



UNAM IZTACALA

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**MANIFESTACIONES DEL SÍNDROME DE QUEMARSE POR
EL TRABAJO (SQT) EN PROFESORES UNIVERSITARIOS Y
SU RELACIÓN CON EL AFRONTAMIENTO**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A (N)
THELMA MABEL MARTÍNEZ MORALES
MARÍA GUADALUPE REYES GARCÍA

Directora: Mtra. **MARÍA CRISTINA BRAVO GONZÁLEZ**
Dictaminadores: Dr. **ALFONSO VALADEZ RAMÍREZ**
Lic. **JOSÉ ESTEBAN CAZARES VAQUERO**



Los Reyes Iztacala, Edo. de México

2009



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A Tí:

Porque por ti el mundo encuentra en sus corazones la voluntad para seguir girando y ser cada día mejores... por las bendiciones con que envolviste el regalo de mi vida: amor y salud, familia y amigos.

A mis padres Armando y Jacqueline:

Los amo, este logro es tan suyo como mío gracias por sus consejos, por sus esfuerzos, por su amor incondicional y por los valores inculcados, pero principalmente gracias por dejarme ser yo misma, les estoy eternamente agradecida.



A mis hermanos:

Diego y Hernán, gracias por su comprensión y por su apoyo, por sus cuestionamientos que me invitaban a la reflexión, los quiero mucho, primo Poncho gracias por tu tiempo en esos textos y por los buenos tiempos.

A Cris y a Vaquero:

Gracias por compartir su conocimiento y experiencia profesional conmigo, por su paciencia y confianza, sin ustedes no habría sido posible, pero principalmente gracias por su amistad incondicional, los quiero mucho.

Al Dr. Valadez:

Por permitirme ser parte de este gran proyecto, por su confianza y por cada una de sus aportaciones a este trabajo.

A Lupita:

Gracias amiga, porque en el tiempo que estuvimos en la FESI me brindaste tu amistad y tu confianza, estuviste conmigo en las buenas y en las malas, y como siempre hicimos un excelente equipo.

A la Universidad, maestros y compañeros:

Porque los colores azul y oro son entrañables para mí, porque desde CCH me fomentaste e inculcaste el valor por el conocimiento y la pasión por el continuo aprendizaje, me mostraste las puertas de mil mundos a explorar y has llenado mi vida de alegrías y retos; este es uno de los principales logros con los que te puedo agradecer.

...Y a todos aquellos que siempre han demostrado interés y amor hacia mí, saben que ocupan un lugar especial en mi corazón y en mi memoria que quedará para la posteridad; una mención especial a mis abuelitos: Lolita, Esther y Magdaleno.

AGRADECIMIENTOS



A ti **mamá**, por todo el apoyo incondicional, por tu comprensión, por tu grandiosa guía, por tus desvelos y por tu confianza, porque gracias a ti he cumplido uno de mis mayores anhelos y logros y gran parte de esto lo logramos juntas. Gracias por ser la mejor madre.

A ti **papá** porque con tu apoyo también lo he logrado, te agradezco tus consejos, tu sabiduría y tu apoyo que me han permitido llegar hasta aquí. Gracias por ser el mejor padre.

A ti **hermano**, quien siempre fuiste incondicional, te agradezco por el enorme apoyo que siempre me brindaste, además de ser un excelente ejemplo para seguir adelante, gracias por formar parte de esto (y tu, aunque no te llamara si te aparecías verdad?). Gracias por ser el mejor hermano.

A mis tíos, **Refugio, Esperancita, Delia y Arturo**, por el enorme cariño y el apoyo que sin dudar me dieron desde un principio. Gracias por querer ser mis tíos.

A **Vaquero y Cris**, quienes además de ser mis tutores de tesis y unos enormes maestros, les agradezco su infinita amistad y confianza que a lo largo de mi carrera me dieron, gracias por sus consejos, su paciencia y su apoyo que me permitieron llegar hasta aquí. Maestros como ustedes nunca se olvidan.

A **Alfonso Valadez**, coordinador de todo este gran proyecto y también tutor de este trabajo, quien me brindo la oportunidad de nuevos conocimientos. Gracias por su paciencia y su apoyo para lograr este trabajo.

A mi compañera de tesis; **Thelma**, quien se esforzó conmigo por lograr este trabajo y por darme la confianza para trabajar en conjunto, además de brindarme su amistad a lo largo de la carrera. No olvidaré los buenos y malos momentos que nos hicieron llegar hasta aquí.

A **mi amiga Alejandrina**, con quien por primera vez descubrí y decidí mi profesión, que aunque no siguió los mismos pasos que yo (y que nunca se me va a olvidar), me apoyo en mi decisión y se que seguiré contando contigo. Por siempre amigas.

A todos **mis buenos compañeros de carrera**, por hacerme los días amenos y por enseñarme cada uno, cosas excepcionales que no olvidare. Gracias a todos por las risas y los buenos momentos.

A todos **mis maestros**, que me brindaron sus grandiosos conocimientos y sus enormes experiencias que hicieron de toda mi carrera una de mis mejores etapas. Gracias por hacer que me enamorara de la psicología.

A la **Universidad Nacional Autónoma de México**, que me permitió ser universitaria y de lo cual siempre estaré orgullosa de serlo... Y a la **vida** por haberme permitido conocer esta grandiosa carrera y darme la oportunidad de culminar exitosamente mi primer gran logro, esperando que me permita seguir descubriendo cosas nuevas con éxito.

NDICE

Resumen

Introducción 1

CAPÍTULO 1. SÍNDROME DE QUEMARSE POR EL TRABAJO “BURNOUT”

1.1 Antecedentes del burnout	5
1.2 Definición y delimitación conceptual de burnout	8
1.2.1 Modelos teóricos del burnout	12
1.3 Causas del burnout	16
1.3.1 Factores de riesgo del burnout	19
1.3.2 Prevalencia del burnout	22
1.4 Manifestaciones y consecuencias del burnout	25
1.5 Evaluación del burnout	29
1.6 Prevención y tratamiento del burnout	31
1.6.1. Estrategias de intervención individual	31
1.6.2. Estrategias de intervención social	33
1.6.3. Estrategias de intervención organizacional	34
1.6.4. Estrategias de intervención terapéutica	36

CAPÍTULO 2. AFRONTAMIENTO Y BURNOUT.

2.1 Definición de afrontamiento o coping	39
2.2 Modelos teóricos de afrontamiento	41
2.3 Proceso de afrontamiento	45
2.3.1 Evaluación automática	47
2.3.2 La evaluación primaria	48
2.3.3 La evaluación secundaria	49
2.4 Recursos, estilos y estrategias de afrontamiento	50
2.4.1 Recursos de afrontamiento	50
2.4.2 Estilos de afrontamiento	54
2.4.3 Estrategias de afrontamiento	58
2.5 Evaluación del afrontamiento	66

CAPÍTULO 3. INVESTIGACIÓN SOBRE EL BURNOUT Y EL AFRONTAMIENTO EN PROFESORES UNIVERSITARIOS.

3.1 Características de la actividad docente	72
3.2 Malestar docente y burnout en profesores universitarios	76
3.3 Estresores específicos de la actividad docente	80
3.3.1 Estresores organizacionales de la actividad docente	83
3.3.2 Estresores sociales de la actividad docente	84
3.3.3 Estresores personales de la actividad docente	86
3.4 Manifestaciones del burnout en el docente	88
3.4.1. Manifestaciones psico- emocionales y conductuales	90
3.4.2. Manifestaciones físicas	93
3.5 Incidencia del estrés o burnout en docentes	93
3.6 Estrategias de afrontamiento en los docentes	98
3.7 Prevención y tratamiento del burnout y el malestar docente en profesores universitarios	102
Metodología	106
Resultados	109
Discusión y conclusiones	127
Referencias bibliográficas	134

RESUMEN

El síndrome de quemarse por el trabajo o “Burnout” es una experiencia subjetiva de carácter negativo compuesta por cogniciones, emociones y actitudes negativas hacia el trabajo, hacia las personas con las que se relaciona el individuo en su trabajo, en especial los clientes y hacia el propio papel profesional, se caracteriza por un agotamiento emocional, una despersonalización y una baja realización personal; manifestándose en poblaciones de profesionales o trabajadores que laboran dentro del sector asistencial. Por lo que esta investigación tuvo como objetivo describir y analizar la prevalencia de las manifestaciones del burnout en docentes universitarios e identificar las estrategias de afrontamiento que ellos utilizan y analizar su relación con la presencia del burnout. La muestra consistió en 418 profesores universitarios seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por cuotas, evaluados a través de la Batería de Evaluación del Burnout en Profesores Universitarios (BEB – PU). En base al objetivo los resultados sugieren que los docentes no presentan las manifestaciones del burnout, en cuanto a las estrategias de afrontamiento la media general de la muestra distingue las estrategias cognitivas como las más empleadas por los docentes, se obtuvieron correlaciones débiles en la estrategia de distanciamiento ($r=.126$, $r=.129$, $r=.129$), confrontación ($r=.100$, $r=.184$), aceptación de la responsabilidad ($r=.186$, $r=.142$) y huída- evitación ($r=.382$, $r=.505$, $r=-.305$) con los factores de despersonalización, cansancio emocional y realización personal respectivamente; la reevaluación positiva ($r=.281$), la planificación ($r=.224$) y el apoyo social ($r=.144$) con el factor de realización personal; el autocontrol ($r=.104$) con el factor de cansancio emocional. Por tanto, se concluye que la relación que mantienen las estrategias de afrontamiento con las manifestaciones del burnout, aunque siendo débiles pueden potencializar o disminuir la presencia del burnout en los docentes.

Palabras Clave: estrés, burnout, estrategias de afrontamiento, docentes.

INTRODUCCIÓN

En el ritmo de vida actual no es de sorprenderse si en los medios de comunicación se habla de cáncer, diabetes o cualquier otra enfermedad crónico-degenerativa, sin embargo estas enfermedades no siempre han existido o por lo menos no con la frecuencia de la actualidad, esto significa que las personas han enfermado de distintas formas a lo largo de la historia, por lo que se considera que estos cambios están relacionados con los estilos de vida que cada contexto histórico-social impone (Dejours, 1990).

Travers y Coopers (1997) sugieren que los cambios en el ambiente pueden perturbar el organismo y que una de las principales características de los seres vivos reside en su poder de mantener la estabilidad de su ambiente interno aunque se modifiquen las condiciones del medio externo. Si las demandas del medio externo son excesivas, intensas y/o prolongadas, aún agradables, y superan la capacidad de resistencia y de adaptación del organismo, se ocasiona el distress o mal estrés. Si se aplica el concepto de estrés al ámbito del trabajo, éste se puede considerar como un desequilibrio percibido entre las demandas profesionales y la capacidad de la persona para realizarlo, el cual es generado por una serie de fenómenos que suceden en el organismo del trabajador con la participación de algunos estresores, los cuales pueden afectar su salud (Peiró y Salvador, 1993).

La organización Internacional del Trabajo (OIT) reconoce que el entorno laboral puede ser un agente capaz de deteriorar la salud de las personas durante el desempeño de su trabajo. Las estadísticas demuestran que son muchas las personas que abandonan su empleo por estos problemas. En la actualidad se escucha hablar del Síndrome de Burnout o Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) entendido como una patología derivada por el estrés en el trabajo (González, 1998). En el Seminario Permanente de Salud en el Trabajo de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México, se expuso que para la Organización Mundial de la Salud el burnout es una enfermedad laboral que ocasiona detrimento en la salud física y mental de los individuos (Romero, 2008).

El entorno laboral y las condiciones de trabajo son los únicos factores que intervienen en la etiología del síndrome. Sin embargo, las fuentes de estrés laboral pueden afectar de manera diferente al desarrollo de los síntomas y al progreso del síndrome en función de algunas variables como de personalidad, sociodemográficas, individuales o de condiciones personales, por lo que pueden originar diferentes perfiles en la evolución del síndrome (Moreno, Bustos, Mantallana y Miralles, 1997).

En los años de 1970, es Freudenberger el pionero en los estudios del burnout al darse cuenta que el personal de un centro para enfermos mentales presentaba síntomas de estrés crónico; definiéndolo como un tipo de estrés laboral e institucional generado específicamente en aquellas profesiones caracterizadas por una relación constante y directa con otras personas, más concretamente en aquellas profesiones que mantienen una relación de ayuda: médicos, enfermeras, maestros, policías y en general aquellas profesiones que suponen una relación interpersonal intensa con los beneficiarios del propio trabajo (Moreno, Olivier y Aragoneses, 1991).

Gil-Monte (2005) señala que el síndrome de burnout se trata de una experiencia subjetiva de carácter negativo compuesta por cogniciones, emociones y actitudes negativas hacia el trabajo, hacia las personas con las que se relaciona el individuo en su trabajo, en especial los clientes y hacia el propio papel profesional. La perspectiva psicosocial, partiendo de la teoría organizacional, proporciona el contexto técnico y algunas de las estrategias de afrontamiento, las cuales son consideradas como aquel comportamiento que un individuo genera para resolver las situaciones problemáticas en un intento personal para adaptarse al entorno (Ruíz, 2003).

En tanto que Hans Selye, en 1936 definió la respuesta al estrés como un proceso que implica cambios que se dan en primer lugar sobre el sustrato orgánico y químico. Actualmente, el proceso de afrontamiento es un constructo estudiado detalladamente en el modelo fenomenológico transaccional del estrés, que define el afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para hacer frente a las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo; se puede considerar el afrontamiento como un proceso que incluye: una evaluación automática,

una evaluación primaria y por último, una evaluación secundaria (Lazarus y Folkman, 1986).

El burnout ha alcanzado un protagonismo en el seno de la psicología e incluso en la medicina. Así mismo, la Society for Industrial and Organizational Psychology (SIOP), una de las más prestigiosas asociaciones internacionales de psicólogos del trabajo y de las organizaciones, ha incorporado a sus áreas de interés el término de “Burnout” para temas de estudio relevantes para la psicología del trabajo (Peiró y Salvador, 1993).

Las transformaciones en el mercado socioeconómico que han originado tan fuerte crecimiento del sector servicio y la aparición de nuevas formas de mercado caracterizadas por la necesidad de trabajar más tiempo en contacto con las personas, requieren de una mayor implicación emocional del trabajador en la prestación del servicio, siendo así, el síndrome de burnout parece tener un fuerte impacto en la sociedad al afectar con mayor frecuencia a los trabajadores del sector de servicios y en especial a las personas que desarrollan su actividad en educación o en sanidad (González, 1998).

Los sistemas educativos actuales están siendo afectados por los cambios sociales principalmente en dos sentidos, modificándose la función y la consideración que la sociedad atribuye a las diferentes instituciones educativas, así como a sus docentes (Martínez, Grau, Llorens, Cifre y García, 2005). Una de las instituciones educativas que más requerimientos institucionales y profesionales impone a los profesores por su importancia económico, político y social es la Universidad, por lo que el profesorado universitario se encuentra expuesto con mayor frecuencia al malestar docente, de insatisfacción, estrés, *burnout* y depresión (Menéndez, Moreno y Olivier, 2006).

El interés que el burnout ha despertado en el mundo académico se plasma en la frecuencia con la que se organizan reuniones científicas para debatir sobre el fenómeno, o en la frecuencia con que se presentan estudios en congresos internacionales y nacionales (Peiró y Salvador, 1993).

Respecto a lo anterior la presente investigación tiene como objetivo describir y analizar la prevalencia de las manifestaciones del burnout en los docentes universitarios, así

como identificar sus estrategias de afrontamiento y la relación que mantienen con dichas manifestaciones.

En el primer capítulo se describe la etimología del burnout, su definición y los modelos teóricos que se han utilizado para su estudio, de acuerdo a las investigaciones realizadas se presentan las principales causas y factores de riesgo del mismo; en el segundo capítulo, se definen las estrategias de afrontamiento y su evaluación; en el tercer capítulo, se presenta la investigación sobre el burnout y el afrontamiento en docentes universitarios

CAPITULO 1.

SÍNDROME DE QUEMARSE POR EL TRABAJO “BURNOUT”

1.1 ANTECEDENTES

El ser humano es capaz de adaptarse a una gran variedad de entornos, sólo que en algunas ocasiones variables tales como luz, temperatura, ruido, vibraciones y cantidad de personas, se pueden presentar con un matiz de tipo negativo ya sea de forma intensa, persistente o insidiosa contribuyendo a que los individuos se distraigan o alteren sus actividades por lo que pueden desarrollar una serie de estrategias de reacción o enfrentamiento de las situaciones más o menos exitosas.

El interés por el estrés se puede encontrar en escritos de Hipócrates (460-377 a. C) (De Pablo, 2004). Caplan (1995) menciona que el concepto de estrés fue introducido por primera vez en el ámbito de la salud en el año 1926 por Hans Selye, quien definió el estrés como la respuesta general del organismo ante cualquier estímulo estresor o situación estresante. De Pablo (2004) lo define como el proceso total mediante el cual el individuo juzga y responde a los hechos, denominados estresantes, que lo amenazan o lo desafían. Dichos agentes estresantes pueden tener efectos positivos, porque excitan y motivan para resolver los problemas, aunque es más frecuente que los estresantes amenacen los recursos con los que cuenta la persona y su autoimagen pudiendo llegar a ocasionar severos daños mentales y fisiológicos.

Gifford (1997) y Hollahan (2004, ambos en Gil-Monte, 2005) señalan que una de las fuentes más importantes de estrés se encuentra relacionada con el desarrollo de la actividad laboral debido a que en muchas ocasiones el trabajo está sujeto a condiciones y forma de organización que no está determinada por las capacidades, necesidades o expectativas del individuo, lo cual puede exceder los recursos con los que cuenta el profesional de salud individual, así como un mal funcionamiento del centro de trabajo.

Hoy en día, el estrés es uno de los problemas a los que se le está prestando una atención creciente, debido fundamentalmente al conocimiento de la magnitud e importancia de sus consecuencias, aunque es función también del progresivo conocimiento de este problema cómo evaluarlo, gestionarlo y prevenirlo. El estrés puede presentarse en el

ámbito laboral y los estresores pueden ser de distinta naturaleza y tener unas particularidades distintas según el colectivo de trabajadores, el tipo de tarea y el entorno en que ocurran (Nogareda, 2006).

De Pablo (2004) señala que los estresores ocupacionales se definen como el conjunto de situaciones psicosociales y físicas de carácter estimular que se dan en el trabajo y frecuentemente producen tensión y otros problemas en la persona que lo padece. El estrés laboral crónico se puede presentar cuando la persona se encuentra sometida a las siguientes situaciones:

- Ambiente laboral inadecuado: compuesto por los estresores del ambiente físico, como son la falta de luz, ruido, vibraciones, la disponibilidad y disposición del espacio físico. Se presenta por exigencias psicosensores violentas, simultáneas, numerosas, persistentes y variables. El estrés por sobreestimulación genera tensión nerviosa, fatiga, irritabilidad, ansiedad y confusión.
- Alteración de los ritmos biológicos: se produce al alterar las constantes biológicas determinadas por el ritmo circadiano determinado por las secreciones hormonales, siendo común en los trabajadores cuya jornada laboral es nocturna.
- Responsabilidad y decisiones importantes: ocasionado por responsabilidades numerosas y variables, trabajo intelectual excesivo, alta competencia laboral.
- Condiciones laborales inadecuadas: dadas por las malas condiciones laborales, bajo salario, inestabilidad laboral.

El estrés laboral es uno de los problemas de salud más graves que en la actualidad afecta a la sociedad en general, debido a que no sólo perjudica a los trabajadores al provocarles incapacidad física o mental en el desarrollo de sus actividades laborales, sino también a los empleadores y a los gobiernos, ya que muchos investigadores al estudiar esta problemática han podido comprobar los efectos que en la economía causa el estrés (Caplan, 1995).

Las organizaciones laborales son formaciones sociales, por lo que los riesgos psicosociales son intrínsecos al ejercicio del trabajo, si bien su frecuencia e intensidad está en función del tipo de organización y de la calidad de las relaciones interpersonales que se desarrollen en el entorno laboral. Esto es, el riesgo de exposición está

determinado por la calidad de estas relaciones, que dependen de la ordenación y del diseño del trabajo, y de la formación y entrenamiento que se dé a los trabajadores para desenvolverse en ellas. Los individuos que trabajan con personas están sometidos a unas condiciones de laborales que convierten las relaciones interpersonales de ese entorno en una fuente de riesgo y que hacen que su trabajo sea de alto riesgo por el deterioro psicosocial que les puede acarrear (Gil-Monte, 2005).

El interés por el estudio del Burnout se inició en Estados Unidos a mediados de los años 70's, lejos de parecer agotada, se proyecta hacia el nuevo siglo. Existen dos interrogantes que se plantean con frecuencia cuando se habla sobre el origen del término burnout: 1) se trata de una patología nueva o ya existía en la década de los 70's; y 2) el "burnout" se da sólo en profesionales de ayuda o se puede desarrollar también en otro tipo de trabajadores. En relación a la primera cuestión, es cierto que en ocasiones se caracteriza el burnout como una patología emergente y se alude a él como uno de los nuevos riesgos psicosociales del trabajo, fenómeno que no es nuevo en el mundo laboral (Gil-Monte, 2005).

En la literatura anglosajona aparece el término "burnout", cuya traducción al castellano se relaciona con estar consumido, quemado y fundido. Las principales investigaciones en el estudio de esta problemática se han realizado a partir de la década de los 80 y desde entonces, en varios países como España, Francia, Suecia, Gran Bretaña, entre otros, se evidencia la preocupación por el tema, que se manifiesta en el número creciente de publicaciones y/o investigaciones (Malfé,1998).

De Pablo (2004) menciona que el concepto de burnout ha surgido íntimamente relacionado con el estrés, lo cual dificulta establecer una diferencia entre ambos conceptos. Aunque se destacan dos diferencias significativas:

- El burnout implica una respuesta al estrés crónico experimentado en el contexto laboral.
- El estrés tiene efectos positivos y negativos para la vida, mientras que el burnout siempre tiene efectos negativos.

Herbert Freudenberger en 1974 describe por primera vez este síndrome de carácter clínico al observar una serie de manifestaciones de agotamiento en los psicoterapeutas de una clínica para toxicómanos, observó que al año de comenzar a trabajar la mayoría de los profesionales sufría de una pérdida de energía, desmotivación y síntomas de ansiedad y depresión, se volvían menos sensibles, poco comprensivos y hasta agresivos en su relación con los pacientes con tendencia a culpar al paciente por el problema que padecía (Gil-Monte, 2005).

Básicamente el cuadro del burnout explica el proceso de deterioro en la atención profesional y los servicios que se prestan en el ámbito educativo, social, sanitario, etcétera (Fidalgo, 2005).

Desde la mitad de la pasada década hasta nuestros días y a ritmo creciente, el concepto de Burnout ha despertado mucho interés, tal y como lo demuestran la gran cantidad de publicaciones, y la aparición de monografías sobre el tema. Así, el origen del constructo reside en los estudios sobre cómo los sujetos interpretan y mantienen sus propios estados emocionales ante situaciones de crisis (Moreno et al., 1991).

El burnout es un fenómeno que desde los años setenta ha acaparado la atención de investigadores y profesionales de la salud, debido a las fuertes repercusiones que afectan la salud física y mental del trabajador, así como los grandes costes que se tienen a nivel organizacional y a nivel social. Los estudios realizados hasta la fecha han aportado las bases teóricas para comprender la génesis y desarrollo de este fenómeno; sin embargo, siendo el burnout una patología que puede confundirse con otras como el estrés o depresión es necesario revisar las bases teóricas que hasta el momento lo han tratado de explicar.

1.2 DEFINICIÓN Y DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL BURNOUT

Muchos trabajadores identifican el estar quemado con estar a disgusto, estar harto, sentirse agobiado, tener un mal día en el trabajo, pero no se observa la verdadera sintomatología del síndrome, su cronicidad o su intensidad en las fases más avanzadas. Es importante resaltar que esta patología es consecuencia de la exposición a

determinadas condiciones de trabajo y no está originada por una deficiencia en la personalidad del individuo (Fidalgo, 2005).

Freudenberger definió el burnout como el agotamiento por una demanda excesiva de energía y fortaleza, atribuida a la tensión que provoca el trabajar con gente emocionalmente necesitada y demandante (Freudenberger, 1974, en Moreno, Garrosa, Benevides y Gálvez, 2003). Además, reconoce que el trabajo en las profesiones de ayuda y en otras corporaciones los valores sociales impuestos de logro, adquisición de bienes, poder, compensación económica y la competitividad son precursores del Burnout (Moreno et al., 2003).

Se hace referencia al burnout como una respuesta al estrés laboral crónico que se produce principalmente en el marco laboral de las profesiones que se centran en la prestación de servicios. Por tanto, la necesidad de estudiar el burnout, entendida como una patología derivada, ésta unida a la necesidad de estudiar el estrés laboral como precursor del deterioro de la salud mental (Gil-Monte, 2005).

En concreto, el término hace referencia a un tipo de estrés laboral e institucional generado específicamente en aquellas profesiones caracterizadas por una relación constante y directa con otras personas, más concretamente en aquellas profesiones que mantienen una relación de ayuda: médicos, enfermeras, maestros, policías. y en general aquellas profesiones que suponen una relación interpersonal intensa con los beneficiarios del propio trabajo (Moreno, et. al, 1991).

Sin embargo, a pesar de las muchas investigaciones y de la gran importancia del concepto existen serias dudas acerca de la validez del constructo. El término Burnout ha sido criticado con acritud por la elevada correlación con tedium, estrés, insatisfacción en el trabajo, aburrimiento, ansiedad, tensión, conflicto, presión y fatiga (Moreno et al., 1991).

En resumen, es la diatriba Depresión-Burnout, la que ha experimentado mayor polémica y mientras autores como Pines y Aronson (1981, en Moreno et al.,1991) definen el Burnout como un fenómeno social frente a la concepción clínica e individualista de la depresión, autores como Freudenberger (1974, en Moreno et al., 1991) consideran la

depresión como un síntoma del Burnout; razón por la que Davidoff (1980, en Moreno et al., 1991) manifiesta que la relación entre Burnout y otros constructos es tan alta, que podría estar utilizando un nuevo nombre para una vieja idea.

Así mismo, Moreno et al., (1991) señalan otra gran polémica en cuanto al fenómeno Burnout, siendo ésta la diferenciación Estrés-Burnout, ya que si bien algunos autores como Blase (1982) y Daley (1979, ambos en Moreno et al.,1991) identifican al Burnout como una de las posibles respuestas crónicas al impacto acumulativo del estrés; otros autores manifiestan una línea contraria, y concluyen que estudios efectuados sobre estrés y Burnout, aunque relacionados, son constructos claramente distintos (Caton y cols., 1988, en Moreno et al., 1991).

Pines (1981, en Moreno et al., 1991) describe el burnout como un estado de decaimiento físico, emocional y mental caracterizado por cansancio, sentimiento de desamparo, desesperanza, vacío emocional y por el desarrollo de una serie de actitudes negativas hacia el trabajo, la vida y la gente.

Por su parte, Gil Monte (2005) afirma que el burnout es una respuesta al estrés laboral crónico. Se trata de una experiencia subjetiva de carácter negativo compuesta por cogniciones, emociones y actitudes negativas hacia el trabajo, hacia las personas con las que se relaciona el individuo en su trabajo, en especial los clientes y hacia el propio papel profesional.

Para Segovia y Paz (2002) el Burnout se refiere al cansancio emocional que hace referencia al desgaste y pérdida de energía; la despersonalización, que hace explícito un cambio negativo de actitudes y por último la falta de realización personal, en la cual se manifiestan respuestas negativas hacia uno mismo, estas características han sido comparadas con diferentes padecimientos psicológicos como el estrés, sin embargo se rechaza la idea de que ambos sean lo mismo.

Maslach y Jackson (1986, en Fidalgo, 2005) definen el fenómeno como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, que puede ocurrir en individuos que trabajan con personas.

Para Moreno et al., (1991) las tres dimensiones claves de dicho fenómeno se definen de la siguiente manera: **Cansancio Emocional**, definido como desgaste, pérdida de energía, agotamiento y fatiga, y que puede manifestarse física, psíquicamente, o como una combinación de los dos. Otra dimensión se refiere a la **Despersonalización**, que pone de manifiesto un cambio negativo en las actitudes y respuestas hacia otras personas, especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo, acompañado de incremento en la irritabilidad y una pérdida de motivación hacia el mismo. Junto a estas dimensiones aparecería una tercera, independiente de las anteriores, consiste en el sentimiento de **Realización Personal**, el cual supone una serie de respuestas negativas hacia uno mismo y a su trabajo típicas de la depresión, moral baja, evitación de las relaciones interpersonales-profesionales, baja productividad, incapacidad para soportar la presión y una pobre autoestima.

Sin embargo, Fidalgo (2005) define estas tres dimensiones de la siguiente manera: **Agotamiento Emocional**, es una respuesta de los trabajadores al sentir que ya no pueden dar más de sí mismos a nivel afectivo, esta respuesta de agotamiento de la energía o de los recursos emocionales propios es debida al contacto continuo con personas a las que hay que atender como objeto de trabajo en unas condiciones no ajustadas al trabajador. La **Despersonalización**, se explica por el desarrollo de sentimientos negativos, de actitudes y conductas de cinismo por parte del trabajador hacia las personas objeto del trabajo y por **Baja Realización Personal** en el trabajo se entiende una tendencia de los profesionales expuestos a unas condiciones de riesgo a evaluarse negativamente.

Fidalgo (2005) hace la siguiente delimitación sobre el burnout:

*El burnout es consecuencia de la exposición a estresores laborales. Esta interacción del trabajador con unas determinadas condiciones laborales del riesgo puede provocar el síndrome, siendo, por tanto, una consecuencia sobre la salud en la persona que se deriva del trabajo.

*Es preciso que en el desarrollo del trabajo ocurra un intercambio relacional intenso y duradero de trabajador-cliente, trabajador-paciente o trabajador-usuario. Esta respuesta se caracteriza más en trabajos de servicios humanos de ayuda. No obstante, se ha

identificado en otros profesionales como directivos, mandos intermedios, deportistas, entrenadores, entre otros.

*La comunidad científica acepta conceptualmente el planteamiento empírico de la tridimensionalidad del síndrome (Maslach y Jackson, 1981, en Fidalgo, 2005), que se sintomatiza en cansancio emocional, despersonalización y reducida realización personal.

*Los conceptos de estrés y burnout son constructos diferentes.

La definición que más se acerca a las expectativas de este trabajo es la de Gil Monte (1995) quien señala que el Burnout es consecuencia del estrés laboral crónico y hace referencia al entorno individual, profesional, organizacional y/o social. Así mismo cabe destacar que las características más importantes para definir al Burnout y que también se tomarán en cuenta para el presente trabajo son el cansancio emocional, la despersonalización y la baja realización personal (Segovia y Paz, 2002; Maslach y Jackson, 1986, en Fidalgo, 2005; Moreno et al., 1991).

1.2.1 MODELOS TEÓRICOS DEL BURNOUT

Desde que en 1974 Freudenberguer (Tonon, 2003), comenzó el estudio del tema, diferentes autores han elaborado teorías explicativas de este fenómeno. Dos perspectivas generales se han desarrollando: la perspectiva clínica y la perspectiva psicosocial.

La perspectiva clínica entiende al burnout como un estado al cual llega la persona producto del estrés laboral que padece, los modelos explicativos más importantes desde esta perspectiva son el de Freudenberguer en 1974, que conceptualiza al burnout como un estado de agotamiento, decepción y pérdida de interés como consecuencia del trabajo cotidiano en la prestación de servicios y ante expectativas inalcanzables; Fischer en 1983, menciona que es un estado resultante del trauma narcisista que lleva a la disminución de la autoestima (Tonon, 2003).

La perspectiva psicosocial lo considera como un proceso que se desarrolla por la interacción que se produce entre las características del entorno laboral en el cual la persona se desempeña y sus características personales. La diferencia entre ambos

enfoques es clara ya que el primero analiza el problema en tanto estado personal y el segundo lo analiza en tanto proceso dinámico, producto de la interacción entre ambos factores (Tonon, 2003).

De los modelos explicativos psicosociales del burnout, el desarrollo más ajustado al contexto técnico y legal de la prevención de riesgos lo proporcionan los modelos derivados de la teoría organizacional, que está basada en las teorías del estrés laboral. Estos modelos resaltan la importancia de los estresores del entorno de la organización y de las estrategias de afrontamiento empleadas antes de quemarse. Desde esta perspectiva, el burnout es una respuesta a las fuentes de estrés crónico originadas en la relación profesional-cliente y en la relación profesional-organización. Se describen antecedentes generales del síndrome como los aspectos organizativos, los relativos al diseño del puesto y las relaciones interpersonales dentro de la organización (Fidalgo, 2005).

Golembiński (1984, en Tonon, 2003) apuntó desde la perspectiva organizacional que el estrés laboral está generado por la sobrecarga laboral o por la denominada “pobreza de rol”, que es su antítesis. Ambas situaciones producen en la persona pérdida de la autonomía, disminución de la autoestima, irritabilidad y fatiga.

Este planteamiento psicosocial del fenómeno, claramente protagonizado por Maslach y Jackson, considera el burnout como respuesta, principalmente emocional y sitúa los factores laborales e institucionales como condicionantes y antecedentes. De esta forma, la respuesta emocional es considerada no como una variable del burnout sino como la definición del fenómeno (Moreno et al., 1991). Si bien estos autores comenzaron a estudiar el burnout como “estado”, fueron comprobando la necesidad de considerarlo en tanto “proceso”. De esta manera lo conceptualizaron como un síndrome que se desarrolla en personas cuyo objeto de trabajo son otras personas y que se caracteriza por el agotamiento emocional, la despersonalización y la falta de realización en el trabajo (Tonon, 2003).

El modelo tridimensional del *Maslach Burnout Inventory* (MBI-HSS) basado en el cuestionario de igual nombre, al ser contrastado empíricamente con diferentes patrones de relaciones causales entre sus dimensiones, dan lugar a diferentes modelos

explicativos sobre el proceso del burnout según el MBI-HSS (Gil- Monte, 2005), de los cuales se hará mención a continuación.

Maslach señala que el burnout se inicia con la aparición de agotamiento emocional, posteriormente aparece la despersonalización y por último baja realización personal en el trabajo (Gil-Monte, 2005). Moreno et al., (1991), mencionan que Golembiewski y Munzenrider, en 1988 contrastan empíricamente el modelo de Maslach y proponen que la despersonalización ocurre al principio, de tal forma que se ve a los clientes como “culpables” de sus propios problemas, lo cual repercute en el trabajo con ellos, a continuación ocurre un descenso del sentimiento de realización personal, por lo que el individuo piensa que trabaja mal con la gente y por consiguiente evita en lo posible las relaciones que pueden ponerlo de manifiesto, produciéndose aislamiento. Finalmente entra en un ciclo que lleva a un profundo cansancio emocional en el que cuanto más intenta mejorar la situación más empeora.

Leiter (1989, 1993, en Gil-Monte, 2005) señala que el tratamiento empírico que Golembiewski y colaboradores en 1989, dan a los datos reduce el burnout a la dimensión de agotamiento emocional y desestima las otras dos dimensiones del MBI (despersonalización y realización personal en el trabajo), por lo que proponen que la secuencia del fenómeno inicia por el cansancio emocional, al cual las personas reaccionan aislándose mediante la despersonalización ejercida a los clientes; los trabajadores pierden su compromiso con el trabajo y aumenta su agotamiento, esto redundando en una baja a la realización personal y llega como resultado al síndrome de burnout.

En un intento de integrar la teoría con los resultados empíricos, Gil-Monte (1994, en Gil-Monte, 2005), elaboró un modelo alternativo que permitiera sustentar teóricamente las relaciones hipotetizadas entre los síntomas del burnout y explicar de manera adecuada el proceso de desarrollo según el MBI, así que concluyó que el burnout es una respuesta al estrés laboral crónico que aparece tras un proceso de reevaluación cognitiva, cuando las estrategias iniciales para afrontar este estrés crónico no resultan funcionales. Esta respuesta es una variable mediadora entre el estrés percibido y sus consecuencias, y se inicia con el desarrollo conjunto de baja realización personal en el trabajo y alto agotamiento emocional. Además, hipotetizó que la percepción de baja

realización personal incrementa significativamente el agotamiento emocional. Las actitudes de despersonalización que siguen, se consideran una estrategia de afrontamiento desarrollada por los profesionales ante la experiencia crónica de baja realización personal.

Al integrar el papel de las cogniciones y emociones como variables mediadoras en la relación entre el estrés laboral percibido y las repuestas actitudinales y conductuales Mier (1983, en Moreno et al.,1991), ha desarrollado una línea inspirada principalmente en el enfoque cognitivo-conductual y relacionada con la teoría de la Autoeficacia de Bandura, esta perspectiva interaccionista permite estudiar tanto los factores institucionales como los personales, debido a que enfatiza los aspectos cognitivos. Sin embargo, este modelo se encuentra desarrollado a nivel teórico, lo que no permite dar una definición operativa satisfactoria del burnout.

Aunque el modelo de Gil-Monte ha tenido apoyo empírico, los resultados de otros estudios y revisiones teóricas posteriores sobre la relación que se establece entre cogniciones, emociones y actitudes llevaron a la reformulación del modelo original en el que se suprimió la relación hipotetizada entre baja realización personal en el trabajo y agotamiento emocional. Sin embargo, la relación entre realización personal en el trabajo y despersonalización presenta inconsistencias, pues en algunos estudios no alcanza los niveles de significación habituales ($p < .05$). Una explicación para esta inconsistencia de los resultados podría encontrarse en que esa relación está modulada por variables de carácter sociodemográfico (Gil-Monte, 2005).

En los modelos descritos, el burnout es una respuesta al estrés laboral crónico, las diferencias entre ellos radican en el síntoma que se considera como la primera respuesta al estrés laboral percibido y de cómo explican el progreso del síndrome. La validez relativa de los modelos depende de la ubicación de las dimensiones en el proceso del síndrome (Gil-Monte, 2005).

No obstante, estos modelos insisten en explicar de forma pormenorizada el proceso de daño psicofisiológico que se produce en el individuo y la relación causal que se establece entre sus síntomas, centrados en los procesos internos del individuo que conducen a la aparición e incremento de la patología. Analizan los aspectos cognitivos,

emocionales y actitudinales que están implicados en el proceso de aparición y el desarrollo en el tiempo del burnout, el modelo tridimensional del MBI-HSS es el más reconocido (Fidalgo, 2005).

Los modelos que tratan de explicar el desarrollo del burnout, no se encuentran muy distantes entre uno y otro, cada modelo pone de manifiesto la tríada bajo logro, cansancio emocional y despersonalización de Maslach y Jackson, sin embargo, aún no existe un modelo que pueda explicar claramente cuál de los tres síntomas es el que se presenta primero al sentirse “quemado”. Los modelos son elaborados desde la perspectiva clínica y psicosocial, la primera se centra en el individuo y la segunda correlaciona la situación laboral con las características individuales, uno de los principales modelos basados en la segunda perspectiva es el de Gil-Monte, quien retomando la teoría organizacional sobre el estrés complementa su modelo teórico de burnout poniendo énfasis en los aspectos cognitivos del individuo al reevaluar una situación estresante laboral, siendo así que el modelo de Gil-Monte y la teoría de Maslach y Jackson son las líneas de investigación bajo las cuales se desarrolla esta investigación

1.3 CAUSAS DEL BURNOUT

El burnout tiene su origen en las relaciones interpersonales de carácter personal que se establecen en el entorno laboral, frecuentemente con los clientes de la organización, cuando esas relaciones conllevan una exigencia desmedida, y una tensión para el componente emocional y cognitivo de la psique, aparecen las condiciones que propician que las fuentes de estrés laboral originen el patrón de respuestas que constituyen el burnout (Gil-Monte, 2005)

Tonon (2003) considera la influencia situacional de cuatro entornos como principales detonadores para el desarrollo del síndrome (ver Tabla 1), y remite a considerar variables predictoras del burnout dentro de éstos.

Entorno	Características
Social	Se refiere al estudio de los cambios producidos en las leyes que rigen el ejercicio profesional, y en la formación profesional, las definiciones el ejercicio del rol profesional y las condiciones laborales de riesgo.
Organizacional	Se centra en el estudio de las relaciones entre los diferentes grupos que componen la organización, así como el proceso de socialización laboral y los efectos que ésta produce en el proceso de interacción entre el profesional y la persona que acude a consultarlo.
Interpersonal	Se refiere a las relaciones que los profesionales tienen con sus compañeros de trabajo y con los usuarios del servicio.
Individual	Tiene en cuenta las características de personalidad de cada uno de los individuos.

Tabla 1. Entornos donde se puede desarrollar el síndrome de burnout.

Gil-Monte (2005) menciona que el entorno laboral y las condiciones de trabajo son los únicos factores que intervienen en la etiología del síndrome. Las fuentes de estrés laboral pueden afectar de manera diferente al desarrollo de los síntomas y al progreso del síndrome en función a variables de personalidad (por ejemplo: autoeficacia, locus de control, estilos de afrontamiento, personalidad resistente, neuroticismo, extroversión, personalidad tipo A), de variables demográficas (edad, sexo, nivel educativo) o de condiciones personales (relaciones extralaborales).

La exposición a factores de riesgo psicosocial, a fuentes de estrés en dosis nocivas y en concreto a variables como carga de trabajo, falta de control y autonomía, ambigüedad y conflicto de rol, malas relaciones en el trabajo, falta de apoyo social, falta de formación para desempeñar las tareas, descompensación entre responsabilidad-recursos-autonomía, etcétera. Cuando se produce en trabajos en los que su contenido tiene unas demandas emocionales importantes y de prestación de servicios humanos, puede dar

lugar a la aparición de estrés crónico que desemboca en daño a la salud del trabajador, el burnout (Fidalgo, 2005).

La explicación del por qué son las profesiones asistenciales las más afectadas por este tipo de síndromes está intrínsecamente unida con la etiología del burnout. Son las profesiones asistenciales las que presumiblemente tienen una filosofía humanística del trabajo. Sin embargo, el choque que experimentan estos profesionales, al encontrar un sistema deshumanizado y despersonalizado al cual deben adaptarse, así como la prevalencia de expectativas no realistas acerca de los servicios humanos profesionales y la diferencia entre expectativas y realidad está contribuyendo en gran medida al estrés que experimentan estos empleados. Además, a las profesiones asistenciales se les pide que empleen un tiempo considerable en intensa implicación con gente; la tensión o el estrés resultante puede tener un efecto de “desección” emocional, que deja al profesional vacío y con “burnout” (Moreno et al., 1991)

Las demandas de los intercambios sociales debidos a la prestación de servicios y de los recursos de los que dispone el trabajador, además de la reciprocidad percibida del trabajador en relación a su esfuerzo por parte de la organización, condiciona y determina las consecuencias del burnout (Fidalgo, 2005)

Estos desencadenantes son aquellas demandas nocivas, cualitativa o cuantitativamente, que impactan sobre el trabajador independientemente de las características individuales de la persona, estas características de ningún modo pueden ser la causa de riesgo, sino son factores a tener en cuenta al adaptar el trabajo a la persona. Por otra parte, hay que tener en cuenta dos elementos asociados al gestionar el riesgo: las características individuales y los cambios supraorganizativos que se producen (Fidalgo, 2005).

Para Gándara (2002) otros factores causales típicos son:

- Las diferencias entre las expectativas laborales y la realidad.
- La implicación constante con personas que sufren, en una relación cargada de frustración, temor y desesperanza.
- La sobrecarga de trabajo, unida a la falta de estímulos.
- Las bajas expectativas de refuerzo y las altas previsiones de castigo.

Las causas del burnout van dirigidas en dos vertientes que se correlacionan mutuamente: las relaciones interpersonales del trabajador dentro de la organización y la estructura y dinámica de la misma; dentro de estos entornos existen diferentes factores de riesgo que pueden potenciar el desarrollo del burnout.

1.3.1 FACTORES DE RIESGO DEL BURNOUT

Los individuos que trabajan con personas están sometidos a condiciones de trabajo que convierten las relaciones interpersonales de carácter laboral en fuente de riesgo, y que hacen que su trabajo sea arriesgado por el deterioro psicosocial que les puede acarrear (Gil-Monte, 2005).

Las variables estudiadas como posibles desencadenantes o facilitadoras del burnout provienen de fuentes diversas que, en general suelen estar relacionadas con la situación social y demográfica del sujeto, con el ambiente y condiciones en que se desarrolla su trabajo y, finalmente con su propia disposición y características personales (Schaufeli, Maslach y Marek, 1993, en Moreno, Garrosa y González, 1999).

1.3.1.1 Factores de riesgo sociales

Las transformaciones del entorno socioeconómico y del mercado laboral han originado un fuerte crecimiento del sector servicio, así como la aparición de nuevas formas de trabajo que se caracterizan por la necesidad de trabajar más tiempo en contacto con los clientes de la organización y por la demanda de una mayor implicación emocional del trabajador en la prestación del servicio. La cultura capitalista ha fomentado una ética del hedonismo y un cambio en los valores occidentales, lo que ha originado que una proporción cada vez mayor de la población incremente sus exigencias sobre la calidad del servicio que desean recibir y que redefinan la naturaleza de la relación que se debe establecer entre los clientes y los profesionales, propiciando un aumento en los conflictos relacionados con el derecho a la calidad y los derechos del individuo se anteponen a cualquier otro tipo de obligación (Gil-Monte, 2005).

1.3.1.2 Factores de riesgo a nivel de la organización

A menudo, este síndrome se desencadena bajo unas condiciones de trabajo en las que se destacan especialmente estresores como escasez de personal –que supone sobrecarga laboral- trabajo en turnos, trato con usuarios problemáticos, contacto directo con la enfermedad, con el dolor y con la muerte, falta de especificidad de funciones y tareas – lo que supone conflicto y ambigüedad de rol-, falta de autonomía y autoridad en el trabajo para poder tomar decisiones, rápidos cambios tecnológicos (Fidalgo, 2005).

En las burocracias mecánicas se adopta, por regla general, una configuración burocrática y su estructura se caracteriza por burocracia mecánica o como burocracia profesional; en la primera, el burnout tiene su origen en la rutina, en la monotonía y en la falta de control derivadas de la estructura, mientras que en las burocracias profesionalizadas está causado por la relativa laxitud de esta estructura que origina disfunciones en el rol y una alta frecuencia de conflictos interpersonales (Gil-Monte, 2005).

La investigación realizada por Florez (2002) en médicos reporta que cuando éstos o algún otro empleado aporta más de lo que recibe a cambio de su implicación personal y de su esfuerzo en la institución u organización, y no es capaz de resolver eficazmente este conflicto, se incrementa aún más su grado de decepción, frustración y agresividad. Sin duda, el factor común en todas las situaciones de burnout es la negación y la ausencia de expectativas profesionales para el trabajador. Los síntomas aparecen de forma progresiva y gran parte de las causas provienen del funcionamiento organizacional y del equipo (Hidalgo, 1994, en Florez, 2002), lo que favorece y explica la aparición de dicho síndrome en muchos trabajadores.

Fothergill, Edwards y Burnard (2004), señalan que otras fuentes de tensión experimentadas por psiquiatras americanos resulta de la escasez de retroalimentación positiva, habitual supervisión de los deberes, largas horas de trabajo, sobrecarga de éste y pobre ambiente laboral, además indican que la falta de apoyo administrativo y mala remuneración son factores importantes para elevados niveles de estrés (Dallander, 1999, en Fothergill et al., 2004).

Es necesario mantener claramente la relevancia del contexto laboral como factor determinante de todo el proceso de burnout por la ambigüedad en el trabajo, el estrés de rol, los entornos organizacionales estresantes, la escasez del apoyo del supervisor y la falta de un clima positivo de trabajo como los determinantes más directos del burnout (Moreno et al, 1999).

1.3.1.3 Factores de interpersonales e individuales

Para Gándara (2002) algunas variables relacionadas con el riesgo menor o mayor de burnout a nivel individual son:

- Edad: a más edad más seguridad, pero también más desgaste.
- Sexo y familia: las mujeres parecen más resistentes, pero también sufren mayor acumulación de tareas.
- La personalidad: los que se implican más emocionalmente son más vulnerables.
- El entrenamiento: los menos habilitados profesionalmente son más propensos.

En relación a la personalidad se observa que las personas con mayor dedicación profesional, idealistas, susceptibles a identificarse con los problemas de los demás, sensibles, obsesivos y con baja autoestima son susceptibles al burnout (Tonon, 2003).

Incluso los familiares y los propios pacientes son percibidos como agentes desencadenantes y observadores del burnout. Las conductas altruistas suponen un desgaste psíquico para el prestador del servicio que puede agravar también su estabilidad emocional. Denigrar las actividades cotidianas llega a producir en muchas personas sentimientos de depresión, angustia, agobio y resentimiento. Cuando el quehacer es monótono y rutinario (o se percibe de esa manera), el sujeto empieza a pensar o manifestar expresiones indicativas de cansancio, fatiga y vaciamiento emocional (Florez, 2002).

Las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto social de la organización resultan clave para entender el proceso del burnout. Los miembros de las organizaciones que trabajan con personas se ven implicados en procesos continuos de intercambio social. En estos procesos la incertidumbre sobre los límites de la relación, la implicación

y el contagio emocional, la falta de control sobre los resultados de la tarea, los conflictos interpersonales, la percepción de inequidad en los intercambios o la falta de apoyo social, junto a la ausencia de programas de socialización laboral, resultan fundamentales en el proceso de burnout (Gil-Monte, 2005).

Al revisar los factores que posibilitan la aparición del síndrome de burnout en los trabajadores, parece ser que la mayoría se encuentran dentro de las altas demandas de la organización y la poca o nula posibilidad de un reconocimiento y/o participación del trabajador en la organización o institución, estos factores van a influir en el desempeño profesional de la persona y en su vida personal teniendo repercusiones a nivel emocional, psicológico y físico. Actualmente, los requerimientos de la sociedad y las organizaciones son mayores hacia las profesiones del sector servicio: médicos, profesores, enfermeras, psicólogos, etcétera, van de la mano con la baja calidad de vida laboral que se presenta para estos trabajadores lo que conlleva a un aumento en el número de casos de burnout.

1.3.2 PREVALENCIA DEL BURNOUT

No existen datos precisos de prevalencia, respecto a la población general, de los colectivos de mayor riesgo. En relación al sexo, globalmente los estudios no establecen claras diferencias significativas. En cuanto a la edad coinciden en que, por causas diversas, se dan más casos en el intervalo de 30 a 50 años. Respecto a las variables como estado civil, número de hijos, formación académica, puesto de trabajo, tipo de contrato, no se han obtenido diferencias significativas que determinen una tendencia. Los estudios se han centrado en los colectivos específicos de profesionistas sanitarios, maestros, fuerzas de seguridad, servicios sociales, etcétera, en general profesiones que mantienen contacto directo con las personas que son beneficiarios del propio trabajo. No obstante, el burnout no es exclusivo de estas profesiones, pudiéndose manifestar de igual forma en vendedores, ingenieros, técnicos y deportistas. Esta realidad conlleva, sin duda, consecuencias nocivas para la salud laboral, tanto a nivel individual como organizativo (Fidalgo, 2005).

Los varones puntúan más alto en las actitudes de la dimensión de despersonalización, lo cual puede tener estrecha relación con los roles socialmente asignados a varones y

mujeres en nuestra sociedad y los sistemas de crianza. En cuanto la edad, se observa una puntuación más alta en los profesionales jóvenes y más baja en aquellos que han pasado los 40 años y de alguna manera han construido estrategias para sobrellevar la vida cotidiana (Tonon, 2003), para corroborar estos datos en un estudio en profesores de la Bahía de Cádiz, varones con una edad media de 40 años, casados con experiencia docente superior a los 15 años, que acaban de llegar a su nuevo centro de destino o han permanecido en él por más de 15 años, que no trabajan en centros declarados como marginales pero sí denotan conflictividad, que se alejan de su práctica docente de la especialidad que cursaron durante sus carreras y que no están satisfechos con la formación que han recibido son quienes se encuentra afectados por el burnout (Cordeiro, Guillén, Gala, s/f).

La exposición que Maslach, Schaufeli y Leiter (2001, en Moreno et al., 2003) hacen de los estudios transnacionales efectuados con el MBI indican que, cuantitativamente, el perfil norteamericano y el europeo difieren, de forma que los niveles europeos suelen ser más bajos en agotamiento y despersonalización comparados con los niveles de los americanos, los autores insisten que las diferencias en los niveles de burnout existen tanto dentro de una misma nacionalidad como entre diferentes nacionalidades.

Varias son las claves que permiten explicar el incremento del interés y de la investigación por el Burnout en México. En gran medida estas claves coinciden con las que se dan en otros países del entorno sociocultural particular. El ritmo de vida de la sociedad occidental ha generado un incremento de estrés laboral y de los problemas asociado a él. Estos problemas inciden de manera significativa y positiva en la tasa de accidentes laborales, en la tasa de ausentismo y en la de abandono de los trabajadores, al tiempo que hacen que disminuya su compromiso hacia la organización. El incremento en el gasto de personal que todo ello conlleva, y la repercusión en la disminución de la calidad del servicio o del producto que las organizaciones ofrecen a sus clientes, ha despertado el interés de los directivos, administradores y sindicatos por este fenómeno, y la necesidad de generar soluciones dirigidas a su prevención y tratamiento.

En México, se obtuvieron pocos datos sobre el burnout. En la zona metropolitana de Guadalajara, México, se realizó un estudio con la finalidad de detectar este problema de salud pública y su probable asociación con la falta o el inadecuado apoyo social en los

médicos familiares de base. Según los resultados se encontró una prevalencia del síndrome en el 42.3% de los médicos, 32.0% de dicha población lo padece en la dimensión de agotamiento emocional, el 15.3% en la de baja realización en el trabajo y solo el 7.3% en la despersonalización. Los resultados en cuanto a las redes de apoyo fueron favorables, pues los médicos familiares mantienen buenas redes laborales y extralaborales, subjetiva y objetivamente; sin embargo, se halló asociación entre las características subjetivas de la red extralaboral y las dimensiones de falta de realización personal en el trabajo, despersonalización y con el total de las dimensiones consideradas; con respecto al grado de satisfacción con su red laboral, hubo asociación con la dimensión de agotamiento emocional, sin que ninguna de las variables utilizadas se comportara como factor de riesgo para el síndrome de burnout (Aranda, 2004, en Aranda, Pando y Pérez, 2004).

En el estudio realizado por Arita (2004) con una muestra de 126 enfermeras de la ciudad de Culiacán, Sinaloa, se obtuvieron como resultados que las estrategias de afrontamiento no resultaron asociadas al burnout, sin embargo la ansiedad y los síntomas de estrés exhiben una asociación significativa con el burnout. Con respecto a la prevalencia del burnout, 3.3% de las enfermeras mostraba cansancio emocional medio o alto; 39.9% despersonalización y 19.7% realización personal reducida.

Según recoge la Agencia Europea para la Seguridad y Salud en el trabajo en un informe elaborado en julio de 2002, el estrés laboral afectaba a casi uno de cada tres trabajadores de los entonces quince Estados miembros de la Unión Europea (UE), y era el segundo problema de salud laboral que más comunicaban los trabajadores de la UE. Los porcentajes más altos se registran entre las mujeres, pero para ambos sexos el estrés puede ser un problema en todos los sectores y en todos los niveles de una organización. Además, un 23 por 100 de los trabajadores aseguran haber experimentado fatiga general. El problema presenta tales dimensiones que se estima que más de 50 por 100 de absentismo laboral tiene sus raíces en el estrés laboral, se calcula que el problema cuesta a la UE, como mínimo, 20.000 millones de euros al año en concepto de tiempo perdido y gastos sanitarios. Los costes humanos son igualmente importantes, ya que se calcula que el 16 por 100 de las enfermedades cardiovasculares de los hombres y el 22 por 100 de las mujeres se debe al estrés laboral (Gándara, 2002).

Sin duda la investigación que hasta ahora se ha llevado a cabo alrededor del fenómeno ha aportado datos impactantes de importancia social y organizacional, siendo las cifras altamente elevadas en los costos a la organización por el ausentismo y la falta de calidad en el trato con los usuarios, así mismo se elevan los índices de enfermedades en los prestadores del servicio, cifras que cuestan millones a la institución y a la economía de cada país, los estudios anteriores demuestran que la salud tanto de hombres y mujeres se ve altamente afectada por el síndrome que hasta ahora no se ha podido legislar para proteger al trabajador que se encuentre en burnout.

1.4 MANIFESTACIONES Y CONSECUENCIAS DEL BURNOUT

En la mayoría de los casos los seres humanos tienden a responder mediante el ataque o la huida en situaciones amenazantes, trayendo como consecuencia algunos trastornos como se muestra en la Tabla 2.

<p style="text-align: center;">Trastornos cardiovasculares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hipertensión esencial • Enfermedad coronaria • Arritmias cardíacas episódicas • Enfermedad de Raynaud • Cefaleas migrañosas 	<p style="text-align: center;">Trastornos respiratorios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asma bronquial • Síndrome de hiperventilación • Alteraciones respiratorias • Alergias
<p style="text-align: center;">Trastornos gastrointestinales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Úlcera péptica • Dispepsia funcional • Síndrome de Colon irritable • Colitis ulcerosa 	<p style="text-align: center;">Trastornos musculares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tics, temblores y contracturas • Alteración de reflejos musculares • Lumbalgias • Cefaleas tensionales
<p style="text-align: center;">Trastornos dermatológicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prurito • Eccema • Acné • Psoriasis 	<p style="text-align: center;">Trastornos sexuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impotencia • Eyaculación precoz • Coito doloroso • Vaginismo • Disminución del deseo
<p style="text-align: center;">Trastornos endocrinos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hipertiroidismo • Hipotiroidismo • Síndrome de Cushing 	<p style="text-align: center;">Trastornos inmunológicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inhibición del sistema inmunológico

Tabla 2. Trastornos a causa de situaciones sumamente estresantes (Labrador y Crespo, 1993, en Anadón, 2005).

González (2002) menciona que las manifestaciones se refieren al modo de reconocer que una persona está en Burnout. Pues bien, las manifestaciones o repercusiones más habituales son:

- Psicosomáticas: fatiga, cefaleas, insomnio, úlcera u otros trastornos gastrointestinales, hipertensión, cardiopatía isquémica.
- Conductuales: abuso de sustancias, conflictos familiares, conductas de riesgo.
- Emocionales: ansiedad, impaciencia, irritabilidad, desconfianza, depresión.
- Defensivas: aislamiento, negación de emociones, desplazamiento de sentimientos hacia otras situaciones, atención selectiva, cinismo.

Para González (2002) las consecuencias laborales son muy claras y graves:

- Insatisfacción y deterioro de ambiente laboral.
- Disminución de la calidad del trabajo.
- Absentismo laboral.
- Reconversión profesional.
- Abandono de la profesión.

Además existen consecuencias familiares graves:

- Incomunicación.
- Hostilidad.
- Ruptura familiar.

Consecuencias personales:

- Exaltación de actividades extralaborales (hobbies) poco o nada compensatorias.
- Aislamiento social.

En este mismo plano Moreno et al., (1991) mencionan que numerosos autores, desde una óptica individualista del Burnout, se han centrado en los efectos que el Burnout tiene para el individuo cuya labor profesional le sitúa en el epicentro del problema (Pines, 1981; Hock, 1988; Maslach y Jackson, 1981, todos en Moreno et al., 1991). Sin embargo, lo que también hace importante el constructo de estrés asistencial es la posible repercusión en la calidad de su trabajo y en la motivación hacia el mismo. Autores como Whitered (1987), Brown (1987), Carrol y White (1982), McCabe (1986, todos en

Moreno et al., 1991) enfatizan esta dimensión organizacional del Burnout. Según Brown no sólo el empleado sufre, sino el cliente y la función de la organización quedan también afectadas.

Por su parte Gil-Monte (2005) refiere que los síntomas asociados al síndrome afectan negativamente a los afectos y emociones, las cogniciones, las actitudes, las conductas y el sistema fisiológico del individuo. En cuanto a los síntomas cognitivos refiere: sentirse contraído, sentir que no valoran su trabajo, percibirse incapaz para realizar las tareas, pensar que no pueden abarcarlo todo, pensar que trabajan mal, falta de control, verlo todo mal, sensación de no mejorar, inseguridad, pensar que el trabajo no vale la pena, además de una pérdida de autoestima.

Los síntomas afectivo-emocionales incluyen: nerviosismo, irritabilidad y mal humor, disgusto y enfado, frustración, agresividad, desencanto, aburrimiento, agobio, tristeza y depresión, desgaste emocional, angustia y sentimientos de culpa. En el caso de los síntomas actitudinales se hace referencia a la falta de ganas de seguir trabajando, apatía, irresponsabilidad, estar harto, intolerancia, impaciencia, quejarse por todo, evaluar negativamente a compañeros, romper con el entorno laboral, ver al paciente como un enemigo, frialdad hacia los pacientes, no aguantar a los pacientes, indiferencia y culpar a los demás de su situación. Finalmente existen los síntomas de los sistemas conductual y físicos. En el caso de los conductuales son el aislamiento, el no colaborar, contestar mal y enfrentamientos; y en el caso de los físicos se trata de cansancio (Gil-Monte, 2001).

Gil-Monte (2005) afirma, en cuanto al sector servicio, que éste se caracteriza por una actividad que demanda al individuo un esfuerzo emocional muy intenso, lo que favorece su deterioro emocional. Los profesionales de este sector desarrollan su trabajo mediante procesos de interacción social, y frecuentemente se ven implicados en tareas de tipo emocional como: tener que expresar determinadas emociones como parte de su rol; trabajo emocional, afrontar el manejo de conflictos interpersonales con los clientes de la organización o con los propios compañeros, tomar decisiones difíciles y ofrecer apoyo emocional al cliente. También está presente el fenómeno del contagio emocional y las respuestas emocionales vinculadas a diferentes fuentes de estrés.

En algunas profesiones los trabajadores están en contacto diario con el dolor y con la muerte, tienen que implicarse en ofrecer apoyo emocional a las personas a las que atienden en situaciones límite, careciendo en ocasiones de la formación necesaria para esta tarea, y con frecuencia tienen que “llevarse a los muertos a casa”, por lo que vive un grave deterioro emocional. Además, muchas profesiones de este sector exigen que la relación con el cliente sea una relación de empatía, el cual es un proceso en el participan componentes cognitivos y emocionales. Sin embargo, en ocasiones los trabajadores de ciertas ocupaciones que requieren trabajar con personas que sufren, requieren más allá de la empatía, que se refiere a la conciencia del sufrimiento de otra persona como algo a aliviar; supone una sensibilidad y la urgencia de emprender algún tipo de acciones para mitigar ese sufrimiento. En este caso el profesional se preocupa por la otra persona, siente pena por ella, y se considera responsable de las acciones a realizar, además experimentan reacciones de simpatía y malestar personal (Gil-Monte, 2005). Así mismo refiere que el objeto actitudinal en el desarrollo del síndrome va a ser el entorno de trabajo y los clientes. Los clientes son la principal fuente de estrés que va a originar el deterioro cognitivo y emocional de los profesionales. La información que el profesional procesa sobre los clientes, es información de carácter negativo. De esta manera, en ocasiones los trabajadores responsabilizan a los clientes y a la organización de su fracaso profesional, y del deterioro de su calidad de vida laboral. El proceso de socialización y la comunicación interpersonal con los compañeros refuerza esta creencia. El trabajo deja de ser fuente de realización personal y los trabajadores categorizan a los clientes con adjetivos negativos.

En la Figura 1 se presentan la relación entre cogniciones, emociones, actitudes y conductas que se presentan durante el Burnout (Gil-Monte, 2005).

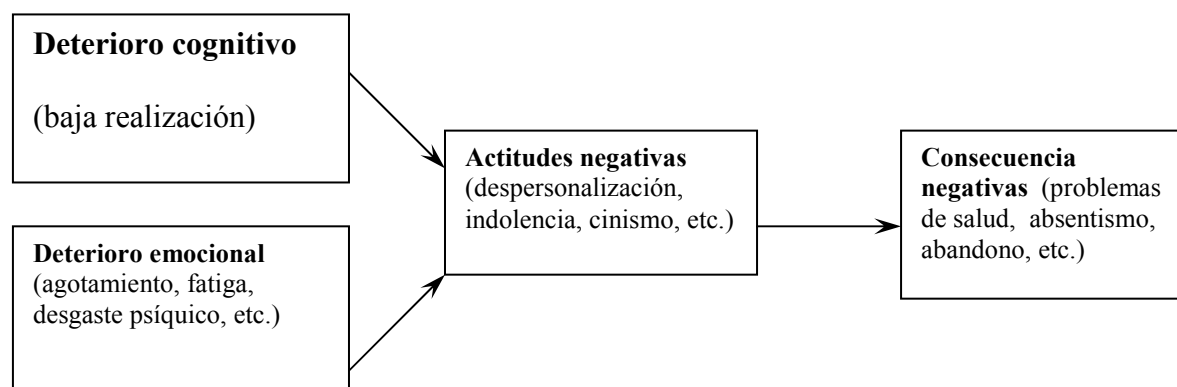


Figura 1. Relación entre cogniciones, emociones, actitudes y conductas en el Burnout (Gil-Monte, 2005).

Finalmente, Gil-Monte (2005), señala la relación que existe entre la culpa y el Burnout, donde la culpa aparece implicada en el desarrollo del Burnout en diversos estudios publicados en los primeros años de la década de los ochenta. En estos estudios es identificada como un síntoma del Síndrome (por ejemplo, Farber y Miller, 1981; Freudenberger, 1972; Maslach, 1982a, 1982b; Pines, 1983; Price y Murphy, 1984; Scully, 1983, todos en Gil-Monte, 2005).

Maslach (1982, en Gil-Monte, 2005) habla de la relación del “mea culpa”, y comenta que es frecuente que los profesionales interpreten sus respuestas al estrés laboral crónico como una consecuencia de variables de personalidad. La aparición de ideas como “soy una mala persona”, “soy incapaz para este trabajo” o “soy un incompetente” son comunes entre los profesionales que desarrollan el Burnout, y es la causa que lleva a muchos profesionales a buscar algún tipo de terapia. Incluso cuando esos profesionales han reconocido que existen situaciones especiales de estrés en su trabajo continúan culpándose a sí mismos con ideas como “debería haber sido capaz de resolverlo”. De esta manera, el hecho de que el Burnout sea una respuesta al estrés laboral crónico dificulta establecer una relación contingente entre las fuentes de estrés del entorno laboral, en especial las que proceden de los clientes, y el desarrollo de respuestas. Esto facilita que los profesionales hagan atribuciones internas para explicar su conducta en el trabajo y su fallos profesionales.

En resumen, existen focos rojos que indican manifestaciones del burnout que se pueden detectar en un individuo, los cuales tienen múltiples consecuencias que repercuten en su salud física y emocional afectándolo a nivel profesional y personal.

1.5 EVALUACIÓN DEL BURNOUT

El burnout es un concepto que por la relevancia que tiene para la persona y por sus implicaciones en los ámbitos laborales ha interesado desde un primer momento evaluar de forma cuantificable. La diversidad y controversia en su definición operacional ha dado lugar no a pocas discrepancias entre los autores involucrados en su definición. La forma más utilizada de afrontar su medida ha estado tradicionalmente ligada a los autoinformes, hasta en los años ochenta cuando llega la prueba psicológica más

importante y aceptada por la comunidad científica *Maslach Burnout Inventory (M.B.I.)* (Moriana y Herruzco, 2004).

Las medidas del burnout más comúnmente utilizadas han resultado cumplir adecuadamente los criterios de Campbell y Fiske (1995, en Moreno et al., 1991) sobre validez convergente y validez divergente. Jackson y cols. (1986, en Moreno et al., 1991) evidencian la validez divergente de la escala M.B.I. por las correlaciones significativas encontradas entre dicha escala y a) descripciones de los trabajadores acerca de las reacciones ante sus clientes; b) de las conductas en el hogar; c) de la sobrecarga en el trabajo; d) tiempo invertido en contacto directo con los pacientes. La validez divergente es aportada por las bajas correlaciones entre el M.B.I. y satisfacción en el trabajo, así como desabilidad social, mostrando una consistencia interna y una fiabilidad en un rango de 0.75 a 0.90.

El cuestionario M.B.I. (Maslach y Jackson, 1981, en Moreno, et al., 1991), es el más desarrollado y pese a que últimamente han aparecido numerosas investigaciones que cuestionan su estructura factorial, proponiendo una extracción y rotación de cuatro fases sigue siendo la escala principal para la evaluación del burnout y de la que más investigaciones han demostrado su validez y fiabilidad.

Una de las formas de este inventario el *MBI From Ed* (Maslach, Jackson y Schwab, 1986, en Gil Monte, 2005), es la adaptación de la forma general al colectivo de profesores. Sólo varía en pequeñas modificaciones aplicadas a los *ítems* respecto a los receptores del trabajo *recipient*, sustituida por la palabra (*students*) (Moriana y Herruzco, 2004).

Ahora bien, el M.B.I. es el instrumento de evaluación más utilizado para medir el constructo de burnout, sin embargo existen diferentes adaptaciones de este cuestionario para las necesidades de cada investigación, siendo así el cuestionario utilizado en esta investigación, ha retomado como base este instrumento y se ha adaptado a los requerimientos de la investigación, al tener los resultados de la evaluación es necesario intervenir de manera inmediata y adecuada en los puntos que requiera el trabajador, por ende también resulta necesario poner énfasis en las medidas de prevención que deben ser tomadas antes de llegar a “quemarse”.

1.6 PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO DEL BURNOUT

Mejorar las habilidades de afrontamiento de cada sujeto implica posibilitarle al mismo la generación de estrategias útiles tales como: distanciamiento del problema, intento de regular y controlar las propias respuestas emocionales, reevaluación positiva de los efectos estresantes que presenta el problema, confrontación de la situación, aceptación de la responsabilidad, planificación de la estrategia (Sánchez, Cabaco, 1999, en Tonon, 2003).

Gándara (2002) señala que la cuestión no es sencilla ya que se trata de trabajar con variables humanas complejas como lo son la capacidad de rendimiento y adaptación, aprendizaje, las costumbres, la preparación, las relaciones, las condiciones laborales, las normas y rasgos de las organizaciones.

Haciendo una síntesis con los aspectos esenciales, la prevención y el tratamiento del Burnout se basa en realizar las adaptaciones y cambios apropiados en los siguientes niveles: individual, social, institucional y terapéutico.

1.6.1. Estrategias de intervención individual

Las intervenciones sobre el individuo para prevenir y manejar el estrés tienen cierta tradición en la psicología, y han sido utilizadas y recomendadas por diferentes áreas (Gil Monte, 2005).

Lazarus y Folkman (1986, en Guerrero y Rubio, 2005), han divulgado el uso de las estrategias de *coping* y los esfuerzos tanto conductuales como cognitivos que realiza el individuo para dominar, reducir o tolerar las exigencias creadas por las transacciones estresantes. Afirman que las respuestas de afrontamiento pueden ser adaptativas, al reducir el estrés y promover estados de salud a largo plazo o de inadaptación, en cuyo caso aunque pueden disminuir el estrés pueden tener graves consecuencias a largo plazo. La primera estrategia va dirigida a regular la respuesta emocional, la cual incluye una serie de procesos cognitivos encargados de disminuir el grado de trastorno emocional que genera una situación estresante. Su utilización es adecuada cuando los individuos perciben que los estresores no pueden ser modificados y tiene que interactuar

con ellos. En la segunda estrategia, el afrontamiento va dirigido a manipular o alterar el problema, se entienden aquellas estrategias que intentan modificar la fuente de estrés, se trata de estrategias que proceden a analizar y definir la situación y buscan alternativas para su solución considerando los costes y beneficios (Lazarus y Folkman, 1986, en Gil Monte, 2005).

Gándara (2002) menciona que el manejo individual se fundamenta en dos principios:

1. Trabajar mejor en vez de trabajar más: en primer lugar establecer objetivos realistas, es decir, no pasarse de utópico ni de ingenuo trabajando. Hacer la misma cosa pero de distinta manera, para lo cual lo mejor es aplicar el ingenio, la ilusión y la curiosidad, tres recetas esenciales para no aburrirse, no caer en el “adocenamiento” y mantener firme el orgullo profesional. Aprender a tomar los asuntos con cierta distancia, lo que significa que es necesario implicarse, pero no perder nunca los límites ni el control sobre lo que se hace. Obligarse a pensar antes de actuar, lo que significa aprender a evitar la rutina y el tedio que lleva consigo. Obviamente es bueno aprender a utilizar sistemas de trabajo protocolizados, lo que ayuda a trabajar con más calma y alta eficiencia sin demasiado esfuerzo. Acentuar aspectos positivos de lo que se hace, evitando así las actitudes de desesperanza, desconsuelo y desmoralización. La visión exclusivamente negativa de lo que uno hace acaba convirtiéndose en una visión negativa de lo que uno es.

2. Cuidar de sí mismo además de cuidar a los otros: conocerse y fijarse en uno mismo, en las propias cualidades y recursos, pero hay que hacerlo en tono realista y no en plan narciso inconsecuente, ni tampoco en plan depresivo autoculpabilizante. Conocer los propios límites es la mejor forma de proponerse el mejorar las habilidades y también saber pedir ayuda cuando sea preciso.

1.6.2. Estrategias de intervención social

Con ellas se busca romper el aislamiento y mejorar los procesos de socialización al potenciar el apoyo social a través de políticas de trabajo cooperativo. Se ha demostrado que el apoyo social amortigua los efectos perniciosos de las fuentes de estrés laboral e incrementa la capacidad del individuo para afrontarlas (Guerrero y Rubio, 2005).

“Entendemos por apoyo social, todo proceso de transición interpersonal proveniente de los recursos sociales naturales o redes sociales de pertenencia, que potencian y favorecen el bienestar de los agentes implicados” “Se considera apoyo social a la asistencia disponible a las personas y los grupos dentro de sus comunidades y que puede servirles de ayuda tanto para desarrollar capacidades de afrontar problemas como elemento amortiguador de los sucesos vitales negativos” (Martínez, García, Maya, 2000, en Tonon, 2003, p. 46).

Sandín (1995, en Guerrero y Rubio, 2005) afirma que el apoyo social actúa sobre la salud de forma directa. Asegura que disfrutar de una óptima red de apoyo facilita las experiencias individuales de autoestima, afecto positivo y sensación de control, que protegen al individuo de posibles trastornos y posiblemente mejoren el sistema inmunológico, Tonon (2003) menciona que el apoyo social fomenta la salud de las personas, independientemente de la situación en la cual se encuentren, lo cual se ha denominado “efecto directo”. También se ha identificado el denominado “efecto buffer”, que sostiene que el apoyo social protege a las personas de los efectos producidos por eventos vitales estresantes.

Para Tonon (2003), las redes sociales conforman el principal sistema de apoyo natural que tiene una persona, de allí que la familia sea considerada la primera red, Gándara (2002) señala que es esencial mantener en buenos términos la relación con la familia, dentro de lo social, las actividades de ocio son igualmente importantes, aunque en este caso hay que tener en cuenta que el ocio es útil para descansar, pero que no es todo, ni lo único, hay muchos “quemados” que acaban haciendo todo menos lo suyo.

Por último, es muy recomendable tener en cuenta que la “amistad es la mejor medicina”; un compañero/a de trabajo puede ser además un buen amigo/a en quien

confiar y quien pueda poner en alerta si existe algún síntoma del quemado (Gándara, 2002). Sin embargo, al espacio laboral es importante diferenciar la red de apoyo que conforman los otros miembros de la organización con quienes el profesional comparte su espacio de trabajo cotidiano, de las/los amigos/as con quien pudiera contar. De ahí la diferencia de apoyo social y compañerismo, ya que en el compañerismo no hay, necesariamente por parte de la persona, una intención de pedir ayuda, en tanto que sí la hay en la búsqueda de apoyo social (Tonon, 2003).

La aparición del síndrome de burnout en uno o más de los miembros del equipo de trabajo, remite a considerar no solamente la situación individual de esa persona, sino la situación del equipo como un todo, el apoyo social en el trabajo aumenta la realización personal en el trabajo, disminuye el agotamiento emocional y mejora las actitudes y conductas negativas del sujeto hacia los demás (Gil Monte y Peiró, 1997, en Tonon 2003).

1.6.3. Estrategias de intervención organizacional

Guerrero y Rubio (2005) están convencidos que las acciones específicas de los programas de intervención organizacional se han de dirigir a la modificación de los aspectos disfuncionales en la estructura de la organización, la comunicación, la formación de los profesionales, los procesos de la toma de decisiones, el ambiente físico y los turnos , el reparto de tareas, etcétera.

Para Gándara (2002) es en esta vertiente del trabajo, en las dificultades organizativas, administrativas, burocráticas, donde casi todas las personas quemadas tratan de encontrar las causas de sus problemas y por lo tanto, donde buscan las soluciones, sin embargo los aspectos institucionales, aunque parezca que son los más fáciles de cambiar, habitualmente son inmóviles, ya que cuando se pretende cambiar algo, enseguida se choca con cuestiones de tipo administrativo o legal, o con repercusiones negativas para otros.

Por tanto, algo esencial es analizar correctamente la interacción persona-entorno laboral, y hacer los ajustes oportunos. Es conveniente hacer los cambios oportunos en los puestos de trabajo, siempre que sea posible (Gándara, 2002). Gil Monte y Peiró (1997,

en Gil Monte, 2005) han propuesto algunos métodos como: los programas de socialización anticipatoria, programas de retroinformación a los trabajadores sobre su rendimiento y el desarrollo organizacional:

1. Los programas de socialización anticipatoria sirven para prevenir el choque con la realidad de los profesionales y sus consecuencias, pues facilita que los profesionales desarrollen estrategias constructivas para enfrentarse con las expectativas irreales que tiene sobre su profesión.
2. Los programas de retroinformación deben considerar la información procedente de los clientes de la organización, de los compañeros, de los supervisores y de las personas a las que se supervisa. El contenido de la retroinformación es útil para resolver situaciones de conflicto de rol y de ambigüedad de rol en determinados servicios o departamentos, y para analizar las reglas y procedimientos poco funcionales. Adicionalmente, si se incluye el establecimiento de objetivos y expectativas de desarrollo de carrera, se presenta a los profesionales un futuro que aumenta su compromiso con la organización, y disminuye los niveles de indolencia, cinismo y despersonalización.
3. El desarrollo organizacional es un proceso que pone énfasis en los equipos formales de trabajo, los cuales son las células del organismo y deben administrar su cultura, procesos y relaciones, cuando se formen los equipos se deben incluir a los individuos a los cuales se les ha delegado autoridad. Se busca mejorar las organizaciones a través de esfuerzos sistemáticos y planificados a largo plazo, focalizados en la cultura organizacional, y en los procesos sociales y humanos de la organización, con el objetivo de mejorar los procesos de renovación y de solución de problemas de una organización.

La solución de problemas es una técnica que facilita a las personas el reconocimiento de los problemas y la identificación de alternativas de resolución a los mismos, los programas de entrenamiento para manejar eficazmente el tiempo en el trabajo, generando como efecto un nuevo diseño para la realización de tareas a partir de objetivos reales y alcanzables y contando con momentos de descanso en el trabajo. También es importante distanciarse mentalmente de la tarea a partir del desarrollo de

actividades que permitan la relajación. Así mismo se recomienda la asistencia a congresos y jornadas científicas a fin de lograr actualización permanente y el desarrollo de investigaciones, como formas de aumentar la competencia profesional (Orlowsky y Gullede, 1986, en Tonon, 2003).

Otros aspectos flexibles de promover son la flexibilidad de los horarios, o las adecuaciones del ambiente laboral, incluso con pequeños cambios, tales como mejorar el espacio, el mobiliario, las dotaciones técnicas, la luz, la decoración. Desde la propia organización y sus responsables es necesario que se procure evitar la sobrecarga laboral real de los trabajadores más eficientes, evitando la contaminación de su tiempo libre, impidiendo que se “lleven tareas a casa” (Gándara, 2002).

Finalmente, la aparición de conflictos en el ámbito laboral es algo lamentablemente habitual, lo que requiere tanto de la elaboración de planes de actuación que ayuden a reducir dicha aparición como de la creación de procedimientos de arbitraje y de mediación de conflictos (Guerrero y Rubio, 2005).

1.6.4. Estrategias de intervención terapéutica

Ivancevich y Matteson (1987, en Guerrero y Rubio, 2005) hacen una clara distinción entre los entrenamientos dirigidos a la adquisición de estrategias instrumentales para afrontar el estrés y aquellos encaminados a la adquisición de destrezas para el manejo de las emociones. Entre los primeros destacan por su efectividad el entrenamiento en solución de problemas y el entrenamiento en asertividad y el manejo eficaz del tiempo.

Gil Monte (2005) agrega el adoptar estilos de vida saludables que contribuyan a un distanciamiento mental del trabajo en horario extralaboral, por ejemplo Gándara (2002) menciona que para mejorar la condición física es recomendable practicar deporte asiduamente, no competitivamente. Otra recomendación es utilizar métodos de relajación reglados, y constantes sin llegar hacer que estos sean dolorosos o aburridos. Pieró (1992, en Guerrero y Rubio, 2005) opina que una dieta equilibrada, no fumar ni beber en exceso y no consumir excitantes ni fármacos psicoactivos son factores que mejoran el estado de salud y el sistema inmunológico, al mismo tiempo que modulan la respuesta al estrés laboral.

Lo primero es que el tratamiento se realice con la tutela o al menos con la colaboración de un especialista en psicología o psiquiatría. Cuando aparecen complicaciones psiquiátricas tales como la ansiedad patológica y la depresión, junto a los abordajes descritos anteriormente (individuales, sociales y organizacionales), hay que añadir un tratamiento farmacológico. Así también los medicamentos que se deben utilizar bajo estas complicaciones producidas por el Burnout debe ser bajo un tratamiento especializado (Gándara, 2002).

No se pueden olvidar los programas de formación, en el momento de decidir en qué tipo de programa se va a entrenar a los individuos, se debe tener presente que el empleo de estrategias de control, o centradas en el problema, ha resultado más eficaz que la utilización de estrategias de evitación, de escape y centradas en la emoción (Gil Monte, 2005).

Las técnicas cognitivo-conductuales son los programas de entrenamiento para la prevención del estrés que más literatura han generado (Gil Monte, 2005), son un método para mantener y cuidar la salud mental, hay muchos psicólogos relacionados con estas técnicas pero quizás los más conocidos son Albert Ellis y Aaron Beck (González, 2002). El fin de las técnicas conductuales es conseguir que la persona domine un conjunto de habilidades y competencias que le faciliten el afrontamiento de los problemas laborales. Entre ellas se encuentran el entrenamiento asertivo, el entrenamiento en habilidades sociales, las técnicas de solución de problemas y las técnicas de autocontrol (Guerrero y Vicente, 2002, en Guerrero y Rubio, 2005).

Por su parte, las técnicas cognitivas buscan mejorar la percepción, la interpretación y la evaluación de los problemas laborales y de los recursos personales que realiza el individuo. Entre las técnicas más empleadas están la detención del pensamiento, la inoculación de estrés, la reestructuración cognitiva, el control de pensamientos irracionales, la eliminación de actitudes disfuncionales y la terapia racional emotiva (Guerrero y Vicente, 2001; Rubio, 2003, en Guerrero y Rubio, 2005.)

Afortunadamente existen técnicas que pueden ayudar a disminuir el estrés y evitar llegar a un estrés crónico que evolucione en burnout, por lo que resulta indispensable para una mejoría en la calidad de vida laboral del trabajador, estas técnicas pueden ser

guiadas o aprendidas de manera individual, sin embargo siempre va a ser recomendable que en cuanto el trabajador se comienza a sentir insatisfecho con él mismo y con su profesión acuda de primera instancia al apoyo social, posteriormente será necesario que los dirigentes de la organización actúen de forma directa para mejorar las condiciones de trabajo ya que como se mencionó el síntoma de uno es el de muchos.

En resumen, el burnout comenzó a generar interés en la comunidad científica desde los años 70's, es Freudenberger quien inició los primeros estudios al darse cuenta que el personal de un centro para enfermos mentales en Nueva York, presentaba síntomas de estrés crónico; actualmente las investigaciones apuntan a diferentes modelos teóricos y aun se sigue definiendo este constructo, para esta investigación se retoma la tríada de Maslach y Jackson quienes definen el fenómeno como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal que puede ocurrir entre individuos que trabajan con personas, por su parte Gil-Monte (2005) señala que se trata de una experiencia subjetiva de carácter negativo compuesta por cogniciones, emociones y actitudes negativas hacia el trabajo, hacia las personas con las que se relaciona el individuo en su trabajo, en especial los clientes y hacia el propio papel profesional. La perspectiva psicosocial, basándose en la teoría organizacional, proporciona el contexto técnico y algunas de las estrategias de afrontamiento, las cuales se describen en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2. AFRONTAMIENTO Y BURNOUT

2.1 DEFINICIÓN DE AFRONTAMIENTO O COPING

El estrés produce cambios fisiológicos, pero también tiene efectos cognitivos, emocionales, comportamentales y sociales. Algunas de estas respuestas pueden ser consideradas como reacciones involuntarias al estrés, otras son respuestas voluntarias conscientes ejecutadas para afrontar el estrés (Rodríguez, 2005). Hans Selye, en 1936 (Oblitas y Becoña, 2000) formuló la noción de respuesta al estrés como un proceso que implica cambios que se dan en primer lugar sobre el sustrato orgánico y químico, limitando así la respuesta a las reacciones no específicas del organismo frente a un estímulo externo.

Para el afrontamiento no hay una definición comúnmente aceptada, sino definiciones muy diversas, que varían desde patrones de actividad neuroendocrina y autonómica hasta tipos específicos de procesamiento cognitivo e interacción social (Rodríguez, 2005).

El concepto de afrontamiento ha tenido importancia en el campo de la psicología durante más de cuarenta años. Durante los años 1940 y 1950 significó un concepto organizativo en la descripción y evaluación clínica y, actualmente constituye el centro de toda una serie de psicoterapias y de programas educativos que tiene como objetivo desarrollar recursos adaptativos (Lazarus y Folkman, 1991).

El afrontamiento puede comprenderse de diversas maneras: como la habilidad de solución de problemas, como comportamientos de aproximación- evitación o como complejas estrategias cognitivo- conductuales que tienen funciones de regulación emocional, entre otras (Vitaliano et al., 1985, en Oblitas y Becoña, 2000).

Los términos de afrontamiento y evaluación proceden de modelo mediacional cognitivo de Lazarus y Folkman (1984, en Guerrero y Vicente, 2001) quienes entienden la evaluación como un mediador cognitivo de las reacciones de estrés y las respuestas personales a estímulos relevantes.

El término afrontamiento es la traducción al castellano del inglés *coping*, y se corresponde con la acción de afrontar, es decir, de arrostrar, hacer frente a un enemigo, un peligro, una responsabilidad, etcétera, un agente o acontecimiento estresante (Moliner, 1988, en Rodríguez, 2005). Se refiere a las respuestas cognitivas y comportamentales que los individuos usan para manejar y tolerar el estrés, y por tratarse de un constructo relativamente nuevo dentro del ámbito psicológico, no existen criterios consensuados en cuanto al tipo y número de estrategias de afrontamiento que emplean las personas, encontrándose en la literatura científica diferentes propuestas exploratorias y clasificatorias (Graciela, 1995).

Mykletun (1988, en Guerrero y Vicente, 2001) define el afrontamiento o *coping* como los esfuerzos intrapsíquicos y de acción para dirigir las demandas ambientales e internas y los conflictos que sobrecargan o exceden los recursos de la persona.

Lazarus y Folkman (1986, en Rodríguez, 2005; Graciela, 1995; Lazarus y Folkman, 1991) desde su perspectiva de modelo “transaccional”, definen el afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo.

Esta definición implica una diferenciación entre afrontamiento y conducta adaptativa, limitando el afrontamiento a aquellas demandas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo, excluye las conductas y pensamientos automatizados que no requieren esfuerzo, esta definición incluye en el proceso cualquier cosa que el individuo haga o piense, independientemente de los resultados que se obtengan y por último, al utilizar la palabra manejar se evita equiparar el afrontamiento al dominio (Lazarus y Folkman, 1991).

Cuando estalla una crisis, los mecanismos de afrontamiento restauraran el equilibrio emocional, en periodos de relativa calma, los mecanismos de afrontamiento contribuirán para afectar positivamente en un sentido de bienestar. Los mecanismos de afrontamiento cambian sobre el tiempo de reacción al fluctuar entre condiciones personales y del entorno. Algunos individuos pueden poseer la habilidad y recursos para integrar suavemente la adversidad, mientras que otros pueden experimentar continuas

alteraciones y angustias (Gottlieb, 1997). La habilidad para manejar situaciones estresantes depende de los recursos disponibles de afrontamiento del individuo. Estos recursos desempeñan un rol crucial en la relación estrés- salud- enfermedad y constituyen características estables de la persona del medio ambiente donde funciona (Graciela, 1995).

El afrontamiento es un conjunto de respuestas cognitivas y conductuales que se ponen en juego ante el estrés con el objetivo de manejar o neutralizar la situación estresante o por lo menos para reducir de algún modo las cualidades aversivas de tal situación (Barraza, 2006).

El concepto de afrontamiento ha cobrado importancia en el ámbito de la psicología desde los años de 1940, por la relevancia y los aportes que ha dejado su estudio para comprender el estado salud/ enfermedad de la persona expuesta a situaciones estresantes en particular, así como para dirigir los programas de prevención y de intervención a personas directamente afectadas. El concepto de afrontamiento hoy incluye los procesos internos y externos del individuo que se activan al enfrentar un estímulo estresante así como los cambios comportamentales que se derivan de tales situaciones, con el objetivo de disminuir, sopesar o anular el efecto del estresor. A continuación se presenta un esbozo de los principales modelos teóricos que han cimentado las bases del estudio y la investigación del afrontamiento como proceso.

2.2 MODELOS TEÓRICOS DEL AFRONTAMIENTO

Para Cañero (2004) los modelos teóricos del proceso de afrontamiento parten de la relación de los sujetos con su medio, básicamente social. Valorando la patología como un resultado del desequilibrio entre los recursos del sujeto, tanto objetivos como percibidos, y las demandas, igualmente percibidas y objetivas, de su entorno. A continuación se enlistan algunos de ellos.

En el *modelo animal*, Miller (1980, en Lazarus y Folkman, 1991) afirma que el afrontamiento consiste en el conjunto de respuestas conductuales aprendidas que resultan efectivas para disminuir el grado de activación mediante la neutralización de

una situación peligrosa o nociva. En general, el modelo animal es simplista y pobre en contenido y complejidad cognitivo- emocional (Lazarus y Folkman, 1991).

En el *modelo psicoanalítico* de la psicología del ego, se define el afrontamiento como el conjunto de pensamientos y actos realistas y flexibles que solucionan problemas, y por tanto, reducen el estrés (Lazarus y Folkman, 1991).

Desde el enfoque *procesual* se asume que el afrontamiento engloba todos aquellos procesos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas y que son evaluadas como excedentes o desbordantes. Desde esta línea los adeptos a esta aproximación, señalan que el proceso de afrontamiento se desarrolla a través de una serie de fases de carácter secuencial y cíclico (Guerrero y Vicente, 2001).

La teoría del afrontamiento como proceso pone énfasis en que al menos, existen dos funciones esenciales del afrontamiento, una focalizada en el problema y otra en la emoción (Sandín 1995, en Guerrero y Vicente, 2001).

Desde la psicología de las organizaciones han emergido algunos modelos que explican sistemáticamente el proceso que se establece entre estrés y afrontamiento. El *modelo de Edwards* (1988, en Guerrero y Vicente, 2001) que plantea el estrés como consecuencia de la discrepancia entre la importancia que tiene una situación para la persona y los deseos de que estos no se pueden alcanzar. Son las discrepancias entre deseos y percepciones las que determinan el nivel de bienestar psicosomático de la persona y las estrategias de afrontamiento. Las estrategias de afrontamiento influyen en: realimentar el estrés, modificar el ambiente físico, social y algunas características personales, replantear la información social que constituye la base de las percepciones del individuo y al reconstruir la realidad cognitivamente. El resultado de estas transformaciones es eliminar (procesos de negación) o cambiar (procesos de distorsión) las percepciones inadecuadas, lo que contribuye a provocar una disminución de los deseos y de la importancia que produce la discrepancia (Manassero y cols., 1994, en Guerrero y Vicente, 2001).

El *modelo multifactorial de control percibido de Bryant* (1989, en Graciela, 1995) tiende a explicar las distintas formas en que las personas evalúan su control sobre los eventos y los sentimientos referidos a experiencias positivas o negativas. Se parte del supuesto de que los sujetos hacen al menos cuatro distintos tipos de autoevaluaciones acerca de su habilidad para controlar y evitar los resultados negativos, soportar los resultados negativos, conseguir o lograr resultados positivos y gozar o disfrutar de los resultados positivos.

De estas creencias de control, las de evitación y obtención aparecen fuertemente correlacionadas. Las relativas a soportar y disfrutar involucran diferentes estilos comportamentales y cognitivos (Graciela, 1995).

El *modelo de Ivancevich y Matteson* (1987, en Guerrero y Vicente, 2001) se propone como un modelo que trata de ofrecer una taxonomía exhaustiva y detallada de cada uno de los seis elementos fundamentales intervinientes en el proceso de estrés: estresores, percepción del estrés y consecuencias, estrategias de afrontamiento y, por último, diferencias individuales. Las estrategias de afrontamiento y las diferencias individuales van a actuar como variables moduladoras. Las estrategias de afrontamiento o técnicas utilizadas por cada individuo para controlar la experiencia del estrés, actúan modulando la percepción del estrés y los resultados inmediatos del mismo; en este modelo defienden las diferencias individuales (variables demográficas, genéticas o personalidad), al considerarlas como moduladoras de todos los elementos y contribuyen a modificar la experiencia de estrés, los resultados y consecuencias.

El *modelo transaccional de las relaciones diádicas del apoyo de Schwarzer y Leppin* (1991, en Graciela, 1995) presenta una taxonomía de las relaciones sociales de un modelo causal del proceso estrés- coping. La habilidad para resolver problemas sociales está referida a la capacidad de generar soluciones frente a los problemas de interacción social, evaluar las posibles consecuencias y elegir la solución más efectiva.

El *modelo formulado por Peiró y Salvador* (1993, en Guerrero y Vicente, 2001) engloba seis grupos de variables: ambientales (estresores y recursos), características personales, experiencia subjetiva del estrés, estrategias de afrontamiento, resultados y consecuencias para la persona y la organización. Este modelo incorpora la distinción

entre evaluación primaria y secundaria del modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1984, en Guerrero y Vicente, 2001). La naturaleza de estas apreciaciones condiciona de una manera directa las estrategias de afrontamiento y los efectos del estrés.

Labrador (1996, en Guerrero y Vicente, 2001) defiende que el modo en que un sujeto *interpreta* una situación concreta y se enfrenta a ella, determinará que dicha situación provoque o no estrés. El que se disponga de habilidades eficaces para hacer frente a las situaciones de estrés, depende de si se ha tenido la posibilidad de aprender conductas adecuadas y de si sus emisiones anteriores han sido o no reforzadas.

El *modelo bidimensional de estrategias intrapsíquicas de Krohne* (1989, en Graciela, 1995) distingue dos tipos principales de estrategias de afrontamiento: vigilancia y evitación. La primera se caracteriza por ganar control y protegerse de la amenaza. La evitación o prevención es vista como una retirada de la información amenazante. El propósito es reducir el *arousal* o activación engendrada por la confrontación con un evento aversivo. Se trata de un modelo determinado disposicionalmente que se enfoca en aquellas estrategias que se orientan a cambiar la representación subjetiva de los elementos objetivos inherentes a una situación amenazante.

El *modelo interactivo de Elderly* (1989, en Oblitas y Becoña, 2000) comprende una serie de eventos encadenados, que comienzan con la operación y detección de un estímulo estresor, al que le siguen un serie de procesos cognitivo- afectivos por medio de un circuito de retroalimentación (*feedbacks*).

El *modelo fenomenológico cognitivo* de Lazarus y Folkman (1991) incluye aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales del proceso de afrontamiento. Los estresores son definidos como transacciones o intercambios entre la persona y los contextos que ésta percibe o evalúa como amenazantes. La persona es conceptualizada como un formador activo de sus relaciones con el medio, en tanto que afrontamiento es conceptualizado como los cambios conductuales de la persona en respuesta a las demandas transaccionales. El modelo enfatiza que el estrés no está determinado por la naturaleza del estímulo ambiental ni por las características de una persona sino por la interacción entre la evaluación que del estímulo hace la persona y las demandas de ese estímulo sobre el individuo.

El planteamiento cognitivo- fenomenológico del problema es que la amenaza al bienestar se evalúa diferencialmente en las distintas etapas y da lugar a las distintas formas de afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1991).

El modelo de Lazarus se puede completar adoptando la perspectiva de la teoría general de sistemas, que subraya la interacción constante y el intercambio de información entre un sistema vivo y su entorno, y por tanto, la interacción de los agentes estresantes con el agente humano mediante procesos de apreciación y valoración. Sería así un modelo multivariado con *feedbacks* dinámicos en el que sus componentes interactivos operan en una secuencia temporal (Cox, 1978, Cox y Mackay, 1981 en Rodríguez, 2005).

A partir de la revisión teórica de los modelos que explican el desarrollo del proceso de afrontamiento, se retoma el modelo transaccional de Lazarus y Folkman para esta investigación, ya que involucra las relaciones transaccionales entre el individuo y un contexto específico, la dinámica de dicho modelo apunta al individuo como un sujeto activo que forma las relaciones con su medio independientemente de la objetividad de las situaciones, entendiéndose que el individuo al enfrentarse a una situación particular, la evaluará ya sea como relevante o neutra tomando en cuenta las demandas de los acontecimientos. Cada modelo explica el proceso de afrontamiento, y al hablarse de proceso se sugieren etapas, por lo tanto, partiendo del modelo transaccional se explican las etapas de evaluación que conducirán a los recursos de afrontamiento con los que cuenta la persona y la elección de la posible respuesta.

2.3 PROCESO DE AFRONTAMIENTO

El modelo transaccional del estrés explica que la relación persona-entorno se da a través de tres componentes principales: acontecimiento estresante (entrada), interpretación del acontecimiento y activación del organismo (salida) (Barraza, 2006).

El primer componente es una situación inicial en la que se produce un acontecimiento que es potencialmente perjudicial o peligroso; el segundo componente es la interpretación de ese acontecimiento, el individuo la percibe y valora, independientemente de sus características objetivas y el tercer componente implica una activación del organismo, como respuesta ante la amenaza (Barraza, 2006).

Las discrepancias se dan cuando las expectativas generadas por algún esquema son violadas o insatisfechas. Un esquema es una representación coherente y estructurada que organiza la experiencia; no son copias de la experiencia, sino representaciones generalizadas de regularidades experimentadas. Así, cuando las expectativas son superadas en sentido positivo o negativo, es decir, son mejores o peores que las esperadas se produce la activación visceral y la combinación de esa activación con una evaluación cognitiva en desarrollo es la experiencia subjetiva de una emoción (Oblitas y Becoña, 2000). Las emociones dependen de las apreciaciones cognitivas del significado de la relación persona- ambiente para el bienestar del individuo y las opciones disponibles para el afrontamiento (Lazarus, 1982; Lazarus y Folkman, 1984, ambos en Oblitas y Becoña, 2000).

El proceso de afrontamiento tiene tres rasgos claves: lo que el individuo hace realmente, un determinado contexto y el cambio de conducta que se produce a medida que se desarrolla la interacción estresante o se pasa de una situación a otra (Guerrero y Vicente, 2001).

Lazarus y Folkman (1991) explican que las observaciones y valoraciones relacionadas con lo que el individuo realmente piensa o hace, se encuentran en contraposición con lo que generalmente hace o haría; lo que el individuo hace o piensa es analizado dentro de un contexto específico, siempre van dirigidos hacia condiciones particulares. Para entender el afrontamiento, es necesario conocer lo que el individuo afronta; en este proceso se habla de un cambio en los pensamientos y actos a medida que la interacción va desarrollándose.

Cualquier evaluación de afrontamiento implica considerar los aspectos cognitivos intervinientes en el proceso que se traduce en una serie de fases interrelacionadas: recepción automática de la información (evaluación automática), análisis de la información en términos de demandas de la situación (evaluación primaria), análisis de la situación en términos de recursos propios para hacer frente a esas demandas (evaluación secundaria) y toma de decisión sobre que conductas o conductas se llevarán a cabo para hacer frente a las demandas (Guerrero y Vicente, 2001).

2.3.1 Evaluación automática

La valoración inicial automática de la situación o entrada estimular hace referencia a un patrón de respuestas automáticas que valoran inicialmente la situación en términos de si es o no amenazante para el organismo. Esta evaluación es rápida, predominantemente afectiva y no consciente (Labrador, 1996, en Guerrero y Vicente, 2001).

La activación del sistema autónomo actúa como una señal para el organismo, haciendo que se modifiquen las expectativas sobre el entorno (Mandler, 1975, en Oblitas y Becoña, 2001), por lo que la respuesta inicial a una situación de estrés es la activación fisiológica. El estrés implica una sobreactivación biológica promovida por la acción funcional del sistema reticular, se produce además una disminución de la actividad intestinal, una mayor dilatación bronquial, vasoconstricción cutánea y vasodilatación muscular. El organismo se prepara para consumir la energía necesaria para la confrontación con el estímulo amenazante, para la “lucha o huida” (Valdés y Flores, 1985, en Rodríguez, 2005).

Una serie de respuestas fisiológicas indican la presencia de dos patrones diferentes: respuesta de orientación y respuesta de defensa, dependiendo de la naturaleza del estímulo: novedoso, inesperado o amenazante (Guerrero y Vicente, 2001).

La evaluación de esta respuesta perceptiva automática es relativamente compleja y requiere de instrumentación sofisticada, pues se fundamenta en la identificación de respuestas fisiológicas, tales como los cambios en las tasas cardiacas, en la constricción de la arteria temporal externa y la conductancia eléctrica de la piel ante determinados estímulos y situaciones ambientales (Muñoz, Cruzado y Labrador, 1988, en Guerrero y Vicente, 2001).

2.3.2 La evaluación primaria

Se centra en las demandas de la situación y consiste en analizar si este hecho es positivo o no, en evaluar las consecuencias y en valorar si el hecho es o no relevante (Labrador, 1996, Guerrero y Vicente, 2001).

Lazarus y Folkman (1986, en Guerrero y Vicente, 2001; Graciela, 1991) distinguen tres tipos básicos de valoración del medio y sus demandas: irrelevante, benigna, positiva, estresante. Las evaluaciones estresantes son a su vez de tres tipos: daño o pérdida, amenaza y desafío.

El percibir una situación como amenaza o desafío es determinante para el tipo de respuesta de afrontamiento y el grado de estrés generado. De este modo, en caso de evaluarse la situación en términos de *amenaza* se valoran sobre todo aspectos de daño o pérdida previsible o potencial. En caso de percibir la situación como *reto* se percibirá la posibilidad de controlar la situación y obtener ganancia. Las ventajas de esta última, tanto por el estado emocional que se genera como por la propia capacidad para hacer frente a las demandas de la situación son importantes porque producen respuestas de activación diferentes que tendrían consecuencias muy distintas sobre la salud a mediano o largo plazo (Labrador y Crespo, 1993; Labrador, 1996, ambos en Guerrero y Vicente, 1991).

La valoración neutra o irrelevante es aquella en la que los acontecimientos no implican al individuo ni lo obligan a actuar, la valoración positiva es aquella en que los acontecimientos son valorados como favorables para mantener el equilibrio y se cuenta con los recursos para actuar (Barraza, 2006).

Dentro de estas respuestas cognitivas hay que considerar no sólo los resultados de la evaluación cognitiva, sino también de respuestas involuntarias como la incapacidad para concentrarse, trastornos en la ejecución de tareas cognitivas (Cohen, 1980, en Rodríguez, 2005) o la aparición de pensamientos, intrusivos, repetitivos (Horowitz, 1976, en Rodríguez, 2005). En la evaluación cognitiva la persona evalúa la importancia del encuentro con el medio ambiente y su bienestar (Graciela, 1995).

2.3.3 La evaluación secundaria

Tiene como objetivo la valoración de la capacidad del propio individuo y el análisis de los recursos personales que posee para afrontar el evento que acaba de evaluar. Lo característico de la evaluación secundaria es que la persona valora sus propias capacidades, lo que puede hacer en esa situación, y también si dispone de las conductas o estrategias para afrontarla. El resultado va a estar condicionado por la evaluación primaria y por el repertorio de conductas o habilidades que posea para enfrentar situaciones, y esto explicará su comportamiento y sus respuestas emocionales (Guerrero y Vicente, 2001).

Para Lazarus y Folkman, la persona considera las posibles respuestas de afrontamiento para orientar las demandas psicológicas y ambientales de tal encuentro (Graciela, 1991). La emoción no sólo refleja la activación fisiológica, sino otros contenidos de naturaleza cognitiva y evaluativa, que se vinculan a su vez al contexto social y cultural de la persona (Torregrosa, 1982, en Rodríguez, 2005). Las reacciones emocionales ante el estrés incluyen el miedo, la ansiedad, la excitación, la ira, la depresión y la resignación.

La cadena comportamental comienza con una transacción que es apreciada como dañina, beneficiosa, amenazante o desafiante. El proceso de apreciación genera emoción; así, la apreciación y sus emociones acompañantes influyen sobre los procesos de afrontamiento, los que a su vez cambian la relación persona- ambiente. En seguida esta relación alterada es reapreciada, lo que lleva al cambio en la intensidad y calidad de la emoción (Folkman y Lazarus, 1988, en Oblitas y Becoña, 2000), visto de este modo el afrontamiento es un mediador de la respuesta emocional.

Las respuestas comportamentales, que dependen del estresor y de su percepción por el sujeto, pueden organizarse en torno a tres que son básicas en cualquier organismo animal que se enfrenta con una amenaza: aproximación (lucha), evitación (huída) e inmovilización. Además de producir cambios en la conducta social de las personas, cuando la respuesta al estrés es la ira entonces las conductas sociales negativas aumentan (Rodríguez, 2005).

Cuando no existe un equilibrio entre los acontecimientos considerados estresantes y los recursos con los que dispone la persona para enfrentarlos sobreviene el estrés, que obliga a la persona a utilizar diferentes estrategias de afrontamiento (Barraza, 2006).

La elección de la estrategia de afrontamiento se verá sesgada por los recursos que puede emplear el individuo que se encuentra expuesto a estresores; es menester señalar que cada situación requiere de una respuesta que incluya uno o más recursos y no se puede generalizar un solo recurso para todas las situaciones estresantes.

2.4 RECURSOS, ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

2.4.1 Recursos de afrontamiento

Los cambios en reactividad debidos a fatiga, habituación y aprendizaje, son identificables como cambios adaptativos y al referirse a ellos es conveniente seguir las definiciones convencionales que se presentan en la psicología experimental, sin que puedan entenderse como repuestas de afrontamiento (Rodríguez, 2005). 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 o agravamiento de una amplia gama de patologías (Hodges, 1976; Needle, Griffin, Svendren, 1981; Belcastro, 1982, Belcastro y Hays, 1984, todos en Guerrero, 2003).

La investigación del estrés ha ido cambiando su foco de interés desde el impacto de los estresores a los factores que intervienen en la relación salud-estrés-enfermedad, en este sentido, se ha atribuido al afrontamiento un rol fundamental en estos procesos (Graciela, 1995).

El modelo fenomenológico cognitivo del estrés desarrollado por Lazarus, provee las bases teóricas para verificar relaciones entre estímulos amenazantes, estrés y efectos adaptativos o recursos personales de afrontamiento. El modelo enfatiza que una situación es considerada estresante solamente si el individuo la percibe como tal. En este contexto se considera estrés a las situaciones que exceden los recursos del sujeto y atentan contra su bienestar; en tanto que afrontamiento se refiere *al conjunto de*

conductas o pensamientos tendientes a manejar, tolerar, reducir o minimizar esas situaciones estresantes (Graciela, 1995).

Graciela (1995) recalca que la habilidad para manejar estresores depende de los recursos de afrontamiento disponibles en el individuo. Los recursos de afrontamiento son características estables de la persona o del ambiente social en el que funciona. Jenkins (1979, en Graciela, 1995) llama a estos recursos la “capacidad adaptativa del individuo” e indica, a su vez, que los valores y las normas culturales pueden actuar como recursos de afrontamiento a nivel sociocultural.

Los recursos de afrontamiento son los elementos y/o capacidades, internos o externos con los que cuenta la persona para hacer frente a las demandas del acontecimiento o situación potencialmente estresante (Rodríguez, 2005).

Antonovsky (1979, en Lazarus y Folkman, 1991), ha utilizado el término *recursos generalizados de resistencia* para describir las características que facilitan el manejo del estrés. Estas características pueden ser físicas, bioquímicas, materiales, cognitivas, emocionales, de actitud, interpersonales y macrosocioculturales. Antonovsky considera los recursos como neutralizadores del estrés mientras que Lazarus y Folkman, lo conceptualizan como factores que proceden o influyen en el afrontamiento, lo que a su vez interviene en el estrés.

Se puede hacer una clasificación de los diferentes recursos de afrontamiento:

- 1) *Físicos/ Salud y energía*: incluyen todos los elementos del entorno físico de la persona (incluyendo su organismo) que están disponibles para ella (Rodríguez, 2005). El papel desempeñado por el bienestar físico se hace particularmente evidente cuando hay que resistir problemas e interacciones estresantes que exigen una movilización importante. Muchas de las investigaciones realizadas (Bulman y Wortman, 1977; Dimsdale, 1974; Hamburgo y Adams , 1976; Hamburg et al., 1953; Visotovsky et al., 1961, todos en Lazarus y Folkman, 1991) sugieren que los individuos son capaces de afrontar las situaciones sorprendentemente bien a pesar de una escasa salud física y del agotamiento de

su energía, ya que las personas enfermas o debilitadas son capaces de afrontar una situación cuando lo que se halla en juego es suficiente importante para ellas.

2) *Psicológicos/ psicosociales*: van desde la capacidad intelectual de la persona hasta su sentido de la autoestima, nivel de independencia o autonomía y sentido de control (Rodríguez, 2005). Los aspectos psicológicos involucran las creencias, verse a uno mismo positivamente puede considerarse también un importante recurso psicológico de afrontamiento. Al considerar las creencias positivas como un recurso de afrontamiento, se apela al pensamiento positivo como poder funcional a la capacidad para iluminar las experiencias, sin embargo, no todas las creencias sirven para el afrontamiento y algunas incluso pueden disminuirlo o inhibirlo (Lazarus y Folkman, 1991).

Empíricamente Pearlin y Schooler (1984, en Guerrero y Vicente, 2001) han resaltado los recursos de afrontamiento que son propiedad del individuo, como la salud y la energía, las técnicas de resolución de problemas y apoyo social además de las creencias positivas, siendo éstas un recurso psicológico de afrontamiento así como el autopercebirse positivamente.

Las creencias que mayor atención han recibido son las que hacen referencia al control. En su revisión de las expectativas del *locus* de control interno y externo y las actitudes y conductas relacionadas con la salud, Strickland (1978, en Lazarus y Folkman, 1991) cita que las personas que creen que los resultados dependen de su propia conductas (*locus interno*) afrontan de forma distinta los problemas relacionados con la salud que las que lo consideran como fruto del azar, la casualidad, fuerzas del destino o fuerzas que se encuentran más allá de su control personal (*locus externo*).

Las discusiones de Anderson (1977, en Lazarus y Folkman, 1991) sugieren que las creencias generales sobre el *locus* de control influyen en el afrontamiento: si el *locus* de control es interno, predominan las estrategias dirigidas al problema y si el *locus* es externo, predominan las estrategias dirigidas a la emoción.

- 3) *Técnicas para la resolución de problemas*: Estas técnicas incluyen la habilidad para conseguir información, analizar las situaciones, examinar posibilidades alternativas, predecir opciones útiles para obtener los resultados deseados y elegir un plan de acción apropiado (Manis, 1974; Jannis y Mann, 1977, ambos en Lazarus Folkman, 1991). Las técnicas para la resolución de problemas derivan de otros recursos, como experiencias previas, almacenamiento de información, habilidad o cognitivo- intelectuales para aplicar esa información y capacidad de autocontrol (Rosenbam, 1980, en Lazarus Folkman, 1991).

- 4) *Culturales y Habilidades sociales*: las primeras tienen que ver con las creencias de las personas y con los procesos de atribución causal, son también estados valorados y reconocidos institucionalmente en la cultura y en la estructura social de pertenencia (Rodríguez, 2005).

Las habilidades sociales se refieren a la capacidad de comunicarse y de actuar con los demás en una forma socialmente adecuada y efectiva. La importancia de las habilidades sociales como recurso se hace evidente en muchas áreas, incluyendo los programas terapéuticos que ayudan al individuo a manejar mejor los problemas cotidianos así como los programas de entrenamiento que persiguen mejorar la comunicación interpersonal (Lazarus y Folkman, 1991).

Dentro de las habilidades sociales se pueden incluir los compromisos que consisten en la forma de interpretar un papel social (Rodríguez, 2005). Los compromisos tienen un efecto similar al de las creencias positivas, cuanto más profundamente se ha establecido un compromiso más vulnerable resulta el individuo a la amenaza y está más motivado para protegerse. La capacidad motivadora de los compromisos es un recurso importante ya que el individuo se ve impulsado hacia el afrontamiento activo, y a la vez resulta más apto al ponerlo en práctica (Lazarus y Folkman, 1991).

Sarafino (1990, en Guerrero y Vicente, 2001) ha señalado que el apoyo social referido a la sensación de ser querido, protegido y valorado por otras personas cercanas, puede considerarse como estrategia de afrontamiento amortiguadora del estrés. No obstante, no todo el apoyo social es igualmente eficaz como protector del estrés, ya que es más efectivo tener a alguien en quien confiar que tener muchos amigos o conocidos.

Los recursos sociales también hacen referencia a los bienes y al dinero así como servicios que pueden adquirirse con éstos. Los recursos económicos aumentan de forma importante las opciones de afrontamiento en la mayoría de situaciones estresantes ya que proporcionan el acceso más fácil y a menudo más efectivo a la asistencia legal, médica, financiera y de cualquier otro tipo (Lazarus y Folkman, 1991; Rodríguez, 2005).

De acuerdo a la revisión teórica son variables los recursos con los que cuenta o debería contar el individuo para encontrar un equilibrio entre las demandas de su medio y sus propias demandas antes de llegar a niveles de estrés que afecten gravemente su salud física y emocional, sin embargo cuando las situaciones han sido evaluadas como estresantes y requieren de un esfuerzo físico y/o mental del sujeto, resulta inherente a esta condición poner en marcha un estilo de afrontamiento que conlleva a la mejor selección de respuesta para afrontar al estresor (Lazarus y Folkman, 1991).

2.4.2 Estilos de afrontamiento

El afrontamiento en las personas se ha convertido primeramente, en estilos personales, en una forma particular de enfrentar las situaciones de una manera natural. Según Guerrero y Vicente, (2001) los estilos de afrontamiento se pueden definir como aquellas disposiciones personales para hacer frente a las distintas situaciones estresantes (Sandín, 1995, en Guerrero y Vicente, 2001).

Para Lazarus y Folkman (1991) los modelos psicoanalíticos de la psicología del yo que han dominado la teoría del afrontamiento también han dominado su medición. Sin embargo, los objetivos de medición a los que han sido aplicados estos modelos se han limitado por lo general a clasificar a los individuos para poder predecir la forma sobre cómo afrontarían algunos o todos los acontecimientos estresantes con los que pudieran encontrarse. Esta aplicación del modelo psicoanalítico del yo da como resultado considerar el afrontamiento estructuralmente, como un estilo más que como un proceso dinámico del yo.

La teoría psicoanalista defendió e influyó en algunas teorías posteriores focalizadas en la caracterización de los estilos de afrontamiento. Introdujo el concepto de defensa del

yo para referirse a los mecanismos psicopatológicos que utiliza la persona para hacer frente a los agentes que atentan con su integridad y asociaba ciertos mecanismos defensivos a las formas psicopatológicas concretas. Sin embargo, según Lazarus (1993, en Guerrero y Vicente, 2001) la relación entre formas de psicopatología y mecanismos de defensa ha sido más un ideal conceptual que una realidad clínica.

Meinchenbaum (1985, en Guerrero y Vicente, 2001) definió una tipología genérica de tres estilos de afrontamiento del estrés. Si bien esta clasificación resulta algo imprecisa en nuestros tiempos, es bastante descriptiva, y ha generado investigaciones posteriores en este campo. Engloba los tipos: autoreferentes, autoeficaces y negativistas. Los sujetos autoreferentes son aquellos preocupados por la realización, pero no están centrados ni en la tarea ni en la demanda, sino en sus propias reacciones. Son ineficaces y se caracterizan por una rumiación excesiva de pensamientos relacionados con el problema y las posibles consecuencias negativas de una conducta inadecuada, tienen una marcada preocupación por las respuestas corporales asociadas a la activación fisiológica y emplean estrategias de afrontamiento paliativas. Por el contrario, los sujetos autoeficaces están centrados en la tarea y poseen un alto concepto de la propia eficacia, pues han aprendido a desarrollar habilidades de manera competente, centran sus esfuerzos en buscar demandas, información o exigencias de la situación, por lo que emplean estrategias instrumentales. En cambio, los sujetos negativistas se caracterizan por presentar un afrontamiento pasivo. Niegan la existencia del problema, no se preocupan de las demandas del medio ni de sus reacciones e ignoran la situación-problema (Guerrero y Vicente, 2001).

Byrne (1989, en Guerrero y Vicente, 2001) se centra en el estilo de afrontamiento receptor/sensibilizador. El estilo receptor tiende a la negación y a la evitación. El estilo sensibilizador es más vigilante y expansivo. Según este investigador, las estrategias defensivas al estrés pueden localizarse en algún punto de la dimensión bipolar represión/sensibilización. Se trata de un constructo unidimensional del afrontamiento, de manera que en un extremo se sitúan los sujetos altamente sensibilizadores y en el otro, los muy represores. Los individuos represores informan que experimentan baja ansiedad ante situaciones de estrés, sin embargo emiten elevadas respuestas fisiológicas. Lo contrario ocurre con los sujetos sensibilizadores que tienden a informar mayor grado de ansiedad que el reflejado a través de registros fisiológicos. Se ha sugerido que ambos

utilizan códigos defensivos opuestos y tienden a responder al estrés de forma estereotipada. De modo parecido, Miller (1978, en Guerrero y Vicente, 2001) ha propuesto el modelo de los estilos cognitivos *monitoring* y *bluting*. El término *monitoring* indica el grado en que un individuo está en estado de alerta y sensibilizado con respecto a la información relacionada con la amenaza. Por otro lado, el estilo *bluting* ayuda a atenuar el impacto del peligro y denota el grado en que un individuo evita o transforma cognitivamente la información de amenaza. El modelo se basa en el modo en que los sujetos cognitivamente procesan la información relacionada con sucesos aversivos para reducir las reacciones de estrés concomitantes. Ambos tipos pueden traducirse como incrementador y atenuador respectivamente.

Labrador (1991, en Guerrero y Vicente, 2001) sugiere dos estilos básicos de afrontamiento, uno referido a los sujetos que tienen una tendencia evitadora o minimizadora. El otro se refiere a sujetos que son más proclives a un tipo más afrontativo o vigilante, bien buscando información o ejecutando una acción directa ante cualquier problema. Por su parte Sandín (1995, en Guerrero y Vicente, 2001) tras una rigurosa revisión, ha propuesto cuatro patrones o modos de afrontamiento: vigilante rígido, evitador rígido, flexible y modo inconsistente. El modo vigilante rígido es típico de personas con alta vigilancia y baja evitación (sensibilizadores). Tienden a buscar información sobre el estresor para configurar una imagen mental de confrontación anticipada, ya que este tipo de personas se estresan por la experiencia de incertidumbre. El modo evitador rígido es característico de las personas de baja vigilancia y alta evitación (represores), y el modo flexible, es típico de aquellos que presentan un patrón de baja vigilancia y baja evitación, también es característico de quienes emplean estrategias relacionadas con la situación. Por último, el patrón inconsistente caracteriza a los individuos que presentan alta vigilancia y alta evitación (personas ansiosas) que conlleva a una conducta de afrontamiento inestable. Cuando el individuo intenta alejarse del estresor para reducir la ansiedad, se produce un incremento de la incertidumbre con el consecuente incremento del estrés y viceversa (Guerrero y Vicente, 2001).

Lazarus y Folkman (1991) señalan el llamado “Patrón de Conducta Tipo A” (PCTA) como estilo de afrontamiento. El concepto de patrón A incide más en la conducta que en los procesos del yo y tienen un aire completamente distinto a otras conceptualizaciones de estilos. Friedman y Roseman (1974, en Lazarus y Folkman, 1991 p.144) definieron

el patrón A como un “esfuerzo crónico é incesante de mejorar cada vez más en menos tiempo y, si es necesario, contra la oposición de cosas o personas”. Un complejo acción-emoción que comprende disposiciones conductuales tales como ambición, agresividad, competitividad e impaciencia, conductas específicas tales como tensión muscular, estar alerta, un estilo de habla rápido y enfático, un ritmo de actividad acelerado, y respuestas emocionales tales como irritación, hostilidad y un elevado potencial para la ira. La conceptualización psicológica ha llevado a algunos a considerarlo como un rasgo de personalidad, mientras que para otros entre los que se encuentran Friedman y Rosenman, es un estilo de afrontamiento que se muestra sólo en determinadas situaciones (Buela, Caballo y Sierra, 1996).

El patrón A es una constelación de tres conceptos entre sí, un conjunto de creencias sobre uno mismo y sobre el mundo; un conjunto de valores convergentes en un modelo de motivación o de compromiso; y un estilo conductual de vida que actúa en una amplia variedad de contextos sociales. Con respecto a una interpretación motivacional o basada en los compromisos adquiridos, los individuos pertenecientes al patrón A han sido caracterizados como personas que basan sus recompensas en el éxito y en la satisfacción de su ambición más que en la socialización (Ditto, 1982; Jenkins, Zyzanski, Ryan, Flessas y Tannenbaum, 1977, todos en Lazarus y Folkman, 1991). Sin embargo otros autores (Gastorf y Teevan, 1980 y Gastorf, Suls y Sanders, 1980, todos en Lazarus y Folkman, 1991) difieren ligeramente al calificar al patrón A como poseedor de una orientación basada en el miedo al fracaso, no es ilógico suponer que más que el patrón A por sí mismo, es la combinación de tal patrón con una escasez de recursos de afrontamiento lo que generaría la sensación de estar amenazado.

Sin duda las conductas mostradas por el patrón A incluyen lo que es afrontamiento, por ejemplo, redoblados esfuerzos por alcanzar mayor control de la situación y estrategias que permitan aceptar la falta de tal control sin ocasionar por ello trastorno alguno (Lazarus y Folkman, 1991).

Más aún, una teoría como la de Glass (1977, en Lazarus y Folkman, 1991) parece implicar un rasgo de personalidad o un conjunto de rasgos que hacen al individuo vulnerable al estrés psicológico en aquellas condiciones que ponen en peligro su

necesidad de control o quizás aquellas que generan en él sensación de insuficiencia cuando está acostumbrado a ejercer control de las situaciones.

2.4.3 Estrategias de afrontamiento

Frente a la consideración del afrontamiento como estilo o rasgo, es decir, como estructura 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, en Guerrero y Vicente, 2001) abordan el tema desde el planteamiento de las estrategias de afrontamiento como esfuerzos que 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 .

De esta manera podemos hablar que durante la experiencia del estrés la persona intenta realizar ciertas conductas que le permitan reducir o eliminar sus síntomas negativos y dolorosos, y que se denominan genéricamente estrategias de afrontamiento. Las estrategias de afrontamiento pueden aprenderse y practicarse, seleccionadas de entre un variado arsenal de técnicas terapéuticas (relajación, meditación, ejercicio físico, etcétera) que permiten hacer frente con mejores garantías al estrés y sus consecuencias; sin embargo en este trabajo se consideran las estrategias de afrontamiento referentes a las conductas, conocimientos, habilidades, técnicas, experiencias, pensamientos y actividades que los profesionales ponen en marcha de una manera espontánea o intuitiva, para evitar, reducir o eliminar el estrés y sus consecuencias en una situación concreta. El afrontamiento tiene dos funciones básicas: cambiar la situación estresante para que deje de serlo y tratar los pensamientos, emociones, percepciones y reacciones psicosomáticas causadas por el estrés (Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornés, y Fernández, 2003).

Tras la conceptualización del PCTA como un estilo de afrontamiento que se manifiesta en conductas observables favorecidas por disposiciones más o menos estables de personalidad, parece claro que el procedimiento de evaluación más apropiado sería el que controle las condiciones estímulares y permita captar más niveles de respuesta. En las situaciones de evaluación mediante autoinformes se suelen controlar,

homogeneizando las condiciones de presentación de los estímulos, permitiendo recoger sólo informaciones subjetivas normalizadas (Buela, Caballo y Sierra, 1996).

El modelo transaccional del estrés enfatiza que la elección de la estrategia de afrontamiento a menudo es altamente variable (Folkman, Lazarus, Gruen y DeLongis, 1986, en Oblitas y Becoña, 2000), las personas muestran considerable flexibilidad para adaptar el afrontamiento a las necesidades de la demanda impuesta por situaciones específicas. Por este motivo, la elección y la implementación de estrategias de afrontamiento no son usualmente estereotipadas y es poco probable que puedan automatizarse. El afrontamiento es fundamentalmente estratégico, por naturaleza requiere elección voluntaria y la utilización de recursos adicionales (Oblitas y Becoña, 2000). También puede observarse que la elección de la estrategia de afrontamiento puede sesgarse por procesos no conscientes de los indicadores situacionales (Higginns, 1987, en Oblitas y Becoña, 2000). De acuerdo con las valoraciones anteriores, el individuo selecciona respuestas posibles a las demandas percibidas y decide cuáles debe utilizar (Guerrero y Vicente, 2001). Existen factores determinantes del afrontamiento que actúan modulando la eficacia o la selección de las propias estrategias; algunos de esos factores son las características de la persona (personalidad resistente, autoestima, autoeficacia, competencia social, etcétera) y del ambiente (familia, trabajo, organización, etcétera). Como en los otros factores del estrés, la importancia de las estrategias de afrontamiento reside en la influencia de éstas sobre los diversos elementos que configuran la experiencia de estrés (apreciación de la situación, valoración de los estresores y consecuencias para la salud). Es importante subrayar que la apreciación de la situación por parte de la persona es clave para comprender las estrategias desarrolladas, pero aun los estudios empíricos no son abundantes (Manassero et al., 2003).

Sin embargo, a diferencia del estrés, que en muchos casos está causado por acontecimientos o estresores que actúan en momentos muy concretos, el Burnout está más relacionado con la tarea cotidiana y con la acumulación de fatiga que se hace crónica, ante la falta de correspondencia entre inversión en esfuerzo y recompensa. El Burnout es, sobre todo, el resultado de una interacción psicosocial entre una persona y su entorno. Por ello aunque el concepto de afrontamiento referido al Burnout es similar al concepto de afrontamiento referido al estrés, la diferenciación de lo que puede ser

prevención o afrontamiento tiene, en el caso del Burnout, unos límites más difusos, ya que dado su carácter continuo y diario, una estrategia de afrontamiento puede servir como prevención y como terapia, al mismo tiempo, aunque los aspectos organizacionales tienen una gran importancia (Maslach y Goldgerg, 1998; Leiter y Maslach, 2000; ambos en Manassero et al., 2003).

Para el psicoanálisis, la estrategia de afrontamiento es una estrategia de adaptación a la realidad ante una situación problemática, la teoría de los rasgos de la personalidad considera el afrontamiento como un rasgo propio de cada individuo de modo que las personas con estos rasgos afrontarían mejor el estrés; las teorías interaccionistas se caracterizan por enfatizar dos aspectos: el carácter procesual del afrontamiento y su justificación en términos de las interacciones entre la persona y la situación. Por tanto, las estrategias de afrontamiento serían procesos que tienen como objetivo controlar (reducir, minimizar o tolerar) el conflicto, apreciado por la persona, entre las demandas y los recursos disponibles (Manassero et al., 2003).

Genéricamente, Lazarus y Folkman (1978, en Guerrero y Vicente, 2001) apuntan dos estrategias principales de afrontamiento del estrés: de resolución de problemas y de regulación emocional. Las estrategias de *resolución de problemas* tienen como función alterar el problema que está causándolo o incrementar los recursos para hacerle frente. Las estrategias de *regulación emocional* están centradas en la emoción, en el desahogo y se emplean esencialmente cuando el sujeto percibe que el estresor es perdurable o inmodificable.

Según Manassero et al., (2003), las estrategias de afrontamiento se han categorizado según diversos criterios, obteniendo diferentes taxonomías. Dunham (1990, en Manassero et al., 2003) ha agrupado las estrategias que usan los profesores en tres categorías: personal, interpersonal y organizacional. Las estrategias personales se refieren a recursos en el trabajo (planificación del trabajo, organización del tiempo, establecimiento de prioridades), actitudes positivas hacia el trabajo y el estrés y actividades individuales fuera de la escuela (cultivar aficiones, hacer ejercicio). Las estrategias interpersonales comprenden todo tipo de actividades de apoyo social y relación fuera de la escuela, tales como hablar sobre las situaciones estresantes con alguien (amigos, pareja, etcétera), relacionarse con otras personas preferiblemente no

profesores, participar en actividades sociales, etcétera. Las estrategias organizacionales se refieren al apoyo que se puede obtener en la escuela de los compañeros, de los supervisores o de los veteranos de los cursos de formación etcétera.

La taxonomía propuesta por Lazarus y Folkman (1984, en Manassero et al., 2003) puntualiza aún más dos grados de afrontamiento: directo, cuando la persona realiza algo cuyo efectos es llegar a controlar la situación, o indirecto, cuando la persona pone en marcha algo que sólo indirectamente actuará sobre la situación (cuando la acción directa es imposible o demasiado costosa). Pines y Aronson (1988, en Manassero et al., 2003) han añadido la dimensión activa/inactiva al afrontamiento, según si el afrontamiento se dirija a la fuente o bien a evitarla/negarla. El producto de estas dos dimensiones genera una clasificación del afrontamiento en cuatro categorías, directa/activa (cambiar la fuente, luchar con la fuente, buscar aspectos positivos), directa/inactiva (ignorar la fuente, evitar la fuente, huir de la situación), indirecta/activa (hablar sobre el problema, cambiar uno mismo para adaptarse a la situación, buscar otras actividades), indirecta/inactiva (uso de drogas como alcohol o tabaco, enfermar, hundirse). En general, las conductas de afrontamiento indirectas e inactivas con menos efectivas que las formas activas y directas (Etzion y Pines, 1986, en Manassero et al., 2003).

El locus de control es una característica estable que puede actuar como modulador del estrés y hacer referencia a la creencia generalizada de que los eventos de la vida son controlados por las propias acciones (locus interno) o por fuerzas externa (locus externo) (Rotter, 1966, en Guerrero y Vicente, 2001). Un locus de control interno produce mayor actividad y persistencia en el afrontamiento que el locus externo. De esta manera, las personas con locus interno asumen que las decisiones y acciones personales influyen en las consecuencias. Perciben que tienen control de la situación, lo cual influye positivamente en las expectativas de afrontamiento y experimentan menos amenazas que los individuos con locus externo. Por el contrario, las personas con locus externo consideran que el control depende de la suerte o del destino y se ha señalado que presentan más experiencias de burnout (Glosow, 1986, en Guerrero y Vicente, 2001), insatisfacción laboral (Spector, 1982, en Guerrero y Vicente, 2001) y estrés (Halpin, Harris y Halpin, 1985, en Guerrero y Vicente, 2001) que los trabajadores con locus interno.

Strickland (1978, en Guerrero y Vicente, 2001) confirma que las personas que creen que los resultados dependen de sus propias conductas, afrontan de manera muy distinta los problemas relacionados con la salud, que las personas que consideran los resultados fruto del azar, la causalidad, el destino o de fuerzas que se encuentran más allá de su control personal. Los individuos que poseen un locus de control interno tienen más probabilidades de mejorar su estado al preocuparse de pedir información sobre el proceso de la enfermedad y su evolución. Scheier y Carver (1987, en Guerrero y Vicente, 2001) han propuesto el constructo optimismo-pesimismo que tiene bastante en común con el locus de control.

Sandín (1995, en Guerrero y Vicente, 2001) ha recogido ocho formas habituales de afrontar situaciones de estrés que se presentan en la Tabla 3 y que se derivan del cuestionario W.ay Of Coping (W.O.C.) de Lazarus y Folkman (1998, en Guerrero y Vicente, 2001).

Dimensiones	Descripción
Confrontación	Acciones directas dirigidas a la situación
Distanciamiento	Tratar de olvidar el problema, negarse a tomarlo en serio
Autocontrol	Guardar los problemas para uno mismo, procurar no precipitarse, etcétera
Búsqueda de apoyo social	Pedir consejo o ayuda a un amigo, hablar con personas que puedan hacer algo etcétera
Aceptación de la responsabilidad	Disculparse, criticarse a sí mismo, reconocerse causante del problema, etcétera.
Escape-evitación	Esperar a que ocurra un milagro, evitar el contacto con la gente, tomar alcohol o drogas
Planificación de solución de problemas	Establecer un plan de acción y seguirlo, cambiar algo para que las cosas mejoren, etcétera
Reevaluación positiva	La experiencia enseña, hay gente buena, cambié y maduré como persona, etcétera.

Tabla 3. Dimensiones o factores de afrontamiento del W.O.C. de Folkman y Lazarus, 1988 (Guerrero y Vicente, 2001).

Otras estrategias individuales han sido aportadas por diversos autores. Pearlín y Schooler (1984, en Guerrero y Vicente 2001) identificaron empíricamente diecisiete respuestas de afrontamiento que categorizaron en tres: las respuestas encaminadas a cambiar la fuente de estrés, las respuestas dirigidas a cambiar el significado o percepción del estresor y las respuestas orientadas a controlar los sentimientos de desagrado producido por el estrés (Guerrero y Vicente, 2005).

Por su parte, Graciela (1995) menciona que Krohne, en su modelo bidimensional señala que las estrategias presuponen el cambio de la representación subjetiva de elementos inherentes a una situación amenazante (búsqueda de información selectiva, despliegue de atención o reinterpretación). Estas clases comportamentales pueden ser combinadas dentro de estrategias de orden superior (superestrategias): el intento de obtener información relacionada con un evento amenazante (vigilancia) y el de evitar información perteneciente a la amenaza (prevención cognitiva) (Graciela, 1995). Además, menciona que ciertos estudios apuntan a la identificación de varias estrategias específicas de afrontamiento como reducción de la tensión, distanciamientos del problema, autorreproche, búsqueda de apoyo social, focalización sobre lo positivo, autoaislamiento, manifestación de las emociones, solución activa del problema, respuestas de evitación, respuestas depresivas o cogniciones confortables. En tanto que otros se han concentrado en describir un pequeño número de formas de afrontamiento general; no obstante, dos superestrategias parecen emerger de estas taxonomías: las que focalizan sobre el problema y las que focalizan sobre las emociones.

Sin embargo, Graciela (1995) realiza un cuadro con las principales clasificaciones de las estrategias de afrontamiento resaltando los tipos de estrategias junto con su autor y el año (ver Tabla 4).

TIPOS DE ESTRATEGIAS	AUTORES Y AÑOS
*Enfocada en el problema vs *Enfocada en la emoción	Folkman y Lazarus (1980) Bachrach y Satura (1985)
*Aproximación vs *Evitación	Roth y Cohen (1986)
*Evitación vs *No-evitación	Suls y Fletcher (1985) Krohne (1989)
*Comportamental vs *Cognitiva	Steptoe (1989)
*Solución de problemas *Autocrítica *Pensamientos ansiosos *Evitación del problema *Búsqueda de soporte social *Reestructuración cognitiva *Expresión emocional	Tobin, Holroyd, Wigal y Reynolds (1989)
*Búsqueda de apoyo social *Habilidad para solucionar problemas	Dubow, Tisak, Causey, Hryshko y Reid (1991)
*Búsqueda de apoyo social *Solución de problemas *Rechazo o negación	Kendler, Kessler, Heath, Neale y Eaves (1991).

Tabla 4. Principales clasificaciones de las estrategias de afrontamiento (Graciela, 1995).

Por otro lado, Cohen y Lazarus (1983, en Guerrero y Vicente 2001) diferenciaron cinco categorías: búsqueda de información para comprender mejor la situación y las posibilidades de acción; acciones directas, es decir, cualquier conducta que pretende

responder a la situación, de una u otra forma; inhibición de la acción que implica no actuar con el fin de reducir los efectos o consecuencias de la situación; procesos intrapsíquicos como reconsiderar o reevaluar la situación, negar los procesos peligrosos y dirigirse a “otros” para solicitar ayuda.

Carber, Scheier y Weintranb (1989, en Guerrero y Vicente, 2001) proponen quince modos de afrontamiento. Como novedad incorporan la estrategia búsqueda de apoyo instrumental y diferencian entre la búsqueda de apoyo social por razones instrumentales, de manejo del problema (buscar información, consejo, apoyo económico o institucional, etcétera) de la búsqueda de apoyo social por razones emocionales paliativas (búsqueda de afecto, comprensión, simpatía, etcétera.).

Otra estrategia que apunta la literatura sobre el tema es la ejecución de actividades de desconexión mental que favorecen la no aparición de rumiaciones obsesivas. Dentro de estas actividades, algunos autores (Ripper, 1997; Vázquez y Ring, 1992, ambos en Guerrero y Vicente, 2001) sugieren las conductas de autocuidado como arreglarse, vestirse elegantemente, etcétera.

Guerrero y Vicente (2001) mencionan que otra estrategia poco deseable, aunque a veces empleada con relativa frecuencia, es la autoacusación, que es diferente del reconocimiento de la propia responsabilidad, ya que aquí se trata de autodescalificaciones y autorreproches. También, desahogarse (llorar para encontrar alivio, conductas agresivas, reacciones de ira, etcétera) constituyen una forma de descarga emocional utilizada como modos de manejar situaciones difíciles y estresantes. De las estrategias cognitivas de reevaluación de la situación predominan la redefinición cognitiva (intentar ver el lado positivo de lo sucedido, pensar en que hay cosas peores, etcétera) y los mecanismos de defensa freudianos (negación, intelectualización, supresión represión o racionalización).

Dewe y Gueste (1990, en Guerrero y Vicente, 2001) han identificado siete tipos de estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés laboral: abordar el problema, intentar que el problema no se apodere de uno mismo, descarga emocional, tomar medidas de preventivas, recuperarse y prepararse para abordar en mejores condiciones el problema, utilizar los recursos familiares e intentos pasivos por tolerar los efectos del

estrés en el trabajo. La primera estrategia estaría centrada en el afrontamiento del problema y el resto en aspectos emocionales.

Por su parte, en el estudio realizado por Hernández, Olmedo e Ibáñez (2004) en donde trabajaron una muestra de 222 personas, trabajadores del Hospital Nuestra Señora de la Candelaria de Santa Cruz de Tenerife, mostraron relaciones positivas entre algunos factores del burnout y factores de afrontamiento centrado en la emoción. Los individuos que utilizan como estrategias de afrontamiento el escape-evitación presentan mayores niveles de cansancio emocional y de burnout que aquellos con un afrontamiento centrado en el problema (reevaluación positiva). En la misma línea, los individuos que utilizan como estrategias de afrontamiento el distanciamiento y la confrontación presentan mayores niveles de despersonalización.

Manassero et al., (2003) señalan que otro tipo de estrategias de orientación más terapéutica en donde el psicólogo intervendría, serían las técnicas de reestructuración cognitiva que pretenden eliminar las cogniciones negativas o excesivas y potenciar las cogniciones más positivas y favorables. Un aspecto cognitivo que se ha enfatizado es intentar fundar las actividades profesionales en una ideología o creencia que pueda servir de ayuda en los momentos en que se necesita justificar o fundamentar una conducta o un resultado profesional.

Por último, Stone et al., (1984, en Guerrero y Vicente, 2001) señalan que no sólo es importante tener una red disponible, sino que el individuo sepa y esté dispuesto a extraer de modo efectivo el apoyo que necesita de los demás.

2.5 EVALUACIÓN DEL AFRONTAMIENTO

En el modelo transaccional del estrés, el afrontamiento se define en función de lo que una persona hace o piensa, y no en términos de adaptación o aflicción (distress). Como señalan Lazarus y Folkman (1987, en Sánchez, 1991), a finales de 1970 se operó un cambio muy significativo que desplazó la atención del estrés *per se* al afrontamiento. Se hizo evidente que era necesario describir y medir adecuadamente los procesos de afrontamiento. La psicología del yo había desarrollado diversas medidas de afrontamiento fundamentalmente estructurales y con un carácter más bien estático dada

la concepción disposicional presente en estos psicólogos. Es a finales de la década señalada cuando una serie de investigadores comenzaron a experimentar con las medidas de los procesos de afrontamiento desde una óptica distinta, más dinámica, menos disposicional y más interaccionista y transaccional (Sánchez, 1991),

Guerrero y Vicente (2001) refieren que entre los instrumentos de evaluación más conocidos y empleados para medir el afrontamiento está el Ways Coping Questionnaire (W.O.C.) de Folkman y Lazarus (1987, en Guerrero y Vicente, 2001) que incluye reactivos agrupados en ocho subescalas de tipo Likert de 4 puntos. Se desarrolló para identificar los tipos de afrontamiento que habitualmente utiliza una persona en situación de estrés. Más tarde, en 1980 propusieron otra versión del W.O.C., el Ways of Coping Questionnaire (W.C.Q.), el cual se puede utilizar en distintos periodos para poder observar los cambios y extraer una puntuación total para cada modo de afrontamiento. Esta escala constaba de 68 reactivos que describen ampliamente una serie de estrategias cognitivas y comportamentales que las personas utilizan para dirigir las demandas internas y/o externas de las confrontaciones estresantes. El sujeto indicaba si había usado o no esas estrategias en la confrontación específica (Guerrero y Vicente, 2001; Sánchez, 1991).

Posteriormente (Lazarus y Folkman, 1985, en Sánchez, 1991) la escala fue revisada. La escala “Modos de Afrontamiento” de Folkman y Lazarus contiene dos escalas derivadas racionalmente: el afrontamiento centrado en el problema y el afrontamiento centrado en la emoción. El afrontamiento orientado al problema tiene como función manejar la fuente del estrés, mientras que el afrontamiento orientado a la emoción se dirige a regular las emociones estresantes, esto es, a reducir o manejar el distrés emocional asociado a la situación. Sin embargo, se han encontrado repetidamente que las respuestas de la escala “Modos de Afrontamiento” da lugar a diversos factores en lugar de dos (Carver, Sélter y Weintraub, 1989, en Sánchez, 1991).

Folkman y cols. (1986, en Sánchez, 1991) derivaron por medio del análisis factorial (Factores principales y rotación oblicua), ocho subescalas. Han replicado esa misma estructura de ocho subescalas (Sánchez, 1991). Éstas comprenden 50 reactivos de los 67 reactivos de la revisada.

Las ocho subescalas son las siguientes:

- 1) Confrontación: describe los esfuerzos agresivos para alterar la situación. Sugiere también un cierto grado de hostilidad y riesgo. Este tipo de afrontamiento incluye acciones directas.
- 2) Distanciamiento: describe los esfuerzos para separarse. También alude a la creación de un punto de vista positivo.
- 3) Autocontrol: describe los esfuerzos para regular los propios sentimientos y acciones.
- 4) Búsqueda de apoyo social: describe los esfuerzos para buscar apoyo. Puede consistir en buscar consejo, asesoramiento, asistencia o información, o en buscar apoyo moral, simpatía o comprensión.
- 5) Aceptación de la responsabilidad: reconocimiento del propio papel en el problema. Con anterioridad se le denominó autorreproche.
- 6) Huida-Evitación: describe el pensamiento desiderativo.
- 7) Planificación: describe los esfuerzos deliberados centrados en el problema para alterar la situación unido a la aproximación analítica para resolver el problema.
- 8) Reevaluación positiva: describe los esfuerzos para crear un significado positivo centrándose en el desarrollo personal (Sánchez, 1991).

Existen otros instrumentos cuyo objeto de medida están muy cercanos al W.C.Q., tal es el caso del Social Problem-Solving Inventory (S.P.S.I.) de D'Zurilla (1986, en Guerrero y Vicente, 2001), centrado en las capacidades del sujeto para llevar a cabo un proceso de solución de problemas.

Partiendo del modelo teórico del W.O.C. de Folkman y Lazarus (1984, en Guerrero y Vicente, 2001) y siguiendo un proceso de elaboración similar, Carver et al., (1989, en Guerrero y Vicente, 2001) construyeron la escala de evaluación de técnicas de afrontamiento (C.O.P.E.) con la pretensión de alcanzar una mayor precisión en la formulación de los reactivos. Abarcaron una serie de áreas que consideran relevantes y que no estaban recogidas en el W.O.C., tales como, la religión, la diferencia en los modos de apoyo social e instrumental, permitía evaluar tanto las estrategias habitualmente empleadas por la persona ante situaciones de estrés, como las estrategias

utilizadas ante una situación concreta de la vida del sujeto (PSISA, 1993, en Guerrero y Vicente, 2001).

La escala C.O.P.E. está compuesta por 60 reactivos, divididos en 15 subescalas, con formato tipo Likert con 4 puntos referidos a la frecuencia. Estos ítems provienen de postulados teóricos revisados por los autores.

Stone y Neal (1984, en Guerrero y Vicente, 2001) desarrollaron una medida de afrontamiento para los problemas cotidianos. Consiste en la presentación de ocho estrategias concretas que el individuo debe considerar si ha empleado en una situación determinada, si así fuera, tiene que describir la acción o pensamiento concreto que tuvo lