Estas características hacen que la literatura sobre SQT y enseñanza sea abundante, aunque centrada en los primeros ciclos formativos (primaria y secundaria). Sin embargo, la problemática de los profesores de educación superior no es idéntica. La presión de los profesores universitarios puede deberse en menor medida a factores relacionados con la docencia, al menos en el aspecto de interacción profesor-alumno, y algo más a los relacionados con la investigación o con la preparación de trabajos con horizonte a largo plazo. Esta diferencia se debe a varias causas: al ser la universidad una formación voluntaria, en la que los estudiantes tienen un mayor grado de responsabilidad y autodisciplina que en secundaria, algunos de los problemas de interacción no se dan, o aparecen en menor medida. Por otro lado, además de ser algo menos conflictiva, la docencia no se reconoce en la misma medida, a la hora de valorar los esfuerzos, que otros aspectos, como la investigación [Donoso y Jiménez, 1996; Arquero y Donoso, 1998].

Con el objetivo de solventar esta cuestión, desarrollamos una versión modificada del MBI que superase el principal inconveniente de la estándar, que se centra en la docencia y deja de lado la que, posiblemente, tenga una mayor incidencia en el estrés: la investigación. El nuevo núcleo del instrumento divide cada una de las cuestiones

² En este sentido, [Weisberg y Sagie, 1999], la edad y una posición consolidada actúan como barreras de salida.

que hacen referencia al trabajo en términos generales en dos distintas, una relacionada con la docencia y otra con la investigación. Con esta modificación obtenemos dos medidas de cansancio emocional, una relacionada con la docencia y otra con la investigación. De la misma forma se obtienen dos medidas de despersonalización y realización personal.

Entre los resultados más destacables, existe una opinión muy mayoritaria acerca de la evolución del reconocimiento de la labor del profesorado: ha empeorado el reconocimiento social (60% vs 2% que indica mejoría) y por los estudiantes (62% vs. un 4% de mejoría). Respecto al reconocimiento por los sistemas de méritos de la labor docente: un 77% considera que la tendencia es a una menor valoración de la docencia, a favor de otras ac-

tividades, principalmente investigación, aunque eso no significa que el reconocimiento de la investigación haya mejorado, al menos en comparación con el grado de esfuerzo necesario. El 46% de los encuestados indica que la relación entre resultados y esfuerzo ha empeorado, frente al 23% que opina que existe una mejora. Lo curioso es que quienes dedican más tiempo a investigar (la mitad de su tiempo o más) tienen una opinión más negativa (55% opina que esta relación empeora, frente a un 18%).

Respecto a los datos derivados del núcleo del cuestionario, presentados en la tabla, no dejan lugar a dudas: el cansancio emocional relacionado con la investigación es mucho más alto que el relacionado con las actividades docentes, igualmente, la realización personal es más baja para las actividades de investigación que para la docencia.

	Media docencia	Media investigación	Rangos negativos	Rangos positivos	Wilcoxon Paired Sign
Cansancio emocional	17.5	24.2	76%	19%	0.000
Despersonalización	5.2	5.7	34%	18%	0.001
Realización personal	34.2	27.1	12%	83%	0.000

Como se indica en la tabla, las puntuaciones obtenidas para docencia e investigación son significativamente diferentes.

Comentarios Finales

Pese a que la docencia es menos valorada en todos los ámbitos, las medidas asociadas a investigación muestran un perfil mucho más tendente al SQT que las asociadas a la docencia.

Tomando como valores de referencia los proporcionados en la adaptación española del instrumento estándar, encontramos que un 48,2% del colectivo de profesores presentan síndrome de quemado en su actividad investigadora (niveles muy altos en dos o más de las escalas) frente a 16,2% en su actividad docente. El porcentaje en investigación supera a la mayoría de los resultados de estudios precedentes en otros colectivos y es extremadamente más alto que el obtenido en profesores universitarios por Guerrero y Vicente [2001].

Como consecuencia, la intención de abandono es muy alta (30%), porcentaje que aumenta sensiblemente para los profesores jóvenes, llegando hasta el 46% en los ayudantes. Como principales motivos se resaltan la ruptura de la relación entre esfuerzo-resultado-recompensa.

Teniendo en cuenta la alta incidencia actual de este síndrome en la actividad más valorada y la evolución inmediata de los sistemas de reconocimiento de méritos, que rompen aún más los vínculos de la cadena esfuerzo-resultado-reconocimiento, no podemos esperar más que un incremento de estos niveles y el posterior abandono de buena parte del profesorado joven, que constituye el futuro de la plantilla docente e investigadora y una actitud acomodaticia de los demás. En nuestra opinión, hay motivos fundados para reflexionar sobre si los objetivos de mejora de la calidad en la investigación y la docencia se están consiguiendo por el camino actual.

Bibliografía

- Arquero Montaña, J.L. y Donoso Anes, J.A. [1998]. *Capacitación docente de los profesores noveles. Propuesta y Experiencia en la Universidad de Sevilla*. La Contabilidad y la Auditoría ante los próximos retos. pp. 259-276.
- Bryne, J.J. [1998]. *Teacher as hunger artist: Burnout: Its causes, effects, and remedies*. Contemporary Education, Vol. 69, 2, 86-92.
- 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.
- Dworkin, A.G. [2001]. *Perspectives on Teacher Burnout and School Reform*. International Education Journal. Vol 2, 2, pp. 69-78.
- Edelwich, J. y Brodsky, A. [1980]. *Burnout: Stages of disillusionment in the helping professions*. Nueva York: Human Sciences Press.
- Freudenberger, H.J. [1974]. *Saff 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, Mayo-Junio, Vol. 88, 5, pp. 281-289.
- Garcés de los Fayos, E.J., Nieto, G.; Madrid, A. y Jiménez, G. [2001]. *Estrés profesional y estrategias de prevención*. Algama Desarrollo Empresarial, Murcia.
- Gil-Monte, P.R. y Peiró, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis
- Guerrero, E. y Vicente, F. [2001]. *Síndrome de burnout o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Universidad de Extremadura. Cáceres
- Huberman, M. [1993]. *Burnout In Teaching Careers*. European Education, Vol. 25, 3, 47-23.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. [1981]. *MBI: Maslach Burnout Inventory*. Manual. Palo Alto: University of California, Consulting Psychologists Press.
- 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.
- Seisdedos, N. [1997]. *Introducción, normalización y comentarios a la versión española del MBI*. Maslach, C. y Jackson, S.E. Madrid. Tea.
- 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.