

## **APROXIMACIÓN A LA INFLUENCIA DE LA SATISFACCIÓN LABORAL Y EL CONFLICTO DE ROL EN EL SÍNDROME DEL BURNOUT EN DOCENTES DE SECUNDARIA: UN ESTUDIO DE CASO**

### **APPROACHING TO THE INFLUENCE OF JOB SATISFACTION AND ROLE CONFLICT IN BURNOUT SYNDROME IN SECONDARY SCHOOL TEACHERS. A CASE STUDY**

**David Tomé Lourido**

*Universidade de Santiago de Compostela*  
[david.tome@rai.usc.es](mailto:david.tome@rai.usc.es)

**Cristina Ceinos Sanz**

*Universidade de Santiago de Compostela*  
[cristina.ceinos@usc.es](mailto:cristina.ceinos@usc.es)

#### **RESUMEN**

El presente estudio de caso se realiza con el objetivo de analizar la relación existente entre el síndrome de *burnout*, la satisfacción laboral y el conflicto de rol en el ámbito de la enseñanza secundaria gallega. Se parte de la hipótesis de que la satisfacción laboral estaría indirectamente relacionada con el *burnout*, mientras que el conflicto de rol mantendría una relación directa con el síndrome. Los análisis de datos realizados permiten confirmar las hipótesis de partida establecidas. Por un lado, la satisfacción laboral muestra estadísticamente una relación significativa e inversa con el *burnout* y el conflicto de rol presenta una relación directa. Por otra parte, no se encuentra relación alguna entre satisfacción laboral y conflicto de rol. A mayores, estas dos variables explican un tercio de la variabilidad del *burnout*.

**Palabras clave:** Burnout. Satisfacción laboral. Conflicto de rol. Docencia.

#### **ABSTRACT**

The aim of this case study is to analyze the relationship between the burnout syndrome, job satisfaction and role conflict in the context of Galician secondary school teaching. It is hypothesized that job satisfaction would be indirectly related to burnout, whereas role conflict would have a direct relationship with the syndrome. The data analyses confirm the initial hypotheses. On the one hand, job satisfaction shows a statistically significant inverse relationship with burnout and the role conflict showed a direct relationship. On the other hand, differences between job satisfaction and role conflict are not found. In addition, these two variables explain a third part of the burnout variability.

**Key words:** Burnout. Job satisfaction. Role conflict. Teaching.

## 1. INTRODUCCIÓN

El estudio del síndrome del *burnout* y su relación con otras variables laborales dentro de un centro educativo, resulta de gran importancia para comprender acontecimientos tales como el desánimo entre el profesorado, su baja implicación o las quejas del alumnado, lo que se debe, entre otros factores, a que dicho síndrome se encuentra detrás de muchas de las problemáticas actuales que el colectivo de docentes presenta. En un contexto teórico centrado en la temática presentada, se analizará el fenómeno del *burnout* en el profesorado, su casuística, así como su relación con otras variables tales como la satisfacción laboral y el conflicto de rol.

### 1.1. El burnout: conceptualización y aproximación a su estudio en el profesorado

De cara a realizar una conceptualización del síndrome del *burnout* y, sobre todo, de su estudio en el ámbito docente, cabe apuntar que, si bien el estudio del síndrome conceptualizado como “burnout” tiene lugar a finales del siglo XX, Schaufeli, Maslach y Marek (1993) recogen que en el marco estadounidense, desde el año 1922, se habla de la existencia de fatiga extrema y de la pérdida de idealismo en relación con el propio trabajo. En el contexto clínico, el concepto inicial surge de la mano de Freudenberger (1974), siendo definido posteriormente en distintos contextos, entre los que destaca por su relevancia en el presente trabajo, el laboral, donde Maslach y Jackson (1981, 1984) establecieron la definición más universalmente conocida del *burnout*, entendiendo dicho término como un síndrome psicológico caracterizado por tres dimensiones (Barona, 2003):

a) Una sensación de *agotamiento emocional*, a través de la cual la persona se siente emocionalmente exhausta, agotada en sus esfuerzos por hacer frente a la situación, pudiendo llegar a manifestarse de forma física, psíquica o como una combinación de ambas; b) *Despersonalización*, concebida como una respuesta impersonal, fría y cínica hacia las personas beneficiarias de su actividad profesional y que se acompaña de un incremento de la irritabilidad y de una desmotivación cara al trabajo; c) *Reducida sensación de logro*, la cual implica el surgimiento de sentimientos de incompetencia o fracaso. Esta dimensión supone respuestas negativas de cara a uno mismo y a su trabajo, la evitación de las relaciones personales y profesionales, un bajo rendimiento laboral, la incapacidad para soportar la presión, así como una baja autoestima.

Si bien esta definición marca el punto de inicio de la conceptualización científica del *burnout*, uno de los aspectos con mayor influencia en la investigación sobre este síndrome en el profesorado ha sido la creación del cuestionario de medida del síndrome, el *Malasch Burnout Inventory* (MBI) (Maslach y Jackson, 1986), lo que supuso contar con una definición operativa del mismo (Moreno, Bustos, Matallana y Miralles, 1997). Por este motivo, a pesar de que desde finales de la década de 1970 existen estudios sobre *burnout* en las profesiones asistenciales, incluyendo la relación entre el síndrome y la profesión docente, su auge en la investigación entre el profesorado tuvo lugar en la década de 1980, constituyendo, a partir de ese momento, el colectivo docente el grupo ocupacional más estudiado en la investigación sobre el *burnout* hasta finales del siglo pasado (Schaufeli y Enzmann, 1998).

En consecuencia, a la vista de lo expuesto, cabe apuntar que otro de los factores que ha contribuido en gran medida a este incremento, fue el aumento de casos detectados por parte de las diferentes administraciones educativas en lo que a bajas laborales de los docentes se refiere, así como la evolución de éstas a lo largo de los años, consecuencia de dicha casuística (Cabrera y Elvira, 2004; Martins et al., 2016). En lo que respecta al contexto español, Sandoval (2014) llevó a cabo un estudio comprendiendo una revisión de los datos epidemiológicos del síndrome del *burnout* en el estado español, diferenciando las puntuaciones obtenidas en las tres dimensiones establecidas para el síndrome. Por su parte, en relación con la escala de agotamiento emocional, cabe apuntar que las puntuaciones logradas son elevadas; en la subescala de despersonalización, existe una gran variabilidad de valores, apareciendo resultados en los tres sentidos (baja, moderada y alta despersonalización docente); mientras que las puntuaciones de reducida sensación de logro son bajas o muy bajas, por lo que se puede afirmar que el agotamiento emocional es la dimensión más predominante entre el profesorado español.

## 1.2. Causas y consecuencias del *burnout* en el profesorado

Estableciendo como uno de los objetivos del presente apartado realizar el análisis de las causas del *burnout*, cabe señalar que a la hora de analizar la casuística de dicho síndrome, existen principalmente dos corrientes teóricas. Por una parte, la que entiende el *burnout* como consecuencia de una situación de estrés crónica (Barona, 2003), mientras que, por la otra, se establece aquella que sitúa su origen en un desigual intercambio de recursos sociales (Schaufeli, 2005). Destaca, por contar con mayor investigación empírica, la teoría que entiende la aparición del síndrome del *burnout* como una consecuencia del sometimiento a una fuente de estrés de modo continuado, resultando ésta excesiva para el individuo.

Con respecto a las variables mediadoras entre estrés y *burnout*, la investigación realizada establece una clasificación, en la que se fijan las siguientes tipologías: variables *sociodemográficas* (género, edad, nivel impartido, localización del centro), de *personalidad* (locus de control, autoestima, percepción de autoeficacia), así como aquellas propias del *trabajo y las organizaciones* (apoyo institucional, cohesión grupal, satisfacción laboral y sobrecarga laboral) (Cabrera y Elvira, 2004; O'Brennan, Pas y Bradshaw, 2017).

Las consecuencias del *burnout* en el profesorado pueden producirse a nivel físico, psicológico y social, adquiriendo especial relevancia las referidas a la incapacidad de desconectar del trabajo, sentimientos de incompetencia y autoculpa, pérdida de ideales, irritabilidad, ansiedad generalizada, fobias, problemas de sueño, aumento de la susceptibilidad a la enfermedad, trastornos gastrointestinales, dolores corporales, náuseas, taquicardia, así como el aumento de enfermedades virales y respiratorias (Cebrià-Andreu, 2005; Golembiewski, Munzenrider y Carter, 1983). Complementariamente, conviene señalar que el aumento de trastornos físicos se asocia con un incremento de abuso de fármacos tranquilizantes, estimulantes, café, tabaco, alcohol u otras sustancias psicoactivas (Maslach y Jackson, 1981).

### **1.3. Los constructos satisfacción laboral, conflicto de rol y su relación con el *burnout***

En la contextualización previa realizada en lo que respecta al síndrome de *burnout*, se aprecia la influencia que ejerce en su aparición el contexto educativo en general, y las organizaciones en las que desarrollan los docentes su labor profesional en particular (Buunk y Schaufeli, 1993). Según la teoría organizacional, los factores organizacionales constituyen los precursores primordiales del síndrome (Golembiewski et al., 1983), debiendo señalar que los principales factores aparecidos, dentro de la investigación con variables de carácter organizacional, hacen referencia a la satisfacción laboral y al conflicto de rol (Nieto y Riveiro, 2007; Olivares-Faúndez, et al., 2014; Peiró, Meliá, Zacarés y González-Romá, 1987).

De este modo, en lo que a la satisfacción laboral se refiere, ésta es entendida como un estado emocional positivo que se refleja en la respuesta afectiva cara al trabajo, es decir, cómo la gente se siente en relación a su trabajo o con los diferentes aspectos de éste (Nieto y Riveiro, 2007). En otras palabras, dicho término indica el grado en el que a un individuo le gusta su trabajo (Belkelman, 2004).

