

Análisis pormenorizado de los grados de *burnout* y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario

Eloísa Guerrero Barona*

Universidad de Extremadura (España)

Resumen: En este trabajo se contrastan las variables *grados de burnout* y *modos de afrontamiento*. Pretendemos detectar si se pueden establecer diferencias estadísticamente significativas entre cada una de las dimensiones de *burnout* y las diferentes estrategias de afrontamiento empleadas por los docentes que sufren diferentes grados de *burnout*. Empleamos el Inventario de Maslach (Maslach y Jackson, 1986) o M.B.I. y la escala de evaluación de técnicas de afrontamiento o C.O.P.E. (Carver, Scheier y Weintraub, 1989). Algunos resultados ponen de manifiesto que el profesorado que sufre un alto grado de agotamiento emocional emplean las estrategias desahogarse, desconexión conductual, consumo de drogas, desconexión conductual y aceptación (estrategias pasivas). Por el contrario, los docentes que presentan un alto grado de Logro personal utilizan afrontamiento activo, planificación, búsqueda de apoyo instrumental, búsqueda de apoyo social, reinterpretación positiva y refrenar el afrontamiento (estrategias activas).

Palabras clave: *Burnout*; modos de afrontamiento; profesorado universitario

Title: A detailed analysis of the degrees of burnout and teacher stress-management techniques in University lecturers.

Abstract: In this study the different degrees of burnout and stress-management techniques are compared. The aim is to see if there is a relation between the levels of burnout and the different stress-management techniques which are adopted by teachers. Maslach's Inventory (Maslach and Jackson, 1986) or M.B.I. and the evaluation scale of stress-management or C.O.P.E. (Carver, Scheier and Weintraub, 1989) were used in the study. Certain results show that teachers who suffer from a high degree of emotional exhaustion use techniques involving emotional unburdening, behavioural disconnection, drug-taking and acceptance of the situation (passive techniques). On the other hand, those teachers who show a high degree of personal attainment use techniques involving active confrontation, planning, seeking instrumental and social help, having a positive view of the situation and decreasing confrontational situations (active techniques).

Key words: Burnout; ways of confrontation; University lecturers

Introducción

La exposición a estresores, la experiencia de estrés y el modo de afrontarlo (afrontamiento o *coping*) juegan un papel importante como componentes mediadores en la aparición y/o agravamiento de una amplia gama de patologías. Si bien estar sometido a algún grado de estrés en el ambiente de trabajo es probablemente inevitable y conlleve respuestas positivas y constructivas, la investigación sobre el síndrome de *burnout* se centra, con frecuencia en las consecuencias negativas de los estresores crónicos (Hodges, 1976; Needle, Griffin y Svendsen, 1981; Belcastro, 1982, Belcastro y Hays, 1984).

Desde una perspectiva psicosocial, Maslach y Jackson (1980, 1981, 1985 y 1986) afirman que *burnout* es un síndrome tridimensional que se desarrolla en aquellos profesionales cuyo objeto de trabajo son personas y señalan tres **dimensiones** características. La primera es el *Agotamiento emocional* y se define como cansancio y fatiga que puede manifestarse física, psicológicamente o como una combinación de ambos. Es la sensación de no poder dar más de sí mismo a los demás. *Despersonalización* es la segunda dimensión y se entiende como el desarrollo de sentimientos, actitudes, y respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas, especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo. Se acompaña de un incremento en la irritabilidad y una pérdida de motivación hacia el trabajo. El profesional despersonalizado trata de distanciarse no sólo de las personas destinatarias de su trabajo sino también de los miembros del equipo con los que trabaja, mostrándose cínico, irritable, irónico e incluso utilizan-

* **Dirección para correspondencia:** Eloísa Guerrero Barona. Departamento de Psicología y Sociología de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. Avda. de Elvás s/n. 07070 Badajoz (España). Email: eloisa@unex.es

do etiquetas despectivas, al mismo tiempo que les atribuye la culpabilidad de sus frustraciones y de su descenso del rendimiento laboral. Junto a estas dos dimensiones aparece una tercera, consistente en un sentimiento de bajo *Logro* o realización profesional y/o personal que surge cuando se verifica que las demandas que se le hace exceden su capacidad para atenderlas de forma competente. Supone respuestas negativas hacia uno mismo y hacia su trabajo, evitación de las relaciones personales y profesionales, bajo rendimiento laboral, incapacidad para soportar la presión y una baja autoestima. La falta de logro personal en el trabajo se caracteriza por una dolorosa desilusión e impotencia para dar sentido al mismo. Se experimentan sentimientos de fracaso personal (falta de competencia, de esfuerzo o conocimientos), carencias de expectativas laborales y una generalizada insatisfacción. Como consecuencia, la impuntualidad, la abundancia de interrupciones, la evitación del trabajo, el absentismo y el abandono de la profesión aparecen como síntomas habituales y típicos de esta patología laboral. En opinión de Alvarez y Fernández (1991) el bajo logro puede aparecer encubierto y manifestarse por una sensación paradójica de omnipotencia.

En definitiva, el enfoque psicosocial asume que *burnout* es un síndrome de *Agotamiento emocional*, *Despersonalización* y bajo *Logro* o realización *personal* en el trabajo.

Si bien, en otros trabajos hemos puesto de relieve los múltiples efectos fisiológicos, psicológicos y conductuales que el estrés crónico presenta sobre la salud del profesorado (Guerrero, 1998, Guerrero, 2000 y Guerrero y Vicente, 2001), son especialmente los modos de abordar el estrés y su relación con el *burnout* el principal objetivo de este artículo.

El tipo de **conducta de afrontamiento** es importante porque, además de servir para dominar las demandas de la situación de estrés, determina la forma en que se activa el organismo. El organismo se activa de muy distintas maneras, según la persona trate de controlar la situación o adopte una actitud pasiva ante ésta. Las conductas motoras realizadas para hacer

frente a una situación estresante son conductas específicas para una situación concreta o conductas más generales para una amplia gama de situaciones, dependiendo de qué conductas se han aprendido en ocasiones anteriores. Las consecuencias de estas conductas determinarán que sean consideradas como correctas o incorrectas por la persona. Lo que determina que una conducta se repita o no en un futuro, no es la supuesta corrección e incorrección moral de ésta, sino su eficacia para cambiar la situación.

Para explicar porqué el afrontamiento puede afectar de forma adversa a la salud, Lazarus y Folkman (1986) proponen algunos mecanismos. En primer lugar, aseguran que el afrontamiento puede influir en las reacciones neuroquímicas del estrés. También, dejando de regular la perturbación emocional que aparece frente a los daños o amenazas incontrolables, y/o expresando una serie de valores, un estilo de vida y un estilo de afrontamiento que es en sí mismo perjudicial. En segundo lugar, los autores apuntan que el afrontamiento puede afectar a la salud de forma negativa aumentando el riesgo de mortalidad y morbilidad, cuando incluyen el uso excesivo de sustancias nocivas como son el alcohol, las drogas y el tabaco o cuando abocan al individuo a actividades que significan un riesgo importante para su vida. En este sentido, Belloch y Baños (1993) demuestran que existe una fuerte relación entre determinados hábitos comunes (comer y hacer ejercicio regularmente, controlar el peso, beber con moderación) y el mantenimiento de la salud a largo plazo. Aunque la relación causa-efecto aún no está demostrada, existen implicaciones que apoyan esta vía.

Lazarus y Folkman (1986) afirman que los modos de afrontamiento dirigidos a la emoción pueden dañar la salud al impedir conductas adaptativas relacionadas con la salud/enfermedad. Así, los modos de afrontamiento, negación y evitación pueden disminuir el trastorno emocional, pero pueden impedir al individuo enfrentarse de una forma realista a un problema susceptible de solucionarse mediante una acción directa.

La incidencia del estrés sobre la salud es compleja y puede inducir directamente efectos psicológicos y fisiológicos que alteran la salud (trastornos de ansiedad, del estado de ánimo y psicofisiológicos), aunque también puede incidir de modo indirecto a través de conductas no saludables o estrategias de afrontamiento nocivas como beber alcohol, conductas de riesgo, etc. De igual modo, el estrés puede inhibir conductas relacionadas con la salud, como llevar una vida sana a través del ejercicio físico. Parece pues que el estrés se puede asociar a una reducción de conductas de salud y a un incremento de conductas nocivas para ésta. Labrador y Crespo (1993) señalan que variables disposicionales como el tipo de personalidad (Tipo B) y el apoyo social, reducen la frecuencia de conductas no saludables e incrementa las saludables (evitan el uso de excitantes, practican más frecuentemente el ejercicio físico, etc.). Según Sandín (1995), si bien el estrés puede inducir directamente efectos fisiológicos y psicológicos que alteran la salud, también puede influir sobre la salud de una manera indirecta, a través de la elicitación o mantenimiento de conductas no saludables.

Las conductas relacionadas con la salud se han definido como una vía mediante la cual las variables ambientales (sucesos vitales, apoyo social) y personales (personalidad) pueden afectar a los mecanismos fisiológicos e incrementar o disminuir el riesgo de enfermar. El vivir bajo situaciones estresantes suele asociarse a una reducción de conductas de salud y a un incremento de conductas nocivas para ésta. Algunas personas incrementan el consumo de drogas o conducen el automóvil de forma arriesgada. Este tipo de comportamiento podría concepcuarse como estrategias de afrontamiento nocivas, ya que son modos empleados por el sujeto para reducir el estrés (Sandín, 1995). Por el contrario, el apoyo social, tener a alguien de quien recibir apoyo emocional y, además, poseer habilidades sociales constituyen recursos importantes de afrontamiento debido al importante papel que juega la actividad social en la vida de los individuos. Existen estudios empíricos en los que se reconoce la existencia de un

apoyo social escaso en la aparición de alteraciones de la salud, que van desde la neurosis y complicaciones del embarazo hasta la mortalidad en general (Lazarus y Folkman, 1986). El entorno social puede ser fuente de estrés, pero también puede proporcionar recursos vitales con los que el individuo puede conseguir sobrevivir y evolucionar.

La cuestión relativa a cómo el apoyo social amortigua el estrés se complementa con otra basada en cómo las relaciones disfuncionales perjudican el afrontamiento. En lugar de enfatizar las interacciones sociales que presumiblemente transmiten el apoyo social, Coyne y Downey (1991) resaltan el conflicto, la inhibición de la comunicación y la falta de estabilidad en las relaciones íntimas como responsables en la reducción de la percepción del apoyo social. Otros autores han sugerido que el apoyo social reduce la frecuencia de conductas no saludables (Adler y Matthews, 1994). Los individuos que viven bajo situaciones estresantes y que poseen redes de apoyo hacen más ejercicio físico y evitan el alcohol, en contraste con las personas que bajo situaciones semejantes poseen un reducido apoyo social.

Las variables disposicionales también se han vinculado al uso de conductas nocivas relacionadas con la salud. Así, la conducta Tipo A se ha relacionado con el consumo elevado de tabaco y el alcohol, y el neuroticismo parece correlacionar negativamente con la práctica del ejercicio físico (Ibáñez, 1991).

Sandín (1995) afirma que la percepción de no control sobre las situaciones estresantes, el afrontamiento pasivo-emocional, las respuestas de indefensión y desesperanza, la escasa expresión emocional y las características asociadas al Tipo 1 (predisposición al cáncer: dependencia conformista a objeto o persona, inhibición para establecer intimidad y predominio de la hipoesestimulación parecen relacionarse con ciertos patrones fisiológicos que reducen la competencia inmunológica, incrementando la vulnerabilidad hacia las enfermedades asociadas al sistema inmune, mostrando una menor resistencia a enfermedades infecciosas. Sin embargo, el mantener cierto grado de control sobre los eventos

estresantes, el afrontamiento confrontativo y activo, las respuestas de fuerte expresión emocional (ira, irritabilidad y agresión) y las características asociadas al Tipo 2 (predisposición a la cardiopatía coronaria: predomina la hiperexcitación, evalúan de forma extrema, reaccionan en general mediante excitación general, ira y agresividad) se asocia a incrementos crónicos en la actividad simpática y catecolaminérgica (periférica y central) y a la responsividad cardiovascular que conducen a un deterioro en la estructura y funciones vasculares.

De la misma manera, Frankenhaeuser (1986) ha demostrado una relación diferencial entre el tipo de afrontamiento/emoción y las respuestas hormonales. Esfuerzo y distrés se asocian de forma distinta con los sistemas médulo-suprarrenal y córtico-suprarrenal. En este estudio, la variable distrés incluye elementos de incertidumbre, insatisfacción, actitudes pasivas y sentimientos de indefensión, mientras que la variable esfuerzo implica elementos de interés, participación y decisión, es decir, formas activas de afrontamiento y mantenimiento de cierto control sobre la situación.

Frente a la consideración del afrontamiento como estilo o rasgos, es decir, como estructuras del yo que una vez desarrolladas por el sujeto actúan como predisposiciones estables para afrontar de manera determinada los acontecimientos de la vida cotidiana, Lazarus y Folkman (1986) abordan el tema desde el planteamiento de las estrategias de afrontamiento como esfuerzos que se realiza exclusivamente para manejar algo que ocurre fuera de la rutina y que debe diferenciarse de las conductas adaptativas automáticas que aparecen en situaciones habituales. Decir que una persona tienen muchos recursos no sólo significa que dispone de un gran número de ellos sino que tiene la habilidad para aplicarlos ante distintas demandas del entorno. Antonovsky (1979) ha utilizado el término recursos generalizados de resistencia para describir las características que facilitan el manejo del estrés.

El grado en que los recursos por sí mismos neutralizan los efectos del estrés en comparación con los procesos reales de afrontamiento

fue demostrado empíricamente por Pearlin y Schooler (1984). Tienen en cuenta los que son propiedad del individuo, como la salud y la energía (recursos físicos), las creencias positivas (recursos psicológicos), las técnicas de resolución de problemas y el apoyo social. El resto de las categorías son ambientales e incluyen los sociales y los materiales (Lazarus y Folkman, 1986). En esta línea, salud y energía son relevantes y facilitan el afrontamiento del estrés. El importante papel desempeñado por el bienestar físico se hace evidente cuando hay que resistir problemas e interacciones estresantes que exigen una movilización importante. Algunas investigaciones, sin embargo, han demostrado que algunos individuos son capaces de afrontar las situaciones sorprendentemente bien, a pesar de una escasa salud física y del agotamiento de su energía (Bulman y Wortman, 1977; Dimsdale, 1974).

La perspectiva transaccional o modelos cognitivos del afrontamiento del estrés, definen que el desarrollo del desgaste psíquico o *burnout* puede ser entendido como el resultado de un proceso de interacción mediante el cual el sujeto busca adaptarse a su entorno laboral. Los factores ambientales son elementos desencadenantes de importancia fundamental, mientras que las variables personales sólo cumplen una función facilitadora o inhibidora. La percepción que el sujeto tenga de los estresores ambientales y de sus capacidades, junto a las estrategias de afrontamiento que emplee para afrontar el estrés, determinarán el grado de sentirse quemado por el trabajo (Gil-Monte y Peiró, 1997).

En este trabajo nos proponemos contrastar, en una muestra de profesores universitarios, los modos de afrontamiento del estrés y el grado de *burnout* que padecen y demostrar que están significativamente asociados. También queremos detectar las estrategias más empleadas para manejar el estrés laboral en función del grado de desgaste laboral.

Método

Sujetos

La muestra está formada por 257 docentes de la Universidad de Extremadura (UEX), siendo doble la participación del género masculino (69,26%). Aproximadamente, el 85% tienen edades inferiores a 45 años, más del 70% están casados-as y tienen hijos el 64,5%. En lo referente al grado de participación, el 49,81% pertenece al semidistrito de Badajoz y el 47,41% al de Cáceres. Según el área de conocimiento al que pertenecen, destacamos que la mayor proporción de participación corresponde al profesorado del área científica (36,19%) y la menor, a los del área social (12,45%). Predominan el profesor asociado (33,85%) y titulares universitarios (31,13%), con una experiencia media de ejercicio docente de 5 a 15 años (45,91%). Destaca la escasa colaboración del profesorado con menos de cinco años experiencia docente universitaria.

Instrumentos de evaluación

Cuestionario sociodemográfico, laboral y motivacional.

Fue diseñado con objeto de recoger información referente a aspectos sociodemográficos, laborales y otros de carácter más motivacional.

A través de este cuestionario pretendíamos detectar los factores que pudieran relacionarse con el afrontamiento del estrés. Los categorizamos en tres: el factor **sociodemográfico**, que engloba a su vez las variables: *sexo, edad, estado civil, paternidad y número de hijos*. El factor **laboral** comprende datos descriptivos del puesto de trabajo y de la situación docente, tales como: *áreas de conocimiento* en el que desempeña la docencia (humanística, social, científica, biomédica y técnica), *categorías docente* (catedrático de Universidad, titular de Universidad y catedrático de escuela universitaria, profesor asociado y profesor ayudante), *años de ejercicio docente en la Universidad* (menos de tres años,

de tres a cinco, de cinco a quince, entre quince y veinte años y más de veinte años).

Finalmente el factor **motivacional** incluye las variables: absentismo laboral o *ausencias* (SI/NO) por enfermedad, operativizada a través de las incapacidades o bajas laborales transitorias (blt), *causas de blt* (menores, traumatológicas, otorrinolaringológicas, psiquiátricas y otras) y el *número de días de blt* (menos de dos, de 2 a 4, de 4 a 7, entre 7 y 15 y más de 15 días).

A partir de los resultados obtenidos en un estudio realizado por Guerrero (1996, 1999) sobre causas de blt en el profesorado extremeño de primaria, secundaria y bachillerato, durante los cursos 90-91 al 94-95, consideramos pertinente incluir las mismas especialidades médicas como posibles razones de bajas en los docentes universitarios, sólo que aquí asumíamos el testimonio de los encuestados, ya que no contábamos con los partes de bajas oficiales.

Los aspectos que incluye en el factor motivacional hacen referencia a las principales fuentes de satisfacción o *Alicientes* que el profesorado atribuye a la docencia universitaria. Engloba las variables: libertad, docencia, relaciones interpersonales, investigación y otras. También, quisimos en una primera aproximación, valorar algunos aspectos de la problemática de la profesión docente universitaria a través de la variable *Inconvenientes*. Ésta última comprende: las relaciones interpersonales, la masificación, la falta de base del alumnado, el sueldo y otros. La razón por la que se eligieron estos últimos factores tiene su justificación en los resultados obtenidos en estudios realizados con profesores universitarios (Seva, 1986; Fernández, 1991; Zubieta y Sussino, 1992; Sáenz y Lorenzo, 1993).

A través de este cuestionario pretendíamos examinar los predictores del afrontamiento del estrés, análisis que los objetivos de este artículo (para mayor información, consúltese Guerrero, 2000).

Inventario de burnout de Maslach (M.B.I.) (Maslach y Jackson, 1986)

Está compuesto por 22 ítems tipo Likert, en forma de afirmaciones referidas a actitudes, emociones y sentimientos personales del profesional en su trabajo y hacia las personas a las que tiene que atender. La finalidad del M.B.I. es la evaluación de las tres dimensiones del síndrome de *burnout*: *Agotamiento emocional*, *Despersonalización* y *Logro personal*. El profesorado que sufre síndrome de *burnout* obtendrá en el M.B.I. (1986) puntuaciones altas en *Agotamiento emocional*, en *Despersonalización* y bajas en *Logro personal*.

En cuanto a las propiedades psicométricas del Inventario de Maslach (Maslach y Jackson, 1986), la consistencia interna estimada por las autoras, a partir de una muestra de 1316 sujetos con el coeficiente alfa de Cronbach, es de 0,90 para el *Agotamiento emocional*, de 0,79 para la *Despersonalización* y de 0,71 para *Logro Personal*.

Escala de evaluación de técnicas de afrontamiento o C.O.P.E. (Carver, Scheier y Weintraub, 1989).

Evalúa los aspectos motores o conductuales de la respuesta de estrés. Consta de 60 ítems de tipo Likert que se refieren a preguntas relativas a lo que hace o siente habitualmente el docente cuando experimenta sucesos estresantes durante el desempeño de su trabajo. Como resultado de su cumplimentación se obtiene una puntuación para cada uno de los quince modos de afrontamiento o subescalas, resultado de sumar los valores asignados por el sujeto a cada uno de los cuatro ítems que la conforman. De esta forma, se obtienen 15 puntuaciones que corresponden a cada uno de los modos de afrontamiento y que oscilarán entre los valores 4 y 16.

Los *modos de afrontamiento* que evalúa C.O.P.E son afrontamiento activo, planificación, búsqueda de apoyo social instrumental, búsqueda de apoyo social emocional, supresión de actividades distractoras, religión, reinterpretación positiva, refrenar el afrontamiento, aceptación, desahogarse, negación, desconexión

mental, desconexión conductual, consumo de drogas y humor.

En lo que respecta a las características psicométricas, la consistencia interna de la escala en la versión original presenta unas correlaciones entre 0,45 y 0,92 para los diferentes modos de afrontamiento.

Procedimiento

Consistió en dividir la muestra total de sujetos en función de las puntuaciones obtenidas en el Inventario de Maslach (Maslach y Jackson, 1986), obteniéndose tres grupos de variables para cada dimensión de *burnout*. Hemos establecido como puntos de cortes los percentiles 33 y 66 que derivaron en tres *grados* (alto, medio y bajo) de *burnout* para cada dimensión del síndrome. Empleamos estos puntos con el objetivo de estudiar dos aspectos diferenciados aunque relacionados, cuando se contrastan las variables *grados de burnout* y *modos de afrontamiento*. Por un lado, nos interesaba detectar si se podían establecer diferencias estadísticamente significativas entre cada una de las dimensiones de *burnout*, y por otro, examinar cuáles son las estrategias de afrontamiento empleadas por los docentes que frecuentemente sufren diferentes *grados de burnout*.

Los tres grupos de variables para los *grados de burnout* son *Grado bajo* y pertenecen a esta categoría los sujetos con puntuaciones por debajo del percentil 33, *Grado medio* que incluye a sujetos con puntuaciones situadas entre el percentil 33 y el percentil 66 y *Grado alto*, que comprende a sujetos que presentan puntuaciones por encima del percentil 66.

El paso siguiente consistió, primero, en realizar diferentes anovas para contrastar las tres variables entre sí. En segundo lugar, repetimos el mismo procedimiento con las tres dimensiones del M.B.I. y las quince subescalas del C.O.P.E.

Resultados

Los resultados indican la presencia de diferencias altamente significativas entre *grados* diferentes en *Despersonalización* y *Agotamiento emocional*.

nal ($F= 12,13$; $p= 0,0001$). De forma específica, la prueba de Scheffé indica que los docentes con alto grado en *Agotamiento emocional* tenían sentimientos de *Despersonalización* más frecuentemente, que los sujetos que se sentían agotados en grado bajo ($F= 9,96$) ó medio ($F= 9,108$).

Detectamos diferencias estadísticamente significativas en los diferentes grados en *Agotamiento emocional* y *Logro personal*, ($F= 4,12$; $p= 0,0172$) de manera que los docentes con bajo grado en *Agotamiento emocional* se sentían más competentes o con mayor *Logro personal* ($F= 3,238$), que los sujetos que se sentían agotados

emocionalmente en grado alto y/o medio ($F= 4,119$).

En las medias de las dos dimensiones que se examinan, *grados Logro personal* y *Despersonalización*, se observan también diferencias altamente significativas ($F= 8,63$; $p= 0,0002$). El análisis de Scheffé parece indicarnos que los docentes que se sienten despersonalizados en bajo grado, también se sentían en menor grado incompetentes, al compararlos con los sujetos que se sentían despersonalizados en grado alto ($F= 8,29$) y medio ($F= 4,35$).

El Figura 1 muestra los resultados de los contrastes que se han realizado en la variable *grados de burnout* en las tres dimensiones.

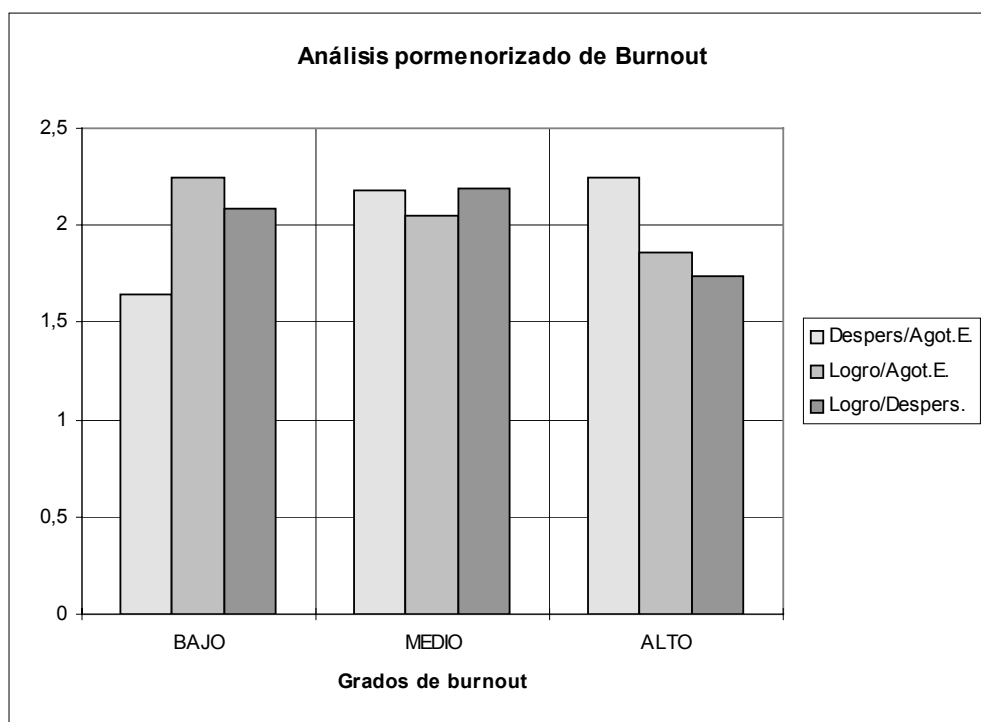


Figura 1: Análisis pormenorizado Grados de burnout

A continuación exponemos la relación existente entre los modos específicos de afrontamiento que presentan significación y la variable *grados* (alto, medio y bajo) de *Agotamiento emocional*:

- *Desahogarse* presenta una alta significación ($F= 19,57$; $p= 0,0001$) en la variable que se analiza. El examen a posteriori, denota una relación significativa para los grupos *grado* bajo vs. *grado* alto ($F= 17,717$) y *grado* bajo vs. medio ($F= 10,86$). Por tanto, los docentes que se

sienten muy frecuentemente agotados emocionalmente emplean más a menudo la estrategia *Desahogarse* que los que se sienten desahogados en *grado* medio o bajo

- *Negación* ($F= 7,82$; $p= 0,0005$). En el análisis de varianza se aprecian diferencias estadísticamente significativas, de manera que, los sujetos que se sienten más agotados emocionalmente (*grado* alto) emplean con mayor frecuencia ésta estrategia, al compararse con el grupo de *grado* bajo ($F= 3,781$). Por otra parte, el grupo que presenta un *grado* medio en *Agotamiento emocional* es el que menos recurre a su uso ($F= 7,56$).
- *Desconexión Mental* ($F= 8,68$; $p= 0,0002$). Se detectan diferencias estadísticamente significativas en la comparación de los grupos alto vs. bajo *grado* en *Agotamiento emocional* ($F= 8,441$). También aparecen diferencias en la comparación medio vs. alto ($F= 4,071$)
- *Desconexión Conductual* ($F= 3,93$; $p= 0,0207$) como modo de afrontamiento presenta signi-

ficación en la comparación alto vs. medio *grado* de *Agotamiento emocional* ($F= 3,241$).

- *Consumo Drogas* ($F= 7,82$; $p= 0,0005$) como modo de afrontamiento está relacionado significativamente con *grados* *Agotamiento emocional*, de manera que son significativas las comparaciones bajo vs. alto ($F= 4,87$) y bajo vs. medio ($F= 7,022$).
- *Aceptación*. ($F= 2,977$; $p= 0,0528$). Por un lado, los sujetos que se sienten más agotados emocionalmente emplean más frecuentemente la estrategia *Aceptación* en situaciones de estrés docente que, los menos agotados. Por otro lado, los profesores-as que menos uso hacen de *Aceptación* son los que sufren un *grado* medio en *Agotamiento emocional*.

La Figura 2 representa los valores medios de los modos de afrontamiento que se asocian significativamente con la variable *grados* *Agotamiento emocional*.

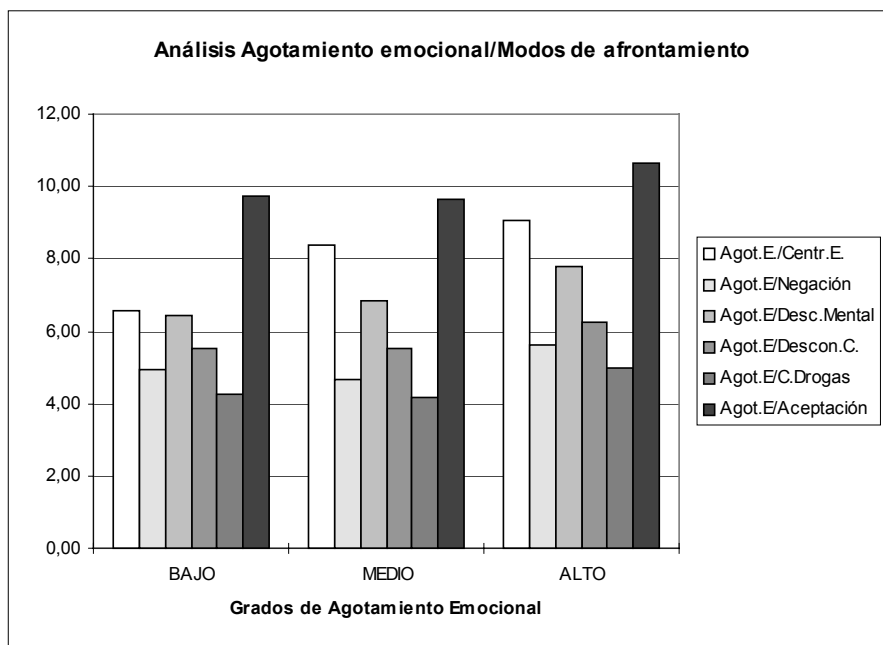


Figura 2: Análisis Agotamiento emocional/Modos de afrontamiento

En lo referente a las estrategias de afrontamiento empleadas por los docentes que frecuentemente sufren diferentes *grados* en la dimensión *Despersonalización*, en el anterior epígrafe, quedó reflejado que los sujetos más despersonalizados se sienten con más frecuencia, agotados emocionalmente. A partir de esto, es posible pensar que se empleen también estrategias de afrontamiento comunes. Seguidamente exponemos los resultados:

- *Búsqueda de Apoyo Instrumental* (F= 4,07; p= 0,0181). Hallamos diferencias estadísticamente significativas en *Búsqueda de Apoyo Instrumental* para los distintos *grados Despersonalización*, obteniendo a través de Scheffé significación en la comparación *grados* alto vs. bajo (F= 4,05).
- *Desahogarse* (F= 11,98; p= 0,0001) se relaciona significativamente con los tres *grados* en *Despersonalización*, tal como pone de manifiesto el análisis de Scheffé. Así, aparecen diferencias significativas en la comparación alto vs. bajo (F= 11,707). También se observa significación, cuando se comparan los grupos medio vs. alto *grado* (F= 5,134).

- *Negación* (F= 6,58; p= 0,0016). Existe significación en los grupos que presentan *grados* diferentes en *Despersonalización*, y la prueba de Scheffé demuestra que es entre los profesores con *grado* medio y los que presentan un *grado* alto (F= 6,563), donde se encuentran las mayores discrepancias en el uso de *Negación*.
- *Desconexión mental* (F= 8,26; p= 0,0003). También se aprecian diferencias entre las distintas medias en *grados Despersonalización* y el uso habitual de la estrategia *Desconexión Mental*. Se observa nuevamente significaciones en las comparaciones bajo vs. alto *grado* (F= 5,625) y también, cuando se comparan los grupos *grados* medio vs. alto en *Despersonalización* (F= 6,957).
- *Humor* (F= 8,55; p= 0,0003). Si bien se observa significación global, no se detectan mediante los análisis a posteriori diferencias significativas en los promedios grupales.

En la Figura 3 se exponen los modos de afrontamiento que son significativos en la variable *grados Despersonalización*.

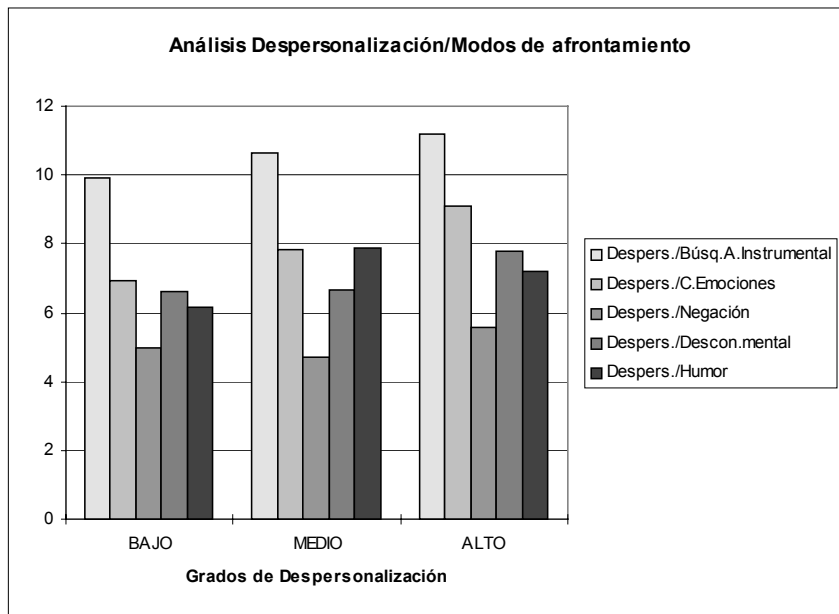


Figura 3: Análisis Depersonalización/Modos de afrontamiento

Para finalizar, se analizan las estrategias de afrontamiento empleadas por los docentes que presentan *grados* diferenciales en la variable *Logro personal* (ver Figura 4).

Esperamos encontrar diferencias en la naturaleza de las estrategias empleadas por los sujetos con un alto *grado* en *Logro personal*, al compararlas con los modos de afrontamiento que utilizan el profesorado altamente despersonalizado y/o agotado emocionalmente. Sólo aparecerán expuestos aquellos modos de afrontamiento que presentan significatividad:

- *Afrontamiento Activo* ($F= 18,59$; $p= 0,0001$). Se aprecian altas diferencias significativas en *grados Logro personal* y *Afrontamiento Activo*. Especial relevancia parecen tener las comparaciones de los grupos *grados* medio vs. bajo ($F= 4,806$) y medio vs. alto ($F= 5,934$).
- *Planificación* ($F= 9,16$; $p= 0,0001$). Se detecta significación especialmente en las comparaciones de medias de los grupos bajo vs alto en *grados Logro personal* ($F= 9,164$).
- *Búsqueda Apoyo Instrumental* ($F= 8,15$; $p= 0,0004$). Se aprecian diferencias de medias cuando comparamos los grupos medio vs.

bajo ($F= 5,864$) y bajo vs. alto *grados Logro personal* ($F= 6,511$).

- *Búsqueda Apoyo Social* ($F= 7,17$; $p= 0,0009$). El grupo *grado Logro personal* bajo se diferencia significativamente del alto ($F= 6,076$), en la utilización de la estrategia *Búsqueda de Apoyo Social*. Lo mismo ocurre en la comparación de los grupos medio y bajo ($F= 4,727$).
- *Reinterpretación Positiva* ($F= 12,38$; $p= 0,0001$). En general, los datos parecen indicar que existen diferencias estadísticamente significativas en los tres *grados Logro personal* que se contrastan, con la estrategia *Reinterpretación Positiva*. Análisis a posteriori confirman que las diferencias mayores se hallan en las comparaciones: *grados* medio vs. bajo ($F= 4,013$), medio vs. alto ($F= 3,143$) y en bajo vs. alto ($F= 12,34$).
- *Refrenar Afrontamiento* ($F= 3,28$; $p= 0,0392$). Existe una asociación entre los sujetos que se sienten más satisfechos y competentes desde el punto de vista profesional y personal, y el empleo de la estrategia *Refrenar Afrontamiento*. Especialmente significativa es la comparación de los grupos bajo vs. alto ($F= 3,282$).

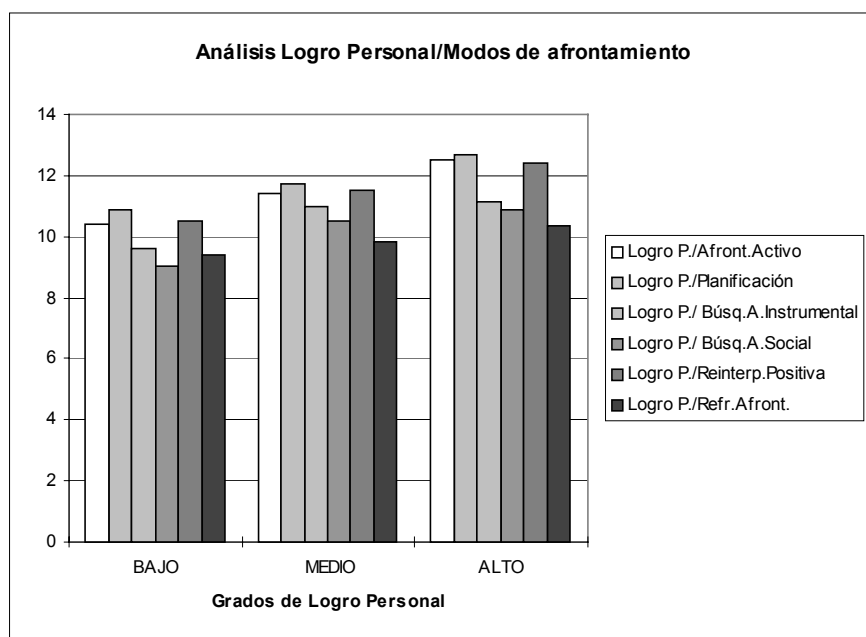


Figura 4: Análisis Logro personal/Modos de afrontamiento

Conclusiones

Tras el análisis de datos, verificamos que los docentes universitarios que sufren mayor grado de *Agotamiento emocional* presentan sentimientos de *Despersonalización* más frecuentemente y de modo significativo, es decir, grados de *Despersonalización* es directamente proporcional a grados de *Agotamiento emocional*. Asimismo, confirmamos que grados de *Agotamiento emocional* y *Despersonalización* son inversamente proporcionales a grados en *Logro personal*, es decir, los docentes que presentan los grados más bajos de *Agotamiento emocional* y *Despersonalización* se sienten más competentes personal y profesionalmente que, aquellos que se sienten agotados o despersonalizados con una frecuencia media o baja, presentando estos grupos diferencias estadísticamente significativas.

También se confirma que ante situaciones de estrés laboral, los profesores de la UEX emplean más unas estrategias de afrontamiento que otras. Los *modos de afrontamiento del estrés* diferencian de modo significativo a los sujetos de la muestra en función de los diferentes *grados* (bajo, medio y alto) de *burnout*, de manera que, en primer lugar, los profesores-as con un alto *Agotamiento emocional* utilizan frecuentemente las estrategias: *Desahogarse*, *Desconexión mental*, *Desconexión conductual*, *Consumo de Drogas* y *Aceptación*. El grupo que presenta un *Agotamiento emocional* medio no recurre ni a *Negación* ni a *Aceptación*. En segundo lugar, el profesorado altamente *Despersonalizado* emplea más frecuentemente las estrategias: *Búsqueda de Apoyo Social*, *Desahogarse*, *Negación* y *Desconexión Mental*, cuando se compara con los restantes grupos. Aquellos que presentan un elevado grado de *Agotamiento emocional* y *Despersonalización* son quienes recurren para manejar situaciones de estrés en el ámbito laboral, a estrategias pasivas, de aceptación y no orientadas a búsqueda de soluciones eficaces.

Finalmente, aparecen asociaciones significativas entre un grado alto o medio *Logro personal* y el uso frecuente de los modos de afrontamiento: *Planificación*, *Afrontamiento Activo* y *Búsqueda de Apoyo Instrumental* y *Búsqueda de Apoyo*

Social, *Reinterpretación Positiva* y *Refrenar el Afrontamiento*.

Las conclusiones extraídas corroboran que en el desgaste profesional están implicados los modos de afrontamiento del estrés.

La calidad de vida, la prevención, el cuidado, etc., van a formar parte de los objetivos de intervención por parte de la salud pública. Se entiende, fácilmente, que desde este enfoque se pretenda contribuir a optimizar las condiciones de vida mediante la implantación de programas que promuevan la salud y prevengan la aparición de procesos degenerativos.

También desde la Psicología de la Educación y las Ciencias de la Educación se ha de intervenir en las organizaciones educativas, e incluso en los currículas de los planes de estudio de estas profesiones, para introducir modificaciones que prevengan las consecuencias nocivas que pueden llegar a derivarse del desgaste psíquico que estos profesionales experimentan. Por nuestra parte, estamos firmemente convencidos de que el desgaste está en mayor o menor medida asociado a la formación profesional que se recibe en los centros universitarios.

Proponemos el desarrollo de programas de intervención para entrenar estrategias de manejo y afrontamiento del *burnout*, enfocadas tanto a las organizaciones educativas como al individuo. Algunas técnicas que han sido utilizadas en programas de prevención y control de estrés laboral aparecen recogidas en la revisión de Guerrero y Vicente (2001), destacando los programas dirigidos a estrategias instrumentales cuando se tiene como objetivo la adquisición de destrezas para la resolución de problemas, y programas dirigidos a las estrategias de carácter paliativo, cuando su objetivo es la adquisición de destrezas para el manejo de las emociones.

Otras estrategias de afrontamiento individual que se recomiendan es que los profesionales aumenten sus sentimientos de competencia social y su competencia profesional, tomar pequeños momentos de descanso durante el trabajo se ha señalado como estrategia ideal para afrontar el *burnout*, ya que sirven como respiros emocionales que facilitan la relajación del suje-

to y el distanciamiento psicológico. Además de la aplicación de estrategias cognitivas y conductuales, hay un elemento importante a incluir en los programas de prevención e intervención en *burnout*, nos referimos a la información. Una información realista que contenga aspectos relacionados con las tareas y las funciones que ha de desempeñar el profesorado, sus derechos y obligaciones, las orientaciones referentes a la problemática a la que usualmente van a ser sometidos, la información acerca del síndrome de *burnout*, su génesis y desarrollo, así como de las estrategias para su manejo y control.

Al hilo de esto, la Universidad por su parte ha de prestar atención a aspectos organizativos y como propuesta de intervención a nivel departamental destaca la aportación de Benedito (1991) quien ha sugerido algunas iniciativas y acciones para paliar esta situación, y en general el malestar docente universitario.

También, De la Cruz, Grad y Hernández, (1991) propone un programa de formación para docentes universitarios que contenga los siguientes aspectos: un marco teórico, formación previa a la docencia (cursos de capacitación psicopedagógica para futuros docentes universitarios reconocidos como créditos en los cursos de doctorado) e información acerca de la estructura de la organización y organigrama

universitario. De la misma manera se incluye la formación, una vez producida su incorporación a la tarea docente y después de la misma (a través de grupos de discusión y técnicas de grupo a través de metodologías activas y participativa).

Un servicio de ayuda a la docencia se hace necesario para asumir actividades de evaluación de la eficacia docente (evaluación del rendimiento de los alumnos como medida de la competencia docente, evaluación de los profesores por los alumnos mediante cuestionarios y escalas de evaluación y otros métodos tales como; registros de videos, autoinformes, pruebas estandarizadas o los juicios de otros profesores); actividades de reflexión teórica, de investigación y la aplicación de la Psicopedagogía universitaria, la formación inicial y permanente de su profesorado, así como el fomento de la innovación educativa.

Concluimos alegando que la mayor parte de estas propuestas no dejan de ser más que una posible forma de abordar el desgaste profesional docente y no podemos olvidar que cualquier programa de intervención se ha de insertar dentro de una planificación estratégica mucho más amplia que involucre la toma de conciencia del problema, especialmente, por parte del profesorado.

Referencias

- Adler, N. y Matthews, K. (1994). Health psychology: Why do some people get sick and some stay well? *Annual review of psychology*, 45, 229-259.
- Antonovsky, (1979). *Health stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Belcastro, P. A. (1982). Burnout and its relationship to teacher's somatic complaints and illness. *Psychological Reports*, 50, 1045-1046.
- Belcastro, P. A. y Hays, L.C. (1984). Ergophobia.ergophobia.burnout?. En M.A. Manassero *et al.* (Eds.), *Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional*. Memoria final de investigación. Madrid, MEC-CIDE.
- Belloch, A. y Baños, R. (1993). *Estrés y esquizofrenia*. En J. Buendía (Ed), *Estrés y psicopatología*. Madrid: Pirámide.
- Benedito, V. (1991). *Formación permanente del profesor universitario*. Actas III Jornadas nacionales de didáctica universitarias. Las Palmas.
- Bulman, R. J. y Wortman, C.B. (1977). Attributions of blame and coping in the "Real World". En R. S. Lazarus y S. Folkman (Eds.), *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carver, C. S., Scheier, M.F. y Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 267-283.
- Coyne J. C. y Downey, G. (1991). The approval motive: Studies in evaluative dependence. *Annual Review of Psychology*, 54, 486-495.
- Cunningham, W. G. (1983). Teacher burnout-solutions for the 1980s: A review of the literature. *The urban review*, 15 (1), 37-51.
- De la Cruz, M. A., Grad, H.M. y Hernández E. (1990). Formación pedagógica de los profesores de la Universidad Autónoma de Madrid. Creación de servicio de ayuda a la docencia universitaria. *Actas II Jornadas nacionales de didáctica universitaria*.

- Dunham, J. (1976). Stress situations and responses. En National Association of Schoolmasters and Union of Women Teachers (Eds.), *Stress in schools*. Inglaterra: Hemel Hempstead.
- Everly, G.S. (1989). *A clinical guide to the treatment of the human stress response*. Nueva York: Plenum Press.
- Eysenck, H. J. y Grossarth-Maticek, R. (1991). Creative innovation behaviour therapy as a prophylactic treatment for cancer and coronary heart disease. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (Comps.), *Manual de psicopatología*. Vol.2. Madrid: McGraw-Hill.
- Frankenhaeser, M. (1986). A psychobiological framework for research on human stress and coping. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (Comps.), *Manual de psicopatología*. Vol.2. Madrid: McGraw-Hill.
- Friedman, M. y Rosenman, R.H. (1959). Association of specific overt behavior pattern with increases in blood, cholesterol, blood clotting time, incidence of arcus senilis. *Journal of the American Medical Association*, 169, 1286-1296.
- Gil-Monte, P.R. y Peiró, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Guerrero, E. (1996). Estudio preliminar al síndrome de burnout. *Ciencia psicológica*, 3, 63-77.
- Guerrero, E. (1998). *Síndrome de burnout o desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado universitario*. Tesis doctoral. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.
- Guerrero, E. (2000). Una investigación con docentes universitarios sobre estrés laboral y síndrome del "quemado". *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación*. Disponible en: http://www.campus-oci.org/revista/lectores_pd.htm.
- Guerrero, E. y Vicente, F. (2001). *Síndrome de burnout o desgaste profesional y estrés en el profesorado*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura (en prensa).
- Greenwood, G. E. y Soar, R. D. (1973). Some relationships between teacher morale and teacher behavior. *Journal of Educational Psychology*, 64, 105-108.
- Hammen, C. L. y de Mayo, R. (1982). Cognitive correlates of teacher stress and depressive symptoms: Implications for attributional models of depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 91, 96-101.
- Hargreaves, D. (1978). What teaching does to teachers. *New Society*, 43, 450-452.
- Harootunian, B. y Koon, J. R. (1970). The reinforcement behaviors of teachers-in-training. *Paper presented at the meeting of the American Educational research association*. Minneapolis.
- Hodges, L. (1976). Why teaching is a dying profession. *New York Times Educational Supplement*. 7.
- Ibáñez, E. (1991). *Psicología de la salud y estilos de vida*. Valencia: Promolibro.
- Kracht, C. R. y Casey, I. P. (1968). Attitudes, anxieties, and student teaching performance. *Journal of education*, 45, 214-217.
- Krasno, R. M. (1972). Initial rapport and survival in teaching as a function of the educational attitudes of beginning teachers. *Dissertation Abstracts International*, 37, 77-91.
- Kyriacou, C. (1980). Sources of stress among British teachers: The contribution of job factors and personality factors. En C. L. Cooper y J. Marshall (Eds.), *White collar and professional stress* (pp. 113-128). New York: Wiley.
- Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21, 89-96.
- Labrador, F. J. y Crespo, M. (1993). *Estrés*. Madrid: Eudema.
- Labrador, F.J. (1991). *El estrés: Problemática psicológica y vías de intervención*. San Sebastián: Ed. Universidad del País Vasco.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Maslach, C. (1978). Job burnout: How people cope. *Public Welfare*, 36 (2), 56-58.
- Maslach, C. (1981). Burnout. A social psychological analysis. En J.W. Jones (Ed.), *The burnout syndrome*. University of California: Berkeley.
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. En WS Paine (Ed), *Job stress and burnout*. Beverly Hills CA: Sage.
- Maslach, C. (1982). *Burnout, the cost of caring*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1986). Burnout research in the social services: a critique. Special issues: burnout among social workers. *Journal of social service research*, 10 (1) 95-105.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1986). *Maslach burnout Inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Needle, R. H., Griffin, T. y Svendsen, R. (1981). Occupational Stress: Coping and health problems of teachers. *The Journal of School Health*, 51, 175-181.
- Pearlin, L. I. y Schooler, C. (1978). The structure of coping. En R.S. Lazarus y S. Folkman (Eds.), *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Peiró, J.M. (1992). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- Peiró, J.M. y Salvador, A. (1993). *Control del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- Petrusich, M. M. (1967). Separation anxiety as a factor in the student teaching experience. *Peabody Journal of Education*, 44, 353-356.
- Sandín, B. (1995). El estrés. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (Comps.), *Manual de psicopatología*. Vol.2. Madrid: McGraw-Hill.
- Spanoil, L. y Caputo, G. (1979). *Professional burnout: A personal survival kit*. Levington, MA: Human Services Associates.

(Artículo recibido: 27-11-2001, aceptado: 28-2-2003)

