

Artículo

Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses¹

Stress sources, burnout and coping among portuguese teachers

ALEXANDRA MARQUÉS PINTO*

MARÍA LUISA LIMA**

ADELINA LOPES DA SILVA*

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es estudiar la incidencia del burnout en profesores portugueses y contribuir a una comprensión integral de este fenómeno. Una muestra de 777 profesores portugueses de educación básica y secundaria contestaron al MBI-Educators Survey (Maslach et al, 1996), a una adaptación del TSQ (Kyriacou & Sutcliffe, 1978) y al COPE (Weinman, Wright y Johnston, 1995).

Los resultados obtenidos muestran: (1) El 54% de los profesores perciben su profesión como muy o extremadamente generadora de estrés. Como fuentes de estrés se han identificado principalmente los problemas relacionados con la indisciplina de los alumnos y la presión temporal. (2) El 6.3% de los profesores mostraron elevados niveles de burnout y el 30% resultaron estar en situación de "riesgo". (3) Mediante análisis de regresión múltiple se ha puesto de manifiesto que el agotamiento emocional aparece como una reacción al estrés y la despersonalización se muestra como una forma de coping disfuncional no sucede lo mismo con la realización personal al relacionarse con el uso de doping. (4) Se ha mostrado el papel mediador o moderador de las estrategias de afrontamiento en la relación estrés-burnout.

* Facultad de Psicología e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

2** Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - ISCTE.

¹ Artículo traducido por Isabel M. Martínez. Área de Psicología Social. Universitat Jaume I. Castellón.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the incidence of professional burnout among Portuguese teachers and to contribute to an integrated understanding of this phenomenon. A sample of 777 Portuguese intermediate and secondary school teachers responded to the MBI-Educators Survey (Maslach et al, 1996), to an adaptation of TSQ (Kyriacou & Sutcliffe, 1978), and to the COPE (Weinman, Wright y Johnston, 1995).

These empirical studies yield some dramatic results: (1) 54% of respondents considered being a teacher as "very " or "extremely" stressful situation. Among the 8 dimensions of socio-professional sources of teacher stressors, the 'students misbehavior' and 'time pressures' were perceived as causing the highest level of stress. (2) 6.3% of respondents showed high level of burnout and near 30% a high risk of becoming fully "burnt". (3) Multiple regression analysis has shown: emotional exhaustion showed up as a traditional response to professional stress; the predictive value of denial and avoidance coping variables to depersonalization strongly suggests that this represents a dysfunctional coping response; the predictive value of different coping variables to personal accomplishment draws special attention to the role played by professional skills and strategies in the development of a positive evaluation of self-efficacy. (4) Mediation and moderation analysis conducted clarified the role played by denial and avoidance coping strategies in the stress – burnout relationship.

PALABRAS CLAVE

Estrés, Coping, Burnout, Profesores.

KEY WORDS

Stress, Coping, Burnout, Teachers.

INTRODUCCIÓN

El estrés profesional entre los docentes es un problema muy relevante e investigado. A principio de los años ochenta la Organización Internacional de Trabajo (1981, p. 123) denunciaba la gravedad del problema señalándolo como una de las principales causas de abandono de la profesión, la cual era considerada como una profesión de riesgo de agotamiento físico y mental. A pesar de que el estrés se ha abordado desde diversas perspectivas y existen diferentes definiciones, la conceptualización, en general, ha venido adoptando preferentemente una perspectiva transaccional, la cual considera el estrés profesional de los profesores como el resultado de las relaciones dinámicas que se establecen entre las presiones o demandas del ambiente de trabajo y los recursos con los que el docente cuenta para afrontar tales desafíos (Chan, 1995; Jesus, 1999, 2002; Kyriacou y Sutcliffe, 1978a, 1978b, 1978c; Lazarus, 1966; Lazarus y Folkman, 1984; Pithers, 1995). En consonancia con la perspectiva transaccional predominante, la investigación empírica se ha ocupado de determinar en primer lugar cuáles son las principales fuentes y consecuencias del estrés en los profesores y en segundo lugar, cuál es el papel desempeñado por el *coping* en la relación entre el estrés y sus resultados.

Principales fuentes y consecuencias del estrés en los profesores

En un intento de articulación comprensiva de los diversos factores que contribuyen a la percepción del estrés entre los docentes, algunos autores (Dworkin, 2001; Esteve, 1992; Gold y Roth, 1993; Jesus, 1999 y 2002; Schwab, 1995; Seco

2002) distinguen dos niveles de análisis del problema. Uno de ellos se refiere a los factores organizacionales que afectan directamente al profesional en su práctica de la enseñanza y el otro de naturaleza propiamente social que le afectan indirectamente por los condicionantes que se crean en el contexto docente. Entre los primeros se encuentra la sobrecarga de trabajo a la que el profesor está sometido y que se debe, principalmente a ciertas exigencias relacionadas, por ejemplo, con la indisciplina de los alumnos, atención a padres, realización de trabajo administrativo, falta de recursos, materiales, institucionales o de tiempo disponible. En cuanto a los factores sociales, se señala la desvalorización del estatus e imagen social del profesor, la alteración del rol atribuido al docente, debido fundamentalmente a la transferencia de funciones de la familia a la escuela, la reorientación de los objetivos y competencias pedagógicas desde una perspectiva dinámica del aprendizaje y promoción del desarrollo global de los alumnos y las actitudes que la sociedad le reserva al considerarlo, generalmente, responsable de las deficiencias del sistema educativo y negándole la formación y apoyo adecuados.

En cuanto a las consecuencias del estrés en los profesores, aunque es difícil valorarlas en toda su extensión, la investigación científica se ha orientado en torno a dos cuestiones fundamentales: alteraciones o consecuencias relativas a la salud física y psicológica de los profesores, y alteraciones de tipo motivacional o comportamental que dan lugar a los bajos niveles de satisfacción profesional e intenciones de abandonar la profesión. El síndrome de "burnout" agrupa estos dos tipos de alteraciones y es la reacción al estrés profesional docente más amplia y consistente

y ampliamente estudiada.

El burnout docente se configura como una reacción extrema al estrés acumulado y prolongado, que afecta al bienestar físico y psicológico de los profesores, así como negativamente a su relación con los alumnos, a la calidad de la enseñanza y se asocia a fenómenos como el absentismo o la tendencia al abandono de la profesión (Capel, 1987; Huberman y Vandenberghe, 1999; Kyriacou, 1987; Pierce y Molloy, 1990; Schwab, Jackson y Schuler, 1986; Schwab, 1995). El burnout ha sido conceptualizado de forma ampliamente aceptada de acuerdo con la formulación de Maslach y colaboradores (Maslach, 1993 y 1999; Maslach y Jackson, 1986; Maslach, Jackson y Leiter, 1996), como un fenómeno tridimensional que integra sentimientos de agotamiento emocional, actitudes de despersonalización (negativas, frías y cínicas) hacia los alumnos y la pérdida de realización profesional en el trabajo docente (Maslach, 1999).

2. Papel del *coping* o afrontamiento entre el estrés y sus consecuencias

El interés en este sentido se debe, en gran medida, a un intento por clarificar las complejas relaciones existentes entre el estrés y sus consecuencias, esencialmente en términos de enfermedad. Las perspectivas transaccionales existentes en el estudio del estrés profesional de los profesores (por ejemplo, Kyriacou y Sutcliffe, 1978a), han considerado el afrontamiento como variable mediadora que actúa en situaciones estresantes y que afecta a las consecuencias de la exposición al estrés. Sin embargo, en el análisis de investigaciones empíricas en contextos docentes se comprueba la falta de explicaciones acerca del efecto de las estrategias o estilos de

afrontamiento o son considerados indistintamente como moderadores o mediadores, acabando generalmente por considerarlos como moderadores en la relación entre estrés y salud.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivos estudiar, en una muestra de profesores portugueses: 1) la incidencia de los predictores del estrés y el burnout, así como 2) el papel mediador y/o moderador desempeñado por el afrontamiento en la relación entre estrés y burnout.

METODOLOGÍA

Muestra

La muestra está formada por 777 profesores de segundo y tercer ciclo de educación básica y profesores de enseñanza secundaria de la Direcção Regional de Educação de Lisboa (DREL) pertenecientes a 25 centros educativos de las áreas urbana, suburbana y rural que fueron seleccionados aleatoriamente del total de centros existentes (33.3% urbana, 25% suburbana, 4.2% rural, 29.2 urbana y suburbana, 8.3 urbana y rural). Los grupos de edad mayoritarios fueron: el 45% entre 25 y 39 años y el 47% entre 40 y 65 años, situándose el resto fuera de este rango. El 22% son hombres y el 78% mujeres.

Procedimiento

El presente estudio se basa en datos obtenidos mediante cuestionarios de autoinforme que fueron distribuidos en centros educativos para ser respondidos voluntariamente y recogidos un mes después de su entrega. Partimos del supuesto

de que los profesores son capaces de emitir juicios válidos sobre sus fuentes y vivencias de estrés en el contexto de trabajo, las estrategias de coping que más frecuentemente utilizan y los síntomas de burnout que les afectan y que estas percepciones y evaluaciones constituyen criterios fundamentales para el estudio de estos fenómenos. Para la recogida de información se contó con la colaboración de 50 estudiantes de Formación Educacional de la Facultad de Letras de la Universidade de Lisboa, futuros profesores en formación, que se responsabilizaron de la distribución y recogida de cuestionarios y de suministrar información acerca de su cumplimentación en los diferentes centros educativos participantes. El contacto con los centros se realizó a través del Consejo Directivo y los cuestionarios fueron depositados en la sala de profesores para con- testar voluntariamente.

Variabes e instrumentos

1. Demográficas: Se incluyeron sexo, edad, estado civil, y experiencia profesio- nal.

2. Estrés en la actividad docente. El análisis del estrés asociado a la actividad docente se realizó de acuerdo con dos puntos de vista distintos: las *fuentes* de estrés profesional y el *estrés general percibido* por los profesores en el ejercicio docente.

Las *fuentes de estrés* se evaluaron mediante dos tipos de instrumentos. Por un lado se plantearon cuatro cuestiones sobre indicadores de sobrecarga objetiva de trabajo (Schaufeli y Buunk, 1996) refe- ridas a: número de grupos distintos de alumnos a los que se imparte docencia,

número medio de alumnos por grupo, carga horaria semanal y cargos ejercidos. Por otro lado, se valoraron las fuentes de estrés profesional mediante una adapta- ción del TSQ de Kyriacou y Sutcliffe (1978b) al que se le añadieron 12 items diseñados para esta investigación (Mar- ques-Pinto, 2000). El instrumento final contiene 35 items y evalúa la importancia que el profesor atribuye a diversas fuentes de estrés (ej. Niveles de ruido ambiental, Falta de apoyo de los superiores, Mal comportamiento de los alumnos, etc.). Se agrupan en 8 escalas: Alumnos/Clima de clase, Condiciones de Trabajo, Presión temporal, Clima del centro, Ambigüedad y conflicto de rol, Autonomía/Participación en la toma de decisiones, Apoyo social y Formación Profesional. Las respuestas se emiten en una escala tipo Likert con 5 puntos cuyas alternativas de respuesta van desde 1 significa *No provoca estrés* y 5 *Provoca estrés extremo*.

En cuanto al estrés general percibido se valoró mediante las respuestas al item: *En general ¿en qué medida considera ser profesor como una actividad generadora de estrés?*, del TSQ de Kyriacou y Sutcliffe (1978b). La escala de respuesta es de tipo Likert con 5 puntos que varían desde alternativas desde *Nada generadora de estrés*, hasta *Totalmente generadora de estrés*.

3. Burnout. Para evaluar las experien- cias de burnout se ha utilizado la traducción portuguesa del MBI- Educators Survey, versión para profesores del Maslach Burnout Inventory (Maslach, Jackson y Leiter, 1996) que permite valorar el sín- drome de burnout a partir de sus tres com- ponentes o dimensiones: agotamiento emocional (9 items), despersonalización (5 items) y realización personal (8 items).

Tiene una escala de respuesta con formato Likert de 7 puntos en la cual la persona debe evaluar con que frecuencia experimenta determinados sentimientos (0 corresponde a *Nunca*, 3 representa *Algunas veces por mes* y 6 significa *Todos los días*).

4. Estrategias de afrontamiento. Para estudiar las estrategias de coping utilizadas por los profesores se utilizó el COPE de Weinman, Wright y Johnston (1995) desarrollado por Carver y colaboradores en 1989 y que evalúa el “coping disposicional” esto es, las respuestas típicas de la persona ante acontecimientos difíciles o generadores de estrés. Contiene 60 ítems (*Hablo con alguien sobre el asunto, Pienso mucho en los pasos a seguir, Aprendo a vivir con ello, Busco la ayuda de Dios*) de respuesta tipo Likert de 4 puntos en la que 1 significa *Habitualmente no hago esto* y el 4 *Hago esto muchas veces*. Se agrupan en 15 escalas: Coping activo, Planificación, Búsqueda de apoyo social instrumental, Búsqueda de apoyo social emocional, Supresión de actividades concurrentes, Apoyo en la religión, Reinterpretación positiva/crecimiento, Inhibición/retención de coping, Aceptación, Focalización y expansión de emociones, Negación, Desviación de actividad mental, Desviación de actividad comportamental, Consumo de alcohol/drogas, Humor. Las puntuaciones en cada una de las escalas se obtienen mediante la media aritmética de los ítems incluidos en cada escala.

Análisis de datos

En primer lugar se realizaron análisis factoriales de los datos relativos a los instrumentos y pruebas de consistencia inter-

na de las diferentes escalas. Posteriormente en un primer nivel de análisis se obtuvieron resultados descriptivos a partir de los instrumentos utilizados. Finalmente con el propósito de lograr los objetivos planteados, se llevaron a cabo análisis relacionales entre variables y análisis de regresión jerárquica con el fin estudiar el papel mediador y/o moderador desempeñado por el afrontamiento en la relación entre estrés y burnout.

RESULTADOS

El análisis de consistencia interna de las respuestas procedentes del TSQ, en las ocho escalas, obtuvieron resultados aceptables: Problemas relativos a los alumnos, $\alpha = .77$; Malas condiciones de trabajo $\alpha = .65$; Presión temporal $\alpha = .84$; Mal clima en la escuela $\alpha = .76$; Ambigüedad y conflicto de rol $\alpha = .62$; Falta de autonomía $\alpha = .78$; Apoyo social deficiente $\alpha = .83$. Atendiendo a la puntuación media diferencial de las 8 escalas, muestra que las fuentes de estrés más importantes consideradas por los profesores, son las que se refieren a la Presión temporal ($M=3.14$, $DS=0.71$) y a los Problemas relacionados con los alumnos ($M= 3.27$, $DS= 0.72$) ya que obtienen medias significativamente más altas. Un análisis más pormenorizado de los ítems (tabla 1) pone de manifiesto que la falta de tiempo para realizar todo el trabajo y la indisciplina y la falta de motivación de los alumnos, son las fuentes de estrés percibidas como más importantes.

En cuanto al estrés global percibido, el análisis porcentual de los resultados muestra que el 36.3% de los profesores encuentra la profesión como “moderadamente” estresante, el 42.7% “muy” estresante y el 11.3% “extremadamente” estresante.

Tabla 1.
Estadísticos y descriptivos de las respuestas sobre fuentes de estrés más representativas (N=777)

Items	Medias	D.T.
10. No aceptación de la autoridad del profesor por parte de los alumnos	3.53	1.13
5. Alumnos poco motivados	3.55	0.92
9. Niveles de ruido elevados	3.55	1.07
4. No tener tiempo para hacer el trabajo	3.63	1.00
6. Mal comportamiento de los alumnos	3.72	1.06

Respecto al burnout, para confirmar la validez de constructo y la fiabilidad de la versión portuguesa del MBI, se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal en dos ejes, que emitió una solución inicial de cuatro factores que explican el 50% de la varianza total. Esta solución es idéntica a la encontrada por Iwanicki y Schwab (1981) que consta de un factor de agotamiento emocional y un factor de pérdida de realización personal con estructura de ítems iguales a los identificados por Maslach y colaboradores (1996); y dos factores de despersonalización, siendo el primero relativo a la tarea (ítems 10 y 11) y el segundo relativo a la relación con los alumnos (ítems 5, 15 y 22). Los valores de consistencia interna de dichos factores son: para el agotamiento emocional $\alpha = 0.86$; realización personal $\alpha = 0.76$; despersonalización respecto a la tarea $\alpha = 0.66$ y respecto a la relación con los alumnos $\alpha = 0.40$. Las moderadas puntuaciones de estos dos últimos factores, siguiendo a Iwanicki y Schwab (1981), han llevado a considerar un único factor de despersonalización resultante de los dos ($\alpha = 0.56$). Este valor de consistencia interna es similar a otros obtenidos para esta dimensión de despersonalización en otros estudios (Schaufeli et al., 1993).

A nivel comparativo podemos decir que los resultados procedentes de nuestra muestra son más bajos que los ofrecidos por Maslach et al. (1996) obtenidos en una investigación con 4163 profesores americanos y más semejantes a los obtenidos con muestras del sur de Europa: España (Gil-Monte y Peiró, 2000), Italia y Francia (Pedrabissi, Rolland y Santinello, 1991) y Grecia (Pomaki, 1998).

Posteriormente, siguiendo los criterios ofrecidos por Maslach et al. (1996) para la clasificación de resultados del MBI, en altos, medios y bajos, los datos obtenidos en las tres dimensiones se distribuyeron en tres percentiles dando lugar a los correspondientes intervalos de frecuencia. Para agotamiento emocional: menos de 13 sería nivel bajo, de 13 a 22 medio y mayor de 22 alto. Para despersonalización: menos de 1 sería nivel bajo; de 1 a 4 nivel medio y mayor de 4 alto. Para realización personal: menos de 30 sería nivel bajo, de 30 a 37 nivel medio y mayor de 27 alto. Aunque esta clasificación tiene una base totalmente estadística, y no debe utilizarse para el diagnóstico individual, ni tampoco para la clasificación de profesores no pertenecientes a la dirección regional de DREL, sirvió para determinar el porcentaje de profesores de la muestra incluido en cada uno de los

niveles: bajo burnout (puntuaciones bajas en las escalas de agotamiento emocional y despersonalización y alto en la escala de realización personal), burnout pleno (puntuaciones altas en las escalas de agotamiento emocional y despersonalización y bajo en la escala de realización personal) y riesgo de burnout (puntuaciones altas en las escalas de agotamiento emocional y despersonalización y medio en la escala de realización personal y también cuando las puntuaciones son medias en las escalas de agotamiento emocional y despersonalización y alto en la escala de realización personal). Los cálculos efectuados muestran que 47 profesores (6.0%) experimentan un nivel bajo de burnout, mientras que 49 profesores (6.3%) experimentan burnout pleno y 236 profesores (30.4%) se encuentran en situación de riesgo.

Finalmente, atendiendo a las estrategias de coping utilizadas por los profesores, los coeficientes alpha de Cronbach de las escalas obtenidos son aceptable en todos los casos (entre 0.60 y 0.94) excepto en las escalas de Supresión de actividades concurrentes y Desviación de actividad mental, que son ligeramente inferiores (0.59 y 0.56 respectivamente). El análisis de las respuestas referidas a esta variable muestra que las estrategias más frecuentemente utilizadas se agrupan en las escalas de "Planificación", "Reinterpretación positiva/crecimiento", "Coping activo" y "Búsqueda de apoyo social instrumental". En cuanto a las estrategias menos utilizadas destacan "Uso de alcohol/drogas", "Negación" y "Desviación de actividad comportamental". Se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal en dos ejes, que emitió una solución inicial de tres factores explicando el 58.4% de la varianza total y que no es plenamente coincidente con la obtenida por los autores del cuestionario.

El primer factor extraído, que se denominó "Coping centrado en la solución del problema" ($\alpha = .83$), se asocian estrategias como la planificación, el coping activo, supresión de actividades concurrentes, aceptación del problema, su interpretación positiva, e incluso la inhibición. Todas ellas consideradas por Carver, Scheier y Weintraub (1989) como globalmente adaptativas y funcionales. En el segundo factor, denominado "Coping centrado en la regulación emocional" ($\alpha = .84$), se incluyen estrategias de focalización y expansión de las emociones y de búsqueda de apoyo social emocional e instrumental. Estas estrategias, aunque no son verdaderamente desadaptativas, un patrón de coping centrado en las emociones puede resultar disfuncional en ciertas situaciones. (Semmer, 1996; Weinman et al., 1995). Finalmente, el tercer factor denominado "Coping de negación y evitación" ($\alpha = .51$), agrupa estrategias de negación y desviación de actividad, incluso de apoyo en la religión, todas ellas con tendencia más disfuncional.

Atendiendo a esta estructura factorial, los resultados obtenidos (tabla 2) reflejan el uso de estrategias centradas en la solución de problemas y en la regulación emocional, con medias muy similares y un uso menos frecuente de estrategias de negación y evitación.

RELACIONES ENTRE VARIABLES

Las relaciones establecidas entre las variables sociodemográficas y las fuentes de estrés muestran que existen diferencias significativas en la variable sexo en lo que se refiere a los problemas con los alumnos ($F(1,718)=16.49$; $p<.000$) siendo las profesoras ($M=3.33$, $ds=.70$) las que los consideran mayor fuente de estrés frente a los

Tabla 2.
Estadísticos descriptivos de los factores relativos a las estrategias de coping de los profesores (N=777)

Estrategias de Coping	N	Media	D.T.
Centradas en la solución de problemas	718	10.60	1.86
Centradas en la regulación emocional	745	10.32	2.68
Negación y evitación	736	6.64	1.68

profesores ($M=3.07$, $ds=0.72$) y en la percepción de reconocimiento profesional ($F(1,756)=8.07$; $p<.004$) como fuente de estrés entre profesoras ($M=3.07$, $ds=1.14$) y profesores ($M=2.78$, $ds=1.19$), aunque esta diferencia es favorable a las mujeres. La variable edad únicamente muestra diferencias significativas referidas a las oportunidades de promoción como fuente de estrés ($F(3,748)=4.95$; $p<.002$) siendo ésta más valorada por los profesores más jóvenes (menores de 25 años). En cuanto a la variable experiencia profesional, la única diferencia se refiere a la presión temporal ($F(=3.55)$; $p<.002$) considerada como la mayor fuente de estrés por los profesores menos experimentados. Los análisis de regresión múltiple han permitido conocer

el valor predictivo de las fuentes de estrés (primer paso en la regresión) y los indicadores de sobrecarga objetiva (segundo paso en la regresión) respecto al estrés percibido (tabla 3).

La presión temporal y los problemas con los alumnos son las dos únicas fuentes de estrés que contribuyen de forma significativa y positiva al nivel de estrés percibido por los profesores. Al mismo tiempo, el número de grupos de alumnos a los que se imparte clase es el único indicador objetivo de sobrecarga de trabajo que se muestra significativo.

En cuanto a la relación entre los niveles de burnout y las variables sociodemográficas

Tabla 3.
Predictores del estrés percibido. Análisis de regresión múltiple: coeficientes Beta de las variables que entran en la ecuación de regresión y R^2 ajustado (N=777)

Variables	Beta	R^2 aj. (*)	Beta	R^2 aj. (**)
Fuentes percibidas de estrés				
Presión temporal	0.36*		0.42*	
Problemas con alumnos	0.23*	0.29	0.19**	
Sobrecarga objetiva				
Nº de grupos			-0.10**	0.33

(*) $F(2, 645)=133.549$, $p<.000$ (**) $F(3, 308)=52.049$, $p<.0000$ * $p<.001$ ** $p<.05$

cas, los análisis de varianza han mostrado diferencias significativas respecto a las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización pero no en el caso de la realización personal. Así, la experiencia profesional presenta diferencias significativas respecto a al agotamiento ($F=6.13$; $p<.0000$) siendo los profesores en formación inicial los que puntúan más alto, seguidos por los que llevan entre 7 y 25 años de ejercicio. Los profesores con dos o tres años de actividad docente son los que presentan el menor nivel de agotamiento. Algo similar ocurre respecto a la despersonalización, siendo los profesores en formación inicial los que más experimentan ($F=6.81$; $p<.000$) respecto a los profesores de todos los demás grupos, excepto los de mas de 35 años de carrera. También la variable edad presenta diferencias significativas en despersonalización ($F=3.74$; $p<.01$). Los profesores de menos de 25 años de edad son los que muestran valores más elevados de despersonalización. En cuanto al estado civil ($F=7.134$; $p<.0001$), los profesores solteros presentan significativamente mas actitudes de despersonalización que los casados.

Para conocer cuales eran los mejores predictores del burnout se realizaron análisis de regresión múltiple entre las dimensiones de burnout y de las diferentes variables. En primer lugar, en cuanto a las variables sociodemográficas (tabla 4), la experiencia profesional es un predictor significativo y positivo del agotamiento emocional. La edad y el sexo lo son de la despersonalización de manera que ésta es mayor en los docentes hombres y de más edad.

En segundo lugar, las variables de estrés se muestran como buenos predictores del burnout (tabla 5) destacando el estrés global, la presión temporal, la ambigüedad y conflicto de rol y la inadecuación de la formación como predictores del agotamiento emocional. Por su lado, la inadecuación de la formación, el mal clima en el centro y los problemas con los alumnos, se relacionan con la despersonalización. Los problemas con los alumnos y el número de grupos de alumnos a los que se imparte docencia aparecen como predictores de baja realización personal.

Tabla 4.

Valor predictivo de las variables sociodemográficas respecto a las tres dimensiones de burnout. Análisis de regresión múltiple: coeficientes Beta de las variables que entran en la ecuación de regresión y R^2 ajustado. (N=777)

Variabes	Agotamiento Emocional	Despersonalización
Exp. Profesional	0.16*	
Edad		0.11**
Sexo		-0.08**
R^2 ajustado	0.02 (*)	0.01 (**)

(*) $F(1, 683)=20.086, p<.0000$ (**) $F(2,680)=4.964, p<.05$ * $p<.001$ ** $p<.05$

Tabla 5.
*Valor predictivo de las variables de estrés respecto a las tres dimensiones de burnout.
 Análisis de regresión múltiple: coeficientes Beta de las variables que entran en la
 ecuación de regresión y R² ajustado. (N=777)*

VARIABLES	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
Estrés global percibido	0.24*		
Fuentes percibidas de stress			
Presión temporal	0.33*		
Ambig/conflicto rol	0.26*		
Inadecuada formación	-0.20*	-0.24*	
Mal clima escolar		0.27*	
Problemas con alumnos		0.16**	-0.19*
Sobrecarga de trabajo			
Nº de grupos diferentes			0.14*
R ² ajustado	0.38(*)	0.11(**)	0.05(***)

(*) F ((4,300)=48.211, p<.0000) (**) F ((3,303)=13.251, p<.0000) (***) F ((2, 294)=9.272, p<.0000)

*p<.001 **p<.05

El tercer grupo de análisis considerando las estrategias de coping (tabla 6) muestra que las estrategias de negación y evitación y las de regulación emocional son predictores positivos del agotamiento emocional y las de solución de problemas lo son de forma negativa. Por su parte, las estrategias de negación y evitación positivamente y la solución de problemas negativamente, son predictores de la despersonalización. En cuanto a realización personal, las estrategias de solución de problemas se relacionan positivamente y las de negación y evitación lo hacen de forma negativa.

Finalmente, con el fin de estudiar el papel mediador y moderador de las estrategias de coping en la relación estrés-burnout, se realizaron una serie de análisis de acuerdo con las indicaciones analíticas y

estadísticas sugeridas por Baron y Kenny (1986). Considerando que las estrategias de coping funcionan como variable mediadora en esa relación el modelo propuesto se muestra en la figura 1.

El primer paso consistió en verificar que la variable de estrés se comporta como predictora de las variables de coping (a). Para ello se realizaron una serie de análisis de regresión múltiple en los que se tomó como variable independiente un indicador del estrés compuesto por la media aritmética de las variables de estrés global percibido, problemas con los alumnos y presión temporal. Como variable dependiente las estrategias de coping. Ya que el estrés no se consideró como variable predictora de coping de resolución de problemas, en lo sucesivo se consideraron solamente las otras dos formas de coping.

Tabla 6.
Valor predictivo de las estrategias de coping relativa a las tres dimensiones de burnout. Análisis de regresión múltiple: coeficientes Beta de las variables que entran en la ecuación de regresión y R² ajustado. (N=777)

Variables	Agotamiento Emocional	Despersonalización	Realización personal
Solución de problemas	-0.09**	-0.09**	0.34*
Regulación emocional	0.12**	-	-
Negación y evitación	0.20*	0.28*	-0.15*
R ² ajustado	0.05(*)	0.08(**)	0.12(***)

(*) F((3,678)=13.332, p<.0000) (**) F((2,674)=30.706, p<.0000) (***) F((2,654)=48.197, p<.0000)

*p<.001 **p<.05

Seguidamente se realizaron análisis del mismo tipo para determinar la capacidad de predictor del estrés sobre el burnout o impacto directo (c). Finalmente, para valorar el efecto mediador, se consideró el valor predictor del estrés y las estrategias de coping conjuntamente sobre el burnout (b) (tabla 7).

De acuerdo con Baron y Kenny (1986), en la primera ecuación la variable inde-

pendiente afecta a la variable mediadora, en la segunda ecuación la variable independiente afecta a la variable dependiente y en la tercera ecuación, la variable mediadora afecta a la variable dependiente, considerándose que ha habido mediación cuando el efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente (valores Beta), es menor en la tercera que en la segunda ecuación. De esta manera, podemos considerar que el coping actúa

Figura 1.
Modelo representativo de las estrategias de coping como variable mediadora

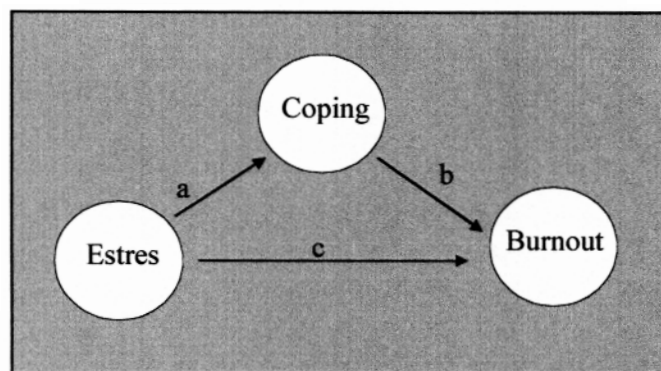


Tabla 7.
Test de mediación de estrés - burnout. Análisis de regresión múltiple: coeficientes Beta de las variables que entran en la ecuación de regresión y R² ajustado valores y cambio en F. (N=777)

	Beta		R ² ajustado			
Estrés – Coping RE	0.227*		0.050 (*1)			
	Agotamiento Emocional		Despersonalización		Realización Personal	
	Beta	R ² aj.	Beta	R ² aj.	Beta	R ² aj.
Estrés	0.599 *	0.358	0.193 *	0.036	-0.127 *	0.015
Estrés +	0.605 *		0.211 *		-0.152 *	
Coping RE	-0.027	0.358	-0.081**	0.041	-0.113**	0.025
Cambio F		F((2,663) = 185.64, p<.000)		F((2,660) = 14.93, p<.000)		F((2,642) = 9.25, p<.000)
	Beta		R ² aj			
Estrés – Coping NE	0.187*		0.034 (*2)			
	Agotamiento Emocional		Despersonalización		Realización Personal	
	Beta	R ² aj.	Beta	R ² aj.	Beta	R ² aj.
Estrés	0.594 *	0.352	0.195 *	0.036	-0.129 *	0.015
Estrés +	0.574 *		0.147 *		-0.109**	
Coping NE	0.104 *	0.361	0.247 *	0.094	-0.106**	0.024
Cambio F		F((2,658) = 186.80, p<.000)		F((2,654) = 34.84, p<.000)		F((2,635) = 8.92, p<.000)

Leyenda: NE – Coping de Negación y Evitación; RE – coping Reacción Emocional

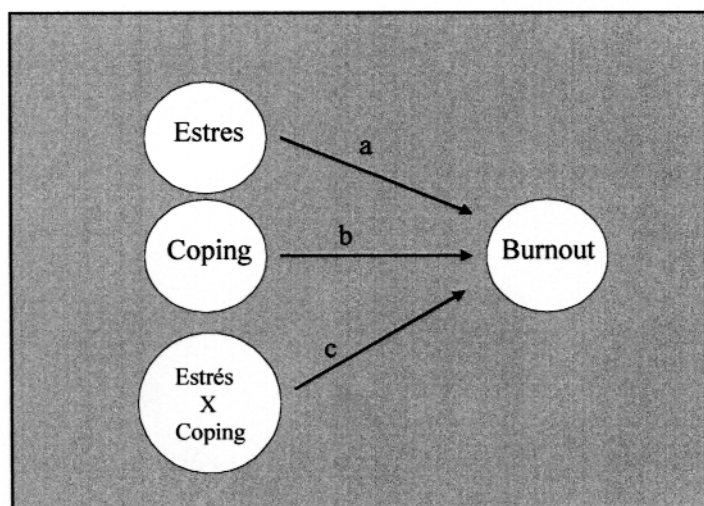
(*1) F ((1,674)=36.40, p<.000) (*2) F ((1,668)=24.23, p<.000) *p<.001 **p<.05

como mediador parcialmente ya que sólo las estrategias de negación y evitación funcionan como mediadoras en la relación entre estrés y burnout. Así, cuando intervienen estas estrategias, a más elevados niveles de estrés, mayores son los valores de agotamiento emocional y despersonalización y menores los de realización personal.

Considerando que las estrategias de coping actúan como moderadoras de la relación estrés-burnout, se parte de un modelo de moderación igualmente sugerido por Baron y Kenny (1986) y que se representaría según la figura 2.

La hipótesis de moderación puede considerarse válida si el efecto de la interac-

Figura 2.
Modelo representativo de las estrategias de coping como variable moderadora



ción (Cohen y Cohen, 1975) entre variables independiente y moderadora (c) fuera significativo. Para evaluar el efecto diferencial de la variable independiente, estrés, sobre la variable dependiente, burnout, en función de la variable moderadora, coping, se procedió a un conjunto de análisis de regresión múltiple. Los resultados obtenidos se refieren únicamente a las estrategias de negación y evitación. Se procedió a dicotomizar los resultados de esta variable considerando como alto y bajo coping de negación y evitación las respuestas que se sitúan, respectivamente, una desviación típica por encima y debajo de la media. Para comprobar la diferencia de las correlaciones en cada uno de los grupos se calculó el valor Z (Kanji, 1999). De esta forma fue posible evaluar la dirección y/o fuerza del efecto moderador, calculando para cada categoría de coping el valor de la correlación entre la variable

independiente estrés y la variable dependiente burnout (tabla 8).

Como se puede observar el efecto de la interacción entre la variable independiente estrés y la variable moderadora coping de negación y evitación, sobre la variable dependiente burnout es significativo en los casos de las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización. De manera que las relaciones entre estrés y agotamiento emocional y estrés y despersonalización son más fuertes o elevadas en los profesores que utilizan mucho las estrategias coping de negación y evitación que en aquellos profesores que hacen menor uso de estas estrategias de coping.

DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo ha sido el

Tabla 8.
Test de moderación del coping en la relación estrés - burnout. Análisis de regresión múltiple: valores de R² y cambio de F. Correlaciones estrés - burnout y valores de Z. (N=777)

	Agotamiento Emocional	Despersonalización
R ²	0.363	0.097
R ² Inter. Estrés x Coping NE	0.367	0.106
Cambio F	F((1,655)=4.449, p<.05)	F((1,651)=6.538, p<.05)
	Correlación estrés - burnout	
	Agotamiento Emocional	Despersonalización
Bajo Coping NE (<5)	0.532 ** (N=138)	0.052 * (N=129)
Alto Coping NE (>8.3)	0.591 ** (N=109)	0.258 * (N=110)
Z	-0.665	-1.612 (*)

Leyenda: NE - Coping de Negación y Evitación; *p<.001 **p<.05 (*)p<.05

analizar, a nivel empírico, de la relación entre fuentes de estrés, burnout y estrategias de afrontamiento en profesores portugueses en una muestra de profesores de la Direcção Regional de Educação de Lisboa (DREL) pertenecientes a 25 centros educativos.

En lo que se refiere al estrés, es interesante resaltar que más de la mitad de los profesores encuestados (54%) perciben su profesión como muy o extremadamente generadora de estrés. Estos resultados coinciden con los de otras investigaciones realizadas con profesores portugueses (Cruz, 1989, 1990). El análisis de las fuentes de estrés ha ayudado a clarificar estos datos, siendo los problemas relacionados con los alumnos, concretamente la indisciplina y la falta de motivación, así como la presión temporal, los factores que se perciben como las principales fuentes de estrés. También las variables sociode-

mográficas, concretan más estos resultados. Las docentes mujeres, perciben más frecuentemente los problemas relativos a los alumnos como fuente de estrés que sus colegas varones. Por otra parte, la combinación de experiencia profesional y presión temporal, muestra que son los docentes menos experimentados los que perciben la presión temporal como principal fuente de estrés. A esto se añade como predictor de estrés la sobrecarga de trabajo y más concretamente el número de grupos diferentes de alumnos a los que se imparte docencia. Estas son las tres variables que pueden servir como indicadores para mejorar las condiciones de trabajo promover la salud entre los docentes.

La intervención a nivel organizacional y el desarrollo de estrategias de afrontamiento adecuadas pueden ser eficaces para mejorar la actividad docente de los profesores. En relación con esto, las estrategias

de coping que los profesores utilizan más frecuentemente han sido las de coping centrado en la solución de problemas, que incluye la planificación, la reinterpretación positiva y el coping activo, globalmente adaptativo y funcional. También utilizan mucho otras estrategias de regulación emocional como la búsqueda de apoyo social o la focalización y expansión de emociones, que pueden resultar disfuncionales en situaciones que precisan estrategias más activas. Sin embargo, se utiliza menos el coping de negación y evitación, que es aun más disfuncional.

El análisis del burnout ha revelado niveles similares a los de docentes de otros países europeos. En concreto, sobre la muestra analizada, el 6,3% de los docentes han mostrado burnout pleno (altos niveles de agotamiento emocional y despersonalización y bajos en realización personal) y el 30,4% se encuentran en situación de riesgo. Estos datos están muy relacionados con el desarrollo de carrera profesional siendo los profesores que tienen entre siete y veinticinco años de ejercicio y los que están en el período de formación inicial, los que presentan valores más altos de agotamiento emocional. En cuanto a la despersonalización, son también los profesores en formación y los que están más cerca de jubilarse (más de 25 años de servicio) los que puntúan más alto. Sin embargo, estos resultados deben ser interpretados con cautela ya que los profesores en formación no un conocimiento real y completo de la realidad docente y los resultados pueden reflejar más sus expectativas que los verdaderos síntomas. Teniendo en cuenta las variables sociodemográficas, son los hombres los que presentan mayores niveles de despersonalización. Las dimensiones de estrés aparecen como potentes predictores del

burnout y en especial del agotamiento emocional confirmando así la conceptualización propuesta por algunos autores del agotamiento emocional como una reacción al estrés (Maslach y Schaufeli, 1993). La despersonalización, por su parte, es concebida como una forma de coping disfuncional, mientras que la realización personal, de acuerdo con autores como Schaufeli y Enzmann (1998), se configura como más cercana a las características de personalidad, tales como la autoeficacia, que a una reacción frente estrés. Apoyando esta idea se han obtenido resultados que relacionan esta dimensión con el uso del coping de negación y evitación y con la no utilización de estrategias centradas en la solución de problemas. Mientras que el uso del coping de negación y evitación y la no utilización de estrategias de regulación emocional aparecen como predictores de la despersonalización.

En cuanto al papel desempeñado por las estrategias de afrontamiento fundamentada en la literatura revisada, se ha puesto de manifiesto que la cuestión fundamental no está en el papel mediador o moderador de estas estrategias en la relación estrés-burnout, sino en la importancia de adoptar estrategias de negación y evitación. De acuerdo con los resultados obtenidos en este estudio, éstas son las únicas estrategias que funcionan como variables mediadoras significativas entre estrés y cada una de las dimensiones de burnout. Son igualmente las únicas que pueden ser consideradas como moderadoras de la relación entre estrés y las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización. Así, podemos concluir con cierta seguridad que las estrategias o estilos de afrontamiento de negación y evitación intervienen de manera disfuncional en la relación entre estrés y burnout potencian-

do los sentimientos de agotamiento emocional y despersonalización y disminuyendo la percepción de realización personal. Por su parte, las estrategias de afrontamiento centradas en la resolución de problemas y la regulación emocional, tienen un efecto directo y funcional sobre el burnout dando lugar a un aumento de la realización personal y una disminución de la despersonalización.

Finalmente cabe de señalar, que las aportaciones de este estudio son relevantes de cara a la intervención y la prevención del burnout. Ya que se ha mostrado que la relación estrés-afrontamiento-burnout se configura compleja y con diversas interacciones y relaciones de causalidad; sobre todo teniendo en cuenta el importante papel que las estrategias de afrontamiento asumen en la pérdida de la realización personal y en la despersonalización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baron, R. M., y Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173-1182.
- Capel, S. A. (1987). The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 279-288.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., y Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267-283.
- Chan, D.W. (1995). Multidimensional assessment and causal modeling in teacher stress research: A commentary. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 381-385.
- Cohen, J., y Cohen, P. (1975). *Applied multiple regression / Correlation analysis for the behavioural sciences*. NY: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cruz, J.F. (1989). Stress e crenças irracionais nos professores. In J.Cruz, O.Gonçalves, y P. Machado (Eds.). *Psicologia e educação. Investigação e intervenção* (pp. 315-325). Porto: Afrontamento
- Cruz, J.F. (1990). *Stress e ansiedade no processo de ensino e aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho
- Dworkin, A.G. (2001). Perspectives on Teacher Burnout and School Reform. *International Education Journal*, 2(2), 69-78.
- Esteve, J.M. (1992). *O Mal-estar docente*. Lisboa: Escher
- Gil-Monte, P., y Peiró, J.M. (2000). *Criterios normativos y diferenciales sobre el síndrome de quemarse por el trabajo en España*. Comunicación presentada en el Iº Congreso Hispano-Portugués de Psicología, Santiago de Compostela, España.
- Gold, Y., y Roth, R. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout. The professional health solution*. London: The Falmer Press.
- Huberman, A.M., y Vandenberghe, R. (1999). Introduction: Burnout and the teaching profession. En R. Vandenberghe, y A.M. Huberman (Eds.). *Understanding*

- and preventing teacher burnout (pp.1-12). Cambridge: Cambridge University Press.
- Iwanicki, E.F., y Schwab, R.L. (1981). A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1167-1174.
- Jesus, S. N. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: Edições ASA
- Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente. Uma lição de síntese.* Porto: Edições ASA
- Kanji, G.K. (1999). *100 Statistical tests* (new Edition) London. Sage Pub.
- Kyriacou C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29 (2), 146-167.
- Kyriacou, C., y Sutcliffe, J. (1978a). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1-16
- Kyriacou, C., y Sutcliffe, J. (1978b). Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C., y Sutcliffe, J. (1978c). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21 (2), 89-96.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process.* New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping.* New York: Springer
- Marques-Pinto, A. (2000). Burnout Profissional em Professores Portugueses: representações sociais, incidência e preditores. Lisboa: Dissertação de Doutoramento em Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado)
- Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.) *Professional burnout* (pp. 1-16). Washington: Taylor y Francis.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. En R. Vandenberghe, y A.M. Huberman (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout.* (pp.211-222). Cambridge: Cambridge University Press
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1986) *Maslach Burnout Inventory. Manual* (2ª ed).Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., y Leiter, M. P. (1996) *Maslach Burnout Inventory Manual* (3ª ed). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., y Schaufeli, W. B. (1993) Historical and conceptual development of burnout. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.) *Professional burnout* (pp. 1-16). Washington: Taylor y Francis.
- OIT (1981). *Emploi et conditions de travail des enseignants.* Geneva: Bureau International du Travail
- Pedrabissi, L., Rolland, J. P., y Santinello, M. (1992). Stress and burnout among teachers in Italy and France. *The Journal of Psychology*, 127 (5), 529-533

Pierce, C. M. B., y Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37-51.

Pomaki (1998). Comunicação pessoal do autor, Euroteach Project: Greek norms for burnout.

Pithers, R.T. (1995). Teacher stress research: problems and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 387-392.

Schaufeli, W., Maslach, C. y Marek, T. (Eds.) Professional burnout. Washington: Taylor y Francis.

Schaufeli, W.B., y Buunk, B.P. (1996). Professional burnout En M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, y C. L. Cooper (Eds.). *Handbook of work and health psychology* (pp. 311-346). New York : John Wiley and Sons.

Schaufeli, W., y Enzmann; D. (1998). *The burnout companion to study and*

practice – A critical analysis. London: Taylor y Francis.

Schwab, R. L. (1995). Teacher stress and burnout. En L. W. Anderson (Ed.) *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp.52-57). Oxford: Pergamon.

Schwab, R.L., Jackson, S.E., y Schuler, R.A.(1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10 (3), 14-30.

Seco, G. M. (2002). *A Satisfação dos professores – Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições ASA.

Semmer, N. (1996). Individual differences, work stress and health. En M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, y C. L. Cooper (Ed.). *Handbook of work and health psychology* (pp. 51-86). New York: John Wiley and Sons.

Weinman, J., Wright, S., y Johnston, M. (1995). Beliefs and knowledge about health and illness. *Measures in health psychology: A user`s portfolio*. Berkshire: NFER-Nelson.