Al respecto, en lo referido a la satisfacción laboral, conviene señalar que, en el ámbito de la docencia y de la educación, existe un creciente interés por su estudio en los docentes, reflejado en múltiples investigaciones realizadas en torno a ella (Benoliel y Barth, 2017; Martins et al., 2016; Muñoz-Méndez, Gómez-Mármol y Martínez, 2017; Pearson y Moarnaw, 2005). Tanto el *burnout* como la insatisfacción laboral se consideran problemas de salud pública en docentes, resaltando, en consecuencia, la importancia de realizar estudios periódicos acerca de estos fenómenos entre el colectivo de profesorado (Rojas, Zapata y Grisales, 2009). Diversos estudios muestran empíricamente una relación inversa entre el *burnout* y la satisfacción laboral, la cual, medida a través del coeficiente de correlación de Pearson, oscila entre (-,42) y (-,64) (Gil-Monte y Peiró, 1997; Skaalvik y Skaalvik, 2009).

Comentadas y clarificadas las distintas cuestiones referidas a la satisfacción laboral, cabe centrarse en el constructo de conflicto de rol y en la relación existente entre éste y el síndrome de *burnout*. Así pues, conviene señalar que el rol en una organización es definido como el conjunto de conductas concretas, valores y actitudes requeridos o esperados de una persona que ocupa una determinada posición dentro de un grupo (Williams, 1991). En el caso del colectivo de profesorado, las expectativas serían las esperadas por las compañeras y compañeros de trabajo, el sistema educativo y la sociedad en general con respecto a la figura del docente. No obstante, esas expectativas con respecto al comportamiento de un individuo pueden ser discordantes, siendo definido el conflicto de rol como la presencia de incongruencias en las demandas para realizar el trabajo (López-Araújo, Osca-Segovia y Rodríguez-Muñoz, 2008; Mansilla-Izquierdo, 2011). Los conflictos de rol tienen lugar en las organizaciones a pesar de la existencia de un consenso acerca de las metas deseadas, ya que surgen cuando el encargado de ejecutar el rol no dispone de la habilidad, motivación, tiempo o comprensión necesaria para llevar a cabo la tarea (Williams, 1991).

En consecuencia, cabe apuntar que, en la investigación existente sobre el *burnout* en el profesorado, el conflicto de rol es considerado como una variable de tipo organizacional (Cabrera y

Elvira, 2004). Diversas investigaciones (Crane e Iwanicki, 1986; Lim y Eo, 2014; Olivares-Faúndez et al., 2014) relacionan la elevada percepción de conflicto de rol con altas puntuaciones en las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización del síndrome del *burnout*. Gil-Monte y Peiró (1999) indican, al respecto, que los valores de la correlación ( $r$  de Pearson) entre el conflicto de rol y el agotamiento emocional varían desde ( $,44$ ) hasta ( $,69$ ).

Finalmente, para concluir con dicho apartado, a la vista de lo expuesto, puede expresarse que, en el ámbito docente, existen evidencias que apoyan la relación inversa entre el síndrome de *burnout* y el constructo de satisfacción laboral (Nieto y Riveiro, 2007), así como su relación directa con el constructo de conflicto de rol (Olivares-Faúndez et al., 2014; Peiró et al., 1987), relaciones ambas objeto de evaluación en el estudio de caso realizado.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes

El estudio de caso realizado contó con una muestra conformada por 25 docentes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de un instituto público de enseñanza secundaria del área metropolitana de A Coruña, el IES Afonso X O Sabio (2016). La muestra seleccionada se considera significativa con respecto a la representatividad de la población de referencia, la cual es la totalidad del profesorado de dicho centro (75 docentes). Los datos sociodemográficos de los participantes que no fueron empleados para análisis estadísticos concretos fueron los siguientes: las edades de los docentes estaban comprendidas entre los 35 y 64 años (Media (M)=48,08; Desviación típica (DT)=7,41); en lo que respecta al género, 20 de ellas eran mujeres (el 80%), mientras que 5 eran hombres (el 20% restante); así como en lo referido a la experiencia laboral docente medida en años, ésta se situaba entre 1 y 37 años (M=19,24 ; DT=9,39).

En base al estudio de los documentos del centro y a los datos sociodemográficos de los participantes, se trata de una muestra propicia para realizar un estudio de caso de *burnout* (Gupta y Rani, 2017; Martínez-Carazo, 2006), ya que existe una gran variabilidad en cuanto a edad, años de experiencia docente, así como características socioeconómicas del centro y sus estudiantes, puesto que acoge alumnado de distintos niveles sociales y culturales.

### 2.2. Instrumentos

En cuanto a la medición del *burnout*, conviene señalar el empleo de la adaptación española del Malasch Burnout Inventory (MBI) (Seisdedos, 1997), creado por Malasch y Jackson (1981, 1986). Al respecto, cabe apuntar que dicho instrumento está conformado por 22 ítems (e. g. Cuando termino mi jornada de trabajo me siento agotado), distribuidos del siguiente modo: 9 ítems para la subescala de *agotamiento emocional*, 5 ítems para la subescala de *despersonalización* y 8 ítems para la subescala de *reducida sensación de logro*. El formato de respuesta es de tipo Likert con 5 niveles, los cuales oscilan desde 1=nunca; 2=algunas veces al año; 3=algunas veces al mes; 4=algunas veces a la semana; 5=diariamente. Los índices de fiabilidad para cada subescala, medidos a través del alpha de Cronbach, son de ,90 para AE, ,79 para DE y ,71 para RS. El autor de la adaptación al español también reporta buenos índices de validez factorial, convergente y discriminante (Seisdedos, 1997).

Por otra parte, la medición del constructo de satisfacción laboral se realizó a través de la Escala de Satisfacción Laboral - Versión para Profesores (ESL-VP), elaborada por Nieto y Riveiro (2007), la cual se compone de 32 ítems (e. g. con qué grado consideras que, en tu actual trabajo como profesora o profesor, se dan los siguientes hechos: encontrar motivador el trabajo que realizas), agrupados en torno a 5 dimensiones: *diseño del trabajo* con 6 ítems; *condiciones de vida asociadas al trabajo* con 10 ítems; *realización personal* con 9 ítems; *promoción y superiores* con 5 ítems y *salario* con 2 ítems. El procedimiento de respuesta a dichos ítems se realiza mediante una escala de respuesta de tipo Likert con 5 niveles, los cuales varían desde 1=muy bajo; 2=bajo; 3=medio; 4=alto hasta 5=muy alto. La ESL-VP cuenta con datos que soportan una adecuada validez tanto de constructo, como convergente y discriminante, presentando, complementariamente, una buena consistencia interna con un alpha de Cronbach para la escala general de ,92.

Por último, con el fin de medir el conflicto de rol, se empleó el Cuestionario de Conflicto de Rol (CCR) con 17 ítems (e. g. Tener demasiadas responsabilidades delegadas por sus superiores). Creado por Peiró et al., (1987), está compuesto por 3 factores, los cuales se concretan en los siguientes: *conflicto persona-rol* (CP) con 4 ítems, *conflicto inter-emisores* (CI) con 7 ítems y *conflicto medio-fin* (CM) con 6 ítems. El formato de respuesta varía para cada uno de los factores, estableciéndose 4 grados de magnitud de menor a mayor. Para el primer factor, los niveles son: 1=me comportaría exactamente igual que lo hago ahora; 2=introduciría pequeños cambios en mi comportamiento; 3=introduciría cambios importantes en mi comportamiento y 4=cambiaría totalmente mi comportamiento. Por otra parte, para los otros dos factores del instrumento, los niveles establecidos son los siguientes: 1=no me ocurre nunca; 2=estoy pocas veces en esa situación; 3=estoy bastantes veces en esa situación y 4=estoy muchas veces en esa situación. La escala presenta un valor de alpha de Cronbach de ,79 para la escala general y buenos indicadores de validez aparente, de contenido y estructural.

### **2.3. Procedimiento**

Los distintos cuestionarios fueron administrados al profesorado durante el mes de abril de 2016, mediante el desplazamiento continuado de uno de los autores del estudio al centro. La colaboración fue solicitada explicando, a un tiempo, el carácter anónimo y voluntario de la recogida de datos, así como su propósito investigador. Complementariamente, se comentó la finalidad de la investigación sin mencionar explícitamente ninguno de los objetivos específicos, puesto que, en todo momento, se pretendía garantizar la fiabilidad y validez de los datos. Finalmente, transcurrido el plazo de dos semanas tras la primera comunicación, se llevó a cabo un recordatorio, solicitando de nuevo la colaboración a todo el profesorado del centro. De este modo, transcurrido el tiempo establecido, se consideró apropiado el número de respuestas obtenidas (n=25) para el propósito planteado en el presente estudio.

### **2.4. Análisis de datos**

En el procedimiento de análisis de datos establecido, cabe apuntar el uso del paquete estadístico IBM SPSS versión 20.0, así como que los datos de la muestra cumplieron con los supuestos de normalidad (Estadístico de Kolmogorov-Smirnov>,05).

Dichos análisis, realizados de manera secuencial, se iniciaron con el cálculo de estadísticos descriptivos de las características de la muestra, así como de las variables *burnout*, satisfacción laboral, conflicto de rol y sus correspondientes dimensiones.

Seguidamente, se calcularon dos matrices de correlaciones de Pearson con el propósito de hallar aquellas relaciones significativas entre los constructos de *burnout*, satisfacción laboral y conflicto de rol. En la primera de las matrices, se tuvieron en cuenta los factores de cada una de las variables del modelo (un total de 11), mientras que, en la segunda, se consideraron sólo las puntuaciones totales de los tres constructos principales.

Finalmente, se realizó una regresión lineal múltiple tomando como variable dependiente las puntuaciones totales de *burnout* y como variables independientes las puntuaciones totales en satisfacción laboral y conflicto de rol. Dicho análisis se calculó de forma jerárquica, con el propósito de comparar los modelos explicativos segundo consten de una o dos variables independientes.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Niveles de *burnout*, satisfacción laboral y conflicto de rol

En la tabla 1 se ofrecen los estadísticos descriptivos de los diferentes factores de cada constructo, así como de las puntuaciones globales de cada variable. Para la interpretación de las puntuaciones, se han tomado como criterio los baremos establecidos por los autores de cada escala (Nieto y Riveiro, 2007; Peiró et al., 1987; Seisdedos, 1997). Los tres primeros factores, pertenecientes al constructo de *burnout*, reflejan puntuaciones medio-bajas, al igual que la puntuación global en *burnout*.

	AE	DE	RS	BU	DI	CO	RO	PR	SA	SA	SL	CP	CI	CM	CR
<b>M</b>	2,24	1,69	2,40	2,11	3,28	3,04	3,39	2,89	2,74	2,74	3,07	1,95	1,90	2,11	1,99
<b>DT</b>	,59	,46	,49	,46	,74	,46	,73	,73	,83	,83	,49	,71	,61	,64	,59

NOTA. M=Media; DT=Desviación típica; BU=Burnout; SF=Satisfacción laboral; CR=Conflicto de rol; AE=Agotamiento emocional; DE=Despersonalización; RS=Reducida sensación de logro; DI=Diseño del trabajo; CO=Condiciones de vida asociadas al trabajo; RE=Realización personal; PR=Promoción y superiores; SA=Salario; CP=Conflicto persona-rol; CI=Conflicto inter-emisores; CM=Conflicto medio-fln

**Tabla 1.** Estadísticos descriptivos

A la vista de los datos reflejados en la tabla anterior, conviene señalar que los estadísticos descriptivos obtenidos muestran que los niveles de *burnout* en el centro no son elevados, sino todo lo contrario, ya que parece no existir problemas por la presencia del síndrome a nivel general. Más específicamente, la dimensión *despersonalización* presenta los niveles más bajos (1,69 sobre 5), por lo que no existe una respuesta cínica, fría e impersonal cara al alumnado. La dimensión con la puntuación más elevada se obtiene en la de *reducida sensación de logro* (2,40), la cual, al no llegar a un nivel medio, no presenta mayor preocupación.

En lo que respecta a las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de satisfacción laboral, cabe apuntar que éstas son moderadamente altas. Las dimensiones donde existe un mayor grado

de acuerdo con la institución educativa son las de *diseño del trabajo* (3,28 sobre 5) y *realización personal* (3,39). La puntuación global en el constructo de satisfacción (3,07) indica una disposición positiva de los docentes hacia su labor educativa.

Finalmente, debe destacarse que las puntuaciones obtenidas en la variable de conflicto de rol y sus factores son de carácter medio. De este modo, a partir de la puntuación total lograda en conflicto de rol (1,99 sobre 4), se interpreta la no existencia de problemas generales para que el profesorado lleve a cabo su tarea docente en función de habilidad, motivación, tiempo o comprensión. Complementariamente, cabe apuntar que, en la totalidad de los casos, las desviaciones típicas muestran poca dispersión en los datos, los cuales aparecen agrupados en torno al promedio.

### 3.2. Relaciones entre las variables

Las matrices que figuran en las tablas 2a y 2b ofrecen las relaciones existentes entre los distintos constructos y factores presentes en los cuestionarios empleados en el estudio (a través del coeficiente de correlación de Pearson), con el fin de poder analizar, de este modo, la existencia de relaciones significativas entre ellos.

Por una parte, en la tabla 2a, aparecen las correlaciones entre *burnout*, satisfacción laboral y conflicto de rol. Las correlaciones existentes entre el *burnout* y los otros dos constructos analizados son estadísticamente significativas ( $p < ,05$ ) y en línea con las hipótesis fundamentales. El *burnout* correlaciona con la satisfacción laboral de forma negativa (-,503), así como positivamente con el conflicto de rol (,502), por lo que a mayores niveles de *burnout*, peores indicadores de satisfacción laboral y mayores en lo que al conflicto de rol se refiere.

En este sentido, resulta importante señalar que no hay correlaciones significativas entre satisfacción laboral y conflicto de rol, por lo que se descarta la existencia de multicolinealidad.

	Burnout	Satisfacción laboral	Conflicto de rol
Burnout	1	-,503*	,502*
Satisfacción laboral	-,503*	1	-,173
Conflicto de rol	,502*	-,173	1

\*. La correlación es significativa a nivel ,05 (bilateral)

**Tabla 2a.** *Correlaciones de los constructos*

Por otra parte, las correlaciones entre los distintos factores de cada constructo (tabla 2b) oscilan entre un rango de (,068) y (-,568), ambas estadísticamente significativas ( $p < ,01$ ). El sentido de las relaciones entre los factores es idéntico al de las relaciones entre constructos en la mayor parte de los casos, presentando los factores de satisfacción laboral relaciones inversas con las dimensiones de *burnout*, mientras que los factores de conflicto de rol mantienen relaciones directas con las dimensiones de *burnout*. Tanto a nivel de dimensión como a nivel de constructo, una mayor presencia del síndrome implica menores niveles de satisfacción laboral y mayores de conflicto de rol.

En el seno de dichas correlaciones, la de mayor intensidad es la *de reducida sensación de logro con realización personal* (-,568), lo cual además de señalar la esperada relación inversa, viene a constituir un índice de validez de la escala de satisfacción laboral, ya que las dimensiones que



evalúan el logro personal correlacionan fuertemente entre ellas. Por su parte, aquella dimensión que presenta la relación significativa más débil con el resto de factores es la de *despersonalización*, la cual sólo presenta dos relaciones significativas en el sentido esperado, concretamente, con la dimensión de *realización personal* (-,397) y con la dimensión *conflicto inter-emisores*. Esta última relación viene a corroborar que ante la existencia de problemas con los compañeros de trabajo a la hora de presionar en el rol, existe mayor probabilidad de que esos compañeros reciban la respuesta fría y cínica característica de la *despersonalización*.

	DI	CO	RE	PR	SA	CP	CI	CM
AE	-,480*	-,164	-,647	-,514**	-,101**	,489*	,387	,523**
DE	-,379	-,128	-,397**	-,417	,068**	,415	,199**	,247
RS	-,357	-,077	-,568**	-,450**	-,043	,489	,406**	,492**

NOTA. AE=Agotamiento emocional; DE=Despersonalización; RS=Reducida sensación de logro; DI=Diseño del trabajo; CO=Condiciones de vida asociadas al trabajo; RE=Realización personal; PR=Promoción y superiores; SA=Salario; CP=Conflicto persona-rol; CI=Conflicto inter-emisores; CM=Conflicto medio-fln

\*. La correlación es significativa a nivel ,05 (bilateral)

\*\*.. La correlación es significativa a nivel ,01 (bilateral)

Tabla 2b. Correlaciones de las dimensiones de los constructos

### 3.3. Capacidad explicativa de la satisfacción laboral y del conflicto de rol respecto al *burnout*

Con el propósito de comprobar qué constructo explica en mayor medida las puntuaciones en *burnout* y, por lo tanto, permitir la realización de un mejor análisis de su influencia, se llevó a cabo un análisis de regresión. En un principio, se analizó la influencia de la satisfacción en el *burnout* en un primer modelo y, posteriormente, se añadió el conflicto de rol en un segundo modelo, pudiendo comprobar si variaba la capacidad explicativa del primer modelo. Al incorporar el conflicto de rol al modelo 1 (constituido por la satisfacción laboral como única variable predictora), el estadístico R cuadrado corregido aumenta un (,178) y el cambio es significativo ( $p < ,05$ ), por lo que se está en condiciones de afirmar que el *burnout* está mejor explicado cuando cuenta con las dos variables en el modelo.

Centrándose ya en el modelo 2, se puede afirmar que el *burnout* puede ser explicado por la satisfacción laboral y el conflicto de rol. El estadístico R cuadrado corregido (,379) indica que ambas variables predictoras pueden explicar un 37,9% del *burnout*. El modelo 2 es estadísticamente significativo ( $F_{(2,24)}=8,332$ ;  $p < ,01$ ), del mismo modo que sus coeficientes (tabla 3).

Modelo	Constante	Coefficiente-Satisfacción	Coefficiente-Conflícto de rol
1	3,575**	-,503*	
2	2,691**	-,429*	,428*

NOTA. 1=Modelo con satisfacción laboral como variable predictora; 2=Modelo con satisfacción laboral y conflicto de rol como variables predictoras

\*. La correlación es significativa a nivel ,05 (bilateral)

\*\*.. La correlación es significativa a nivel ,01 (bilateral)

Tabla 3. Coeficientes de regresión

#### 4. DISCUSIÓN Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

En un primero momento, cabe apuntar el objetivo principal del presente trabajo, centrado en estudiar la posible asociación entre los constructos de *burnout*, satisfacción laboral y conflicto de rol en una muestra de docentes de un centro de enseñanza secundaria gallega. De acuerdo con esto, la hipótesis de partida establecida se centraba en que aquellos docentes que obtuviesen altas puntuaciones en satisfacción laboral, mostrarían bajos índices de *burnout*, mientras que aquellos que consiguiesen indicadores elevados de conflicto de rol, tendrían también altos niveles de *burnout*.

En consecuencia, tras someter dichas hipótesis a contraste empírico, los resultados obtenidos permiten afirmar que las hipótesis establecidas se verifican en la dirección esperada. Si bien las puntuaciones en las tres variables son moderadas, los constructos de satisfacción laboral y conflicto de rol parecen ejercer una influencia considerable en los niveles de *burnout*; la satisfacción se relaciona con el *burnout* de manera inversa y el conflicto de rol de manera directa, por lo que más de un tercio de la variabilidad del *burnout* puede ser explicado por estos dos constructos.

De este modo, a la vista de los resultados logrados, cabe apuntar que estos confirman lo apuntado por Gil-Monte y Peiró (1997) o Skaalvik y Skaalvik (2009), quienes señalaron que la insatisfacción laboral está directamente relacionada con el *burnout*. El sentido de esta relación implica que el hecho de que el profesorado de los centros presente altos niveles de satisfacción laboral con las condiciones de su trabajo, su salario, realización personal y el resto de dimensiones del constructo, tendrá una menor asociación con bajos indicadores del síndrome.

En cuanto al conflicto de rol, los datos están en línea con el meta-análisis realizado por Lee y Ashford (1996), quienes revisaron la literatura existente acerca de las relaciones existentes entre el conflicto de rol y el *burnout*, encontrando la tendencia de que el *burnout* y el conflicto de rol se relacionan de forma significativa y directa; o el trabajo de Olivares-Faúndez et al. (2014), en el que el conflicto de rol es el predictor más intenso del componente emocional del *burnout*. Por lo tanto, sucede lo contrario que con el constructo anterior, una mayor presencia de conflictos con el propio rol con respecto a la organización del centro, las tareas a llevar a cabo o con el rol de otros miembros del profesorado, están relacionados con un aumento de los niveles de *burnout*.

Asociaciones entre variables como las anteriores tienen también lugar en otros contextos, como en el deportivo, donde una mayor satisfacción de los deportistas y una mayor cohesión grupal están relacionados con bajos niveles de *burnout* (Kjormo y Halvari, 2002; Perreault, Gaudreau, Lapointe y Lacroix, 2007).

Por lo tanto, la totalidad de datos obtenidos, junto con la investigación previa existente, deben ser tomados en consideración de cara a realizar intervenciones efectivas sobre docentes y centros que presenten altos niveles del síndrome de *burnout*. De este modo, en función del momento en que estas actuaciones tengan lugar, antes o después de que se produzca el síndrome, serán consideradas preventivas o paliativas (Fiorilli, Albanese, Gabola y Pepe, 2017; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). Complementariamente, cabe apuntar que dichas técnicas se agrupan en torno a tres categorías: individuales, grupales y organizacionales (Cabrera y Elvira, 2004; Kyriacou, 2003; Pietarinen, Pyhältö, Soini y Salmela-Aro, 2013).

En consecuencia, dentro de las estrategias de intervención *individuales*, figuran aquéllas paliativas, centradas en reducir la experiencia emocional del estrés causado por diversos factores y actuar sobre éstos. Por su parte, las estrategias de intervención *grupales* se centran, fundamentalmente, en la búsqueda de apoyo social (bien a nivel familiar, de amigos, compañeros de trabajo o grupos de apoyo) y de apoyo técnico. Por último, las estrategias *organizacionales* se basan en aquellas medidas generales que provienen de la administración educativa con un doble objetivo, por una parte paliar algunas de las fuentes de estrés y, por lo tanto, minimizar los efectos del *burnout* y, por otra, realizar actuaciones preventivas.

De este modo, la administración educativa ha de encargarse y asumir la responsabilidad de tomar las medidas necesarias con el propósito de disminuir los niveles de *burnout*, así como de orientar y guiar a los centros en la implantación de las mismas. Con el propósito de que dichas medidas sean adecuadas, éstas han de basarse en la investigación existente acerca del síndrome y de sus relaciones con otros constructos.

En general, en el centro objeto de estudio, se considera más adecuado emplear estrategias organizacionales junto con aquéllas grupales, ya que además de implicar una mejor gestión de recursos, permiten intervenir sobre las variables de satisfacción laboral y conflicto de rol con influencia significativa en el síndrome de *burnout*.

Finalmente, a pesar de que los resultados obtenidos en el presente estudio son satisfactorios en función de los objetivos e hipótesis iniciales planteadas, este trabajo debe ser replicado en futuras investigaciones con el propósito de comprobar que la tendencia se mantiene y, de este modo, poder generalizar las conclusiones presentadas. Se considera fundamental, a un tiempo, ampliar la muestra en un mayor número de centros públicos y privados con el propósito de que la población objeto de estudio pase a estar conformada por el profesorado de secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Del mismo modo, otras líneas de investigación pueden centrarse en investigar la influencia de distintas variables también relacionadas con la satisfacción laboral, conflicto de rol y *burnout*, o tratar de generalizar, en la medida del posible, los resultados obtenidos a otros contextos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barona, E. G. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 19(1), 145-158.
- Belkelman, S. (2004). Job satisfaction. *CQ Weekly*, 62(40), 2420-2423.
- Benoiel, P. y Barth, A. (2017). The implications of the school's cultural attributes in the relationships between participative leadership and teacher job satisfaction and burnout. *Journal of Educational Administration*, 55(6), 640-656. DOI: <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2016-0116>
- Buunk, B. P. y Schaufeli, W. B. (1993). Burnout from a social comparison perspective. En W.B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 53-69). Washington: Taylor & Francis.

- Cabrera, J. H. y Elvira, J. A. M. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- Cebrià-Andreu, J. (2005). Comentario: el síndrome de desgaste profesional como problema de salud pública. *Gaceta Sanitaria*, 19(6), 470. DOI: <https://doi.org/10.1157/13082793>
- Crane, S. J. y Iwanicki, E. F. (1986). Perceived role conflict, role ambiguity, and burnout among special education teachers. *Remedial and Special Education*, 7(2), 24-31. DOI: <https://doi.org/10.1177/074193258600700206>
- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P. y Pepe, A. (2017). Teachers' Emotional Competence and Social Support: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61, 127-138. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119722>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1999). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, 11(3), 679-689.
- Golembiewski, R. T., Munzenrider, R. y Carter, D. (1983). Phases of progressive burnout and their work site covariants: Critical issues in OD research and praxis. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19(4), 461-481. DOI: <https://doi.org/10.1177/002188638301900408>
- Gupta, M. y Rani, M. S. (2017). Burnout among Secondary School Teachers: An Analysis On The Basis Of Type of School, Locality and Gender. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, 3(2), 221-229.
- IES Afonso X O Sabio (2016). *Proyecto educativo de centro*. Disponible en <http://www.edu.xunta.gal/centros/iesafonsoxcambre> [Consulta: 28-04-2016].
- Kjormo, O. y Halvari, H. (2002). Relation of burnout with lack of time for being with significant others, role conflict, cohesion and self-confidence among Norwegian Olympic athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 94(3), 795-804. DOI: <https://doi.org/10.2466/pms.2002.94.3.795>
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Lee, R. T. y Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 123-133. DOI: <https://doi.org/10.1037//0021-9010.81.2.123>
- Lim, S. y Eo, S. (2014). The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education*, 40, 138-147. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.007>
- López-Araújo, B., Osca-Segovia, A. y Rodríguez-Muñoz, M. (2008). Estrés de rol, implicación con el trabajo y burnout en soldados profesionales españoles. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(2), 293-304.
- Mansilla-Izquierdo, F. (2011). Consecuencias del estrés de rol. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 57(225), 361-370. DOI: <https://doi.org/10.4321/s0465-546x2011000400010>
- Martínez-Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.

- Martins, C., Bispo, L., Campos, S., Moreira, T., Martins, R., y Vieira, M. (2016). Stress vulnerability: implications for teacher well-being and satisfaction. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 7, 746-757. DOI: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.11.77>
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory. Manual*. Palo Alto, CA: University of California, Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. En S. Oskamp (Ed.). *Applied Social Psychology Annual: Applications in organizational settings* (Vol. 5, pp. 133-153). Beverly Hills, CA: Sage.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Moreno, B. J., Bustos, R. R., Matallana, A. A. y Miralles, C. T. (1997). La evaluación del burnout. Problemas y alternativas. El CBB como evaluación de los elementos del proceso. *Revista de Psicología del Trabajo*, 13, 185-207.
- Muñoz-Méndez, T., Gómez-Mármol, A. y Martínez, S. A. (2017). Satisfacción laboral en los docentes de educación infantil, primaria y secundaria. *Gestión de la Educación*, 7(1), 161-177.
- Nieto, D. A. y Riveiro, J. M. S. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria: un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217-218.
- O'Brennan, L., Pas, E. y Bradshaw, C. (2017). Multilevel Examination of Burnout Among High School Staff: Importance of Staff and School Factors. *School Psychology Review*, 46(2), 165-176. DOI: <https://doi.org/10.17105/SPR-2015-0019.V46-2>
- Olivares-Faúndez, V. E., Gil-Monte, P. R., Mena, L., Jélvez-Wilke, C. y Figueiredo-Ferraz, H. (2014). Relationships between burnout and role ambiguity, role conflict and employee absenteeism among health workers. *Terapia Psicológica*, 32(2), 111-120. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-48082014000200004>
- Pearson, L.C. y Moarnaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
- Peiró, J. M., Meliá, J. L., Zacarés, I. y González-Romá, V. (1987) La medida de la experiencia de conflicto en el desempeño de roles. Cuestionario de conflicto de rol. *Evaluación Psicológica*, 3(3), 345-381.
- Perreault, S., Gaudreau, P., Lapointe, M. C. y Lacroix, C. (2007). Does it take three to tango? Psychological need satisfaction and athlete burn-out. *International Journal of Sport Psychology*, 38, 437-450.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. y Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education* 35, 62-72. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.003>
- Rojas, M. L., Zapata, J. A. y Grisales, H. (2009). Síndrome de Burnout y satisfacción laboral en docentes de una institución de educación superior, Medellín, 2008. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 27(2), 198-210.
- Sandoval, N. V. (2014). Síndrome burnout y su incidencia en docentes españoles. *Revista Funcae Digital*, 55(2), 13-22.

- Schaufeli, W. B. (2005). Burnout en profesores: Una perspectiva social del intercambio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 15-35.
- Schaufeli, W. B. y Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. CRC press.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C. E. y Marek, T. E. (1993). *Professional Burnout: recent developments in theory and research*. Taylor & Francis. DOI: <https://doi.org/10.1177/002087289503800112>
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Seisdedos, N. (1997). *MBI. Inventario «Burnout» de Maslach: manual*. Madrid: TEA.
- Williams, J. M. (1991). *Psicología aplicada al deporte*. Madrid: Biblioteca Nueva.