

## **PREDICTORES DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN PROFESORES UNIVERSITARIOS ADVENTISTAS: UN ESTUDIO MULTICULTURAL**

Sylvia González  
Tevni Grajales  
*Andrews University, EE. UU.*

### *RESUMEN*

*El síndrome de agotamiento laboral se analiza en una muestra de 261 profesores universitarios seleccionados de manera aleatoria en instituciones educativas universitarias adventistas de Estados Unidos, México y Argentina. Se observa la relación que tiene el tiempo dedicado a actividades académicas y las características personales del profesor, con respecto a las tres dimensiones del síndrome, encontrándose una relación importante entre las características personales y el agotamiento emocional. El estudio reporta de manera breve las características psicométricas el MBI.*

El síndrome de Burnout, término acuñado por Herbert Freudenberger en 1974, representa uno de los males más comunes de la modernidad. Se atribuye a la presión personal y profesional resultante de expectativas que se imponen sobre la persona, conduciéndola a pocas horas de sueño, excesivo tiempo en el trabajo y conflictos de horarios. Mientras Freudenberger se ocupaba del tema en la costa este de los Estados Unidos, de manera simultánea, Christina Maslach (1976) se interesaba, en California, en estudiar la forma como las personas enfrentaban el estrés, lo cual la condujo a darse cuenta de que los empleados en los

servicios de salud mostraban sentimientos de agotamiento emocional, disminución de su energía personal y sentimientos negativos hacia los pacientes.

Fue Maslach y Susan Jackson quienes se interesaron, en la década de los años 80, en desarrollar un instrumento para medir el burnout, a partir de un concepto multidimensional caracterizado por tres componentes: agotamiento emocional, despersonalización y logro personal disminuido. El primero se manifiesta cuando la capacidad emocional decrece de manera importante, el segundo se manifiesta en actitudes negativas y cínicas respecto de los clientes y el último se expresa en una tendencia a autoevaluar de manera negativa el trabajo personal (Maslach y Jackson, 1981).

Aunque el instrumento ha sido utilizado de manera generalizada, enfrenta algunos desafíos conceptuales y estadísticos (Leiter, 1991). La despersonalización y el agotamiento emocional se relacionan con mayor fuerza que el logro

---

Sylvia González y Tevni Grajales,  
School of Education, Andrews University.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Tevni Grajales, Department of Educational & Counseling Psychology, School of Education, Andrews University, 100 Old US 31, Berrien Springs, MI 49103, USA. Correo electrónico: gteveni2@hotmail.com

personal (Ashford y Lee, 1997). Aún más, la despersonalización tiene un significado diferente para quienes el trabajo no requiere de interacción con sus clientes (Maslach y Leiter, 1997). Algunos autores han reconceptualizado el burnout atribuyéndolo a la dimensión de agotamiento emocional (Koeske y Koeske, 1993; Moore (2000a, 2000b).

El burnout se distingue de otros constructos por el factor tiempo. El estrés ocupacional entendido como la incapacidad del trabajador para cumplir de manera efectiva con las diversas demandas de su trabajo es un término a menudo equiparado a burnout (Blix, Cruise, Mitchell y Blix, 1994). El burnout es considerado un estrés laboral prolongado y no difiere del estrés en sus síntomas, sino en su proceso, por lo que algunos lo definen como una posible respuesta al estrés (Corrigan, Holmes y Luchins, 1995). Para Pines (1996) burnout es el resultado final de un proceso gradual de desilusión, especialmente cuando el trabajo no ofrece sentido o significado a la existencia.

Los empleadores tienden a señalar que cuando las características individuales del empleado no corresponden a las necesidades o realidades del trabajo en particular, el burnout surge como resultado del desajuste entre el individuo y su trabajo. Desde esta perspectiva, el burnout es un problema del individuo (Maslach y Leiter, 1997). En esta perspectiva se estudian variables demográficas como género, estado civil, años de servicio, apoyo social en el hogar, compromiso, valores personales, locus de control y salud, entre otras.

Una segunda forma de abordar el tema se refiere a las condiciones laborales como factores de burnout. Entre ellas se hallan la carga de trabajo, la ambigü-

dad del rol, el apoyo social en el trabajo y el conflicto de roles. Como resultado se relaciona el burnout con al ausentismo, la deserción laboral y la baja productividad (Cordes y Dougherty, 1993; Shirom, 1989). Desde esta perspectiva Cherniss (1980) sostiene que, cuando el proceso de orientación es pobre, la carga de trabajo es elevada, cuando existe mucha rutina, cuando se tiene un enfoque estrecho del contacto con el cliente, cuando falta autonomía, cuando existe incongruencia con los blancos institucionales, cuando el liderazgo y la supervisión es pobre, cuando existe aislamiento social, el empleado tiende a verse afectado por el burnout. Golembiewski y otros (Golembiewski y Munzenrider, 1988; Golembiewski, Boudreau, Munzenrider y Luo, 1996) también se adhieren a esta perspectiva y, a pesar de las críticas hacia su trabajo (Leiter, 1993; Lee y Ashford, 1993), sus estudios muestran que el burnout es una parte intrínseca de la vida organizacional.

La literatura de los últimos 25 años presenta un considerable cuerpo de estudios respecto al burnout entre maestros. La mayoría se refiere a maestros de escuelas primarias y secundarias, aunque se está dando un creciente interés en el estudio de los profesores universitarios.

Según Gmelch, Lovrich y Wilke (1984) el 60% de los maestros universitarios estudiados informaron que su estrés se origina en el trabajo. También encontraron que de entre las tres funciones académicas tradicionales (enseñanza, investigación y proyección a la comunidad) la más estresante es la enseñanza, por causa de la limitación de recursos y tiempo. Según un estudio realizado en una muestra aleatoria de profesores del sistema de la Universidad del Estado de California, los maestros

## PREDICTORES DEL SÍNDROME DE BURNOUT

son candidatos al burnout a causa de su constante interacción con los estudiantes, con el personal de apoyo y con los administradores. Se observó que el agotamiento emocional es el componente más elevado y crítico del burnout y que los maestros en los primeros diez años de servicio tienen más agotamiento emocional y despersonalización que los que tienen más de diez años. También se observó en este estudio que una sobrecarga laboral es el principal factor de estrés y burnout así como la razón principal para el cambio de trabajo (Blix et al., 1994). Un resultado similar se había observado en Gmelch et al. (1984).

Byrne (citado en Vandenberghe y Huberman, 1999) sostiene que existe considerable investigación empírica que provee evidencia de que la carga de trabajo percibida contribuye al burnout entre maestros.

Desde los inicios del siglo pasado, uno de los principales problemas en la administración de instituciones educativas es el que se relaciona con la forma apropiada de determinar la carga de trabajo de los profesores (Koos, 1919, citado en Yuker, 1974) y todavía sigue siendo una de las tareas más difíciles. Las agencias gubernamentales en Estados Unidos tienden a definir la carga académica en términos del número de clases y número de alumnos que atiende un profesor (Miller, 1994; Winkler, 1992), mientras que en los ambientes académicos se consideran parámetros de calidad y cantidad en términos de enseñanza, investigación y servicio, lo cual es fuente de controversia entre las agencias gubernamentales y los académicos (Seaberg, 1998).

La enseñanza consiste en las horas dedicadas en el aula de clase al contacto personal con los alumnos y el tiempo

dedicado a preparar dichas clases. La investigación involucra la producción de nuevo conocimiento y la creación de nuevas ideas y perspectivas. El servicio se refiere a la participación en comisiones y proyectos institucionales así como al servicio voluntario en favor de la comunidad. Las instituciones difieren en el porcentaje de tiempo que asignan a cada uno de estos componentes, según corresponda a los objetivos y misión institucional (Winkler, 1992; Mancing, 1994).

En 1969 la Asociación Norteamericana de Profesores Universitarios reconoció que no era posible una fórmula simple para resolver el asunto, pero sugirió un total de doce horas por semana en clases formales a nivel de pregrado, asumiendo que no habría una expectativa inusual respecto de las otras actividades (*1969 Statement on Faculty Workload*, AAUP Comité C, 1969). En el 2000 la Asociación reiteró la posición anterior y añadió que, dado el cambiante y complejo mundo de la educación superior, se debería tener en cuenta el impacto que la educación a distancia y los nuevos medios de instrucción puede tener en la carga de trabajo de los profesores dados los requerimientos de la comunicación electrónica interactiva (*2000 Interpretive Comments on Faculty Workload*, AAUP Comité C, 2000).

Es muy común en Estados Unidos la asignación del 40% tanto para la enseñanza como para la investigación respectivamente y el 20% para el área de servicio. En las instituciones donde no se requiere de investigación el 75% se dedica a la enseñanza, un 15% al servicio y un 10% a la investigación (Mancing, 1994). Según Jordan y Layzell (1992), en las universidades dedicadas a la investigación los docentes enseñan el 43% de su tiempo.

La correlación entre burnout y carga académica ha sido corroborada por diversos estudios. Gmelch et al. (1984) condujeron su estudio en universidades con programas de doctorado en los Estados Unidos, concluyendo que cuatro de diez profesores universitarios informaron sentirse continuamente sobrecargados de trabajo. Goldenberg y Waddel (1990), en un estudio con profesores de enfermería en Ontario, observaron que el 83% de los profesores indicaron el exceso de carga de trabajo como uno de los principales factores de su estrés y burnout.

Manning (1990) estudió a 200 profesores de tiempo completo observando que los que dedicaban 20% de su tiempo o más a la investigación y publicaban tres o más artículos por año tenían mayores niveles de burnout que los que dedicaban menos de 20% de su tiempo a la investigación. En un estudio conducido en Alabama (Hughes, 1995) los tres principales factores de burnout resultaron ser los asuntos políticos, las fechas límites y la sobrecarga de enseñanza, lo cual concuerda con otro estudio realizado en la Universidad de Nueva Inglaterra con 2,250 profesores, quienes indicaron que se requería de ellos mucho en muy poco tiempo (Dua, 1994). Según Chalmers (1998), los académicos en universidades de Nueva Zelanda trabajan un promedio de 53 horas por semana. El 87% de ellos indica que tiene que llevar parte de su trabajo a su casa para trabajar en la noche y en los fines de semana. El estudio concluye que la causa principal del estrés laboral tiene que ver más con la carga de trabajo que con el contenido del trabajo; de manera particular, con el volumen de trabajo y con un inadecuado límite de tiempo que haga justicia al trabajo.

La carga académica es un asunto controvertido. Según los administradores, la carga académica se asocia con la productividad mientras que los académicos la relacionan con el burnout, entre otras cosas (Soliman y Soliman, 1997). Según Byrne (citado en Vandenberghe y Huberman, 1999), existe considerable investigación empírica que provee evidencia para considerar que la sobrecarga laboral contribuye al burnout entre los docentes.

Desde los inicio del estudio del burnout, se hizo evidente que los maestros, así como otros profesionales orientados al servicio, están sujetos a un elevado grado de estrés laboral. El agotamiento laboral de los maestros se atribuye a una recompensa insuficiente por su trabajo, la falta de control sobre lo que tienen que hacer y la falta de comunicación eficiente. La carga de trabajo, que incluye el trabajo que se requiere y cuánto tiene que hacerse, es una dimensión clave en la vida organizacional y uno de los posibles predictores de burnout (Maslach y Leiter, 1997).

Dos líneas teóricas de investigación se definen en el estudio del burnout. Por una parte, los que suponen que la manifestación de burnout está determinada por la capacidad individual para enfrentar los requerimientos del trabajo. En este caso, la persona es la que se debe adecuar al trabajo y no el trabajo a las personas. Otros investigadores enfatizan que las características organizacionales son más importantes que las individuales para predecir el burnout (Maslach y Leiter, 1997), por lo que quienes administran asumen una gran parte de la responsabilidad por el burnout, dado que son quienes determinan en gran medida las condiciones del trabajo y del ambiente laboral.

## PREDICTORES DEL SÍNDROME DE BURNOUT

Esta investigación de corte exploratorio buscó probar un modelo teórico que describa la forma como algunas características personales del maestro y el tiempo que dedica a actividades de enseñanza, investigación y servicio a la comunidad se relacionan con las dimensiones del burnout entre profesores de instituciones adventistas de educación superior en América del Norte y del Sur.

### Método

El total de participantes fueron 261 personas: 156 profesores de tiempo completo seleccionados de manera aleatoria entre 84 diferentes departamentos académicos de universidades adventistas en Estados Unidos (un 25% del total de profesores) y otros 105 profesores universitarios de tiempo completo que laboraban en dos universidades adventistas latinoamericanas (un 55% del total de los docentes empleados en ambas instituciones).

Para observar el burnout se utilizó la versión inglesa del MBI (Maslach y Jackson, 1986; Maslach, Jackson y Leiter, 1996) y la versión española (Maslach y Jackson, 1997). El instrumento consiste en 22 declaraciones utilizadas para medir tres componentes: el agotamiento emocional, el grado de cinismo y la falta de realización personal. Este instrumento ha sido utilizado por más de 20 años en diversos continentes. Su validez y confiabilidad ha sido objeto de diversos estudios publicados en los que se destacan sus fortalezas y debilidades (Byrne, 1992, 1994; Grajales, 2001). Uno de los estudios más valiosos es el de Hwang, Scherer y Fall (2003), quienes ofrecen un resumen de las investigaciones realizadas respecto a este instrumento y concluyen con

ciertas recomendaciones para su uso internacional, las cuales han sido confirmadas y aplicadas en este estudio según se comenta en la sección de análisis de resultados.

La carga de trabajo académico se definió como el número de horas semanales que el maestro dice que dedica a diversas actividades académicas. Estas labores académicas se agruparon en tres factores principales: docencia (clases en el recinto y en extensiones), investigación (desarrollo profesional y proyectos de investigación), servicio (asesoría, servicio a la comunidad, apoyo administrativo). Además se incluyeron tres indicadores de las características personales del maestro: sus años de servicio, el grado de intensidad que percibe en su carga de trabajo académico y su género.

Para la recolección de datos se utilizaron diversas estrategias. Para los profesores de universidad en los Estados Unidos se recurrió al correo electrónico y al correo regular. En una de las instituciones latinoamericanas se aplicó el instrumento de manera masiva en ocasión de una reunión regular del personal docente y en la otra institución se recurrió a la visita personal al cubículo o residencia del profesor. En todos los casos, cada profesor tuvo la oportunidad de escoger participar o no en el proyecto y se cuidó de preservar la confidencialidad de la información ofrecida.

Para el ordenamiento y análisis descriptivo de los datos se desarrolló un modelo teórico que explicara la posible relación entre las horas semanales dedicadas a diversas actividades académicas y los componentes del burnout. Con ese propósito se utilizó, de manera exploratoria, la técnica de ecuaciones estructurales.

## Resultados

Los participantes suman un total de 261 profesores divididos en dos grupos, (a) los que laboran en instituciones en los Estados Unidos (156) y (b) los que laboran en instituciones latinoamericanas (105). Aunque en ambos grupos la mayoría son varones, el segmento latino tiene una mayor representación de mujeres (37%).

Al considerar la edad se observa que el 80% del grupo norteamericano tiene más de 40 años mientras que entre los latinos el 56% supera esa edad. Esto puede explicar la diferencia significativa que se observa en los años de servicio en docencia en la que los norteamericanos tienen una media 5 años mayor que la de los latinoamericanos (13 años).

En lo que se refiere a la cantidad de horas que laboran por semana, los latinos dicen trabajar en promedio un total de 54 horas en contraste con 49 horas de los norteamericanos. La distribución del trabajo semanal según las diferentes actividades del desempeño docente reporta diferencias significativas en las horas dedicadas por los profesores latinos a la asesoría en general, apoyo a las actividades universitarias y el servicio a la comunidad, mientras que los docentes norteamericanos superan a los latinos en la cantidad de horas que dedican a la investigación y/o actividades eruditas. No se observa diferencia significativa en el tiempo que dedican a la enseñanza y la preparación de clases, el trabajo de campo o en extensiones, estudios independientes o internado y al desarrollo profesional (ver Tabla 1).

En lo que respecta a los componentes del burnout, se observó que no existe diferencia significativa en el nivel de cansancio emocional, pero si se observó que los docentes norteamericanos repor-

tan un nivel de despersonalización levemente superior mientras que los latinoamericanos superan en su falta de realización personal (ver Tabla 1). Se utilizó el proceso de estimación máximo verosímil para verificar la validez del instrumento, lo que condujo a la eliminación de los indicadores de los factores de burnout, siguiendo lo propuesto por Hwang et al. (2003), obteniéndose una chi cuadrada significativa ( $\chi^2_{gl\ 60} = 129.75, p = .00; CFI = .94, RMSEA = .07$ ). Dicho modelo observa una correlación significativa entre las dimensiones del burnout: .45 entre agotamiento emocional y despersonalización y -.21 entre agotamiento emocional y falta de realización personal. La despersonalización y la falta de realización personal se correlacionan de manera negativa (-.23).

Para la estimación de los parámetros del modelo se utilizó el proceso de estimación máximo verosímil y para la exclusión o inclusión de parámetros se recurrió a las pruebas ML y Wald, mediante lo cual se logró un mejor resultado, aunque la chi cuadrada resultó significativa ( $\chi^2_{gl\ 222} = 346.35, p = .001$ ). Se considera que el modelo es viable a pesar de no obtenerse una chi cuadrada no significativa, dado que dicho criterio resulta muy sensible al número de casos en el estudio (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2000; Kerlinger y Lee, 2002) y ante el hecho de que otros índices de ajuste resultaron dentro de los límites requeridos ( $CFI = .90$  y  $RMSEA = .05$ ). Este resultado se considera valioso dada la problemática que representa la validez de constructo del MBI, de manera particular cuando se lo utiliza en contextos multiculturales. El promedio de los residuales absolutos estandarizados fuera de la diagonal es igual a .054, con una distribución normal donde el 41% se ubica

Tabla 1  
*Estadística descriptiva de las variables del estudio según comparativo por grupos*

| Variable   | Rango |      | Muestra        |                          | Muestra |      | Diferencia |       |      |
|--|-------|------|----------------|--------------------------|---------|------|------------|-------|------|
|  | Min.  | Max. | USA<br>(n=156) | Latinoamérica<br>(n=105) | Media   | SD   | Media      | SD    |      |
| Años de servicio   | 1     | 43   | 1802           | 1024                     | 1275    | 844  | 10         | 4536  | .000 |
| Intensidad de carga académica percibida                                | -2    | 3    | 131            | 13                       | 177     | 129  | .421       | 3075  | .002 |
| Horas semanales dedicadas a la preparación y presentación de clases    | 2     | 75   | 2826           | 1114                     | 2955    | 1429 | 29         | 779   | 437  |
| Horas semanales dedicadas a asesoría en general                        | 0     | 35   | 428            | 360                      | 6.37    | 565  | .006       | 3356  | 1    |
| Horas semanales dedicadas a apoyo administrativo                       | 0     | 30   | 321            | 313                      | 413     | 371  | .022       | 2095  | 31   |
| Horas semanales dedicadas a la comunidad                               | 0     | 25   | 238            | 312                      | 327     | 324  | .685       | 2215  | 28   |
| Horas semanales dedicadas a programas fuera del plantel y extensiones  | 0     | 35   | 127            | 303                      | 198     | 458  | 151        | 1511  | 132  |
| Horas semanales dedicadas a atender estudio independiente e intermedio | 0     | 30   | 209            | 313                      | 279     | 445  | 17         | 1392  | 166  |
| Horas semanales dedicadas al desarrollo profesional y actualización    | 0     | 40   | 428            | 407                      | 418     | 485  | 864        | 182   | 816  |
| Horas semanales dedicadas a investigación y trabajo erudito            | 0     | 30   | 438            | 6.12                     | 285     | 3.81 | .000       | 2498  | 13   |
| Agotamiento emocional  | 0     | 48   | 2003           | 10.73                    | 2165    | 9.66 | .044       | 1.267 | 207  |
| Despersonalización   | 0     | 20   | 570            | 4.4                      | 457     | 474  | .391       | 2010  | 45   |
| Falta de realización personal o logro                                  | 11    | 48   | 3796           | 6.08                     | 4080    | 642  | .862       | 3617  | 0    |

<sup>a</sup>Prueba de igualdad de varianzas.

en 0.0, otro 46% se ubica en -0.1 con otro 6% a cada lado (0.1 y -0.2). El parámetro de cambio se estabilizó en 13 iteraciones en 0.000758.

El considerar el modelo teórico, se observa que el agotamiento emocional tiene una correlación significativa y positiva con las características personales (.98) y la docencia (.20). La docencia y la investigación se correlacionan de manera significativa (.23), aunque la investigación no tiene un impacto directo en el agotamiento emocional. En lo que respecta a la despersonalización, se observa una correlación positiva significativa con respecto a las características personales del docente (.48) y, al mismo tiempo, la despersonalización se correlaciona de manera negativa y significativa con la falta de realización personal (-.25). También el servicio se correlaciona con la falta de realización personal de manera positiva (.46).

#### Discusión

El estudio indica que a pesar de que el grupo angloparlante supera significativamente en número de años de servicio y en la percepción de la intensidad en la carga de trabajo a los hispanos parlantes, estos grupos no difieren de manera significativa en su agotamiento emocional. Sin embargo estas dos variables y el género constituyen el factor que en mayor grado explica la variabilidad del agotamiento emocional de los profesores universitarios adventistas (96%) y el restante 4% es explicado por la cantidad de horas dedicadas a docencia e investigación. Esto se complementa con el hecho de que el mismo factor personal es el único que explica una proporción significativa de la variabilidad de la despersonalización ( $R^2 = .16$ ), lo que conduce a favorecer la posición teórica que

atribuye el agotamiento emocional a las características del empleado y no a la carga de trabajo, siendo que no se observó correlación significativa entre el tiempo dedicado al servicio y el agotamiento emocional.

En lo que respecta a la falta de realización personal, el 45% de su variabilidad es explicada por el servicio con correlación positiva negativa de .58 y la despersonalización. Debe observarse un posible efecto de las características personales del profesor sobre la realización personal, mediado por la despersonalización dada la correlación entre éstas.

Estos resultados favorecen la idea de reconceptualizar el burnout atribuyéndolo al agotamiento emocional (Koeske y Koeske, 2000; Moore, 2000a, 2000b). También concuerda con la posición de Lee y Ashford (1996), quienes observaron una mayor relación entre el agotamiento emocional y la despersonalización. Este estudio también reconoce que existe una relación entre el agotamiento emocional y la cantidad de horas que el docente dedica a la docencia y la investigación, aunque sin adherirse a la corriente teórica que sostiene que el burnout se atribuye a causas organizacionales, siendo que los resultados obtenidos favorecen de manera notoria el impacto del concepto personal que tiene el profesor respecto a la intensidad de su carga de trabajo, junto con su género y años de servicio sobre el grado de agotamiento emocional que reporta, favoreciendo como consecuencia la corriente teórica que sostiene que el burnout es el resultado de un desajuste entre el individuo y su trabajo. Esto al menos se puede decir en el contexto de los profesores universitarios adventistas, quienes por razón de su compromiso misional con la iglesia y adheridos a un sentido de

## PREDICTORES DEL SÍNDROME DE BURNOUT

servicio que a menudo lleva al sacrificio y la entrega indivisa por razón de su compromiso con el avance del evangelio, comparten la filosofía de “gastarse y ser gastado en la obra del Señor”. Esta es una situación aceptable desde una perspectiva de religiosa personal que no debe dar lugar a que las personas responsables descuiden el deber administrativo de velar por el bienestar del obrero y de ofrecerle condiciones laborales óptimas.

### Referencias

- Ashforth, B. E. y Lee, R. T. (1997). Burnout as a process: Commentary on Cordes, Dougherty, and Blum. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 703-708.
- Blix, A. G., Cruise, R. J., Mitchel, B. J. y Blix, G. G. (1994). Occupational stress among university teachers. *Educational Research*, 36(2), 157-169.
- Byrne, B. M. (1992, julio). The Maslach Inventory: Testing for invariance factorial structure across gender for elementary and secondary teachers. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Psicología, Bruselas.
- Byrne, B. M. (1994) Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645-673.
- Chalmers, A. (1998). *Workload and stress in New Zealand universities in 1998: A follow-up to the 1994 study*. Wellington: Association of University Staff of New Zealand, New Zealand Council for Educational Research.
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: Job stress in the human services*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Cordes, C. I. y Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 16(6), 621-656.
- Corrigan, P., Holmes, E. P. y Luchins, D. (1995). Burnout and collegial support in state psychiatric hospital staff. *Journal of Clinical Psychology*, 51, 703-710.
- Dua, J. K. (1994). Job stressors and their effects on physical health, emotional health and job satisfaction in a university. *Journal of Education Administration*, 32(1), 59-78.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *The Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Gmelch, W. H., Lovrich, N. P. y Wilke, P. K. (1984, abril). *Factorial dimensions of faculty stress*. Documento presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Golembiewski, G. T., Boudreau, R. A., Munzenrider, R. F. y Luo, H. (1996). *Global burnout: A worldwide pandemic explored by the phase model*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Golembiewski, R. T. y Munzenrider, R. F. (1988). *Phases of burnout: Developments in concepts and applications*. New York: Praeger.
- Goldenberg, D. y Waddell, J. (1990). Occupational stress and coping strategies among female baccalaureate nursing teachers. *Journal of Advances in Nursing*, 15(5), 531-543.
- Grajales, T. (2001). Estudio de la validez factorial del MBI versión española en población de profesionales mexicanos. *Memorias del CIE*, 1(2), 63-82.
- Hair, J. H., Anderson, R. E., Tatham, R. L. Y Black, W. C. (2000). *Análisis multivariante* (5ª ed.). México: Prentice Hall.
- Hughes, J. A. (1995). Measuring burnout in higher education faculty in Alabama. Tesis doctoral, Peabody College for Teachers of Vanderbilt University. *Dissertation Abstracts International*, 56, 05A.
- Hwang, C. E., Scherer, M. F. y Fall, A. (2003). Utilizing the Maslach Burnout Inventory in Cross-Cultural Research. *International Journal of Management*, 20(1), 3-10.
- Jordan, S. M. y Layzell, D. T. (1992). *A case study of faculty workload issues in Arizona: Implications for state higher education policy*. Denver: State Higher Education Executive Officers.
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento* (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Koeske, G. F. y Koeske, R. E. (1993). A preliminary test of a stress-strain outcome model for reconceptualizing the burnout phenomenon. *Journal of Social Service Research*, 17, 107-135.
- Lee, R. T. y Ashford, B. E. (1993). A longitudinal study of burnout among supervisors and managers: Comparison between the Leiter and Maslach (1984) and Golimbiewski et al. (1986) models. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 54, 369-398.
- Leiter, M. P. (1991). The dream denied: Professional burnout and the constraints of human service organization. *Canadian Psychology*, 32(4), 547-555.
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as a developmental

GONZÁLEZ Y GRAJALES

- process: Consideration of models. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 237-250). Washington: Taylor & Francis.
- Mancing, H. (1994). A theory of faculty workload. *ADFL Bulletin*, 5(3), 31-37.
- Manning, T. A. M. (1990). An assessment of academic stress and burnout. Tesis doctoral, Oklahoma State University. *Dissertation Abstracts International*, 51, 08A.
- Maslach, C. (1976). Burned out. *Human Behavior*, 5(9), 16-22.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory: Research edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory. Manual* (2ª ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1997). *MBI Inventario burnout de Maslach*. Madrid: TEA.
- Maslach, C., Jackson, S. E. y Leiter, M. (1996). *Maslach Burnout Inventory: Manual* (3ª ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, M. A. (1994). Pressures to measure faculty work. En J. F. Wergin (Ed.), *Analyzing faculty workload* (pp. 15-23). San Francisco: Jossey-Bass.
- Moore, J. E. (2000a). One road to turnover: An examination of work exhaustion in technology professionals. *Management Information Systems Quarterly*, 24(1), 141-168.
- Moore, J. E. (2000b). Why is this happening? A causal attribution approach to work exhaustion consequences. *Academy of Management Review*, 25(2), 335-350.
- Pines, A. (1996). *Couple burnout: Causes and cures*. New York: Routledge.
- Seaberg, J. R. (1998). Faculty reports of workload: Results of a national survey. *Journal of Social Work Education*, 34(1), 7-20.
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. En C. L. Cooper e I. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 25-48). New York: Wiley.
- Soliman, I. y Soliman, H. (1997). Academic workload and quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22(2), 135-157.
- Vandenberghe, R. y Huberman, A. M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Winkler, A. M. (1992). The faculty workload question. *Change*, 24(4), 36-41.
- Yuker, H. E. (1974). *Faculty workload: Facts, myths and commentary*. Washington: American Association for Higher Education.

Recibido: 13 de abril de 2006

Revisado: 2 de agosto de 2006

Aceptado: 4 de agosto de 2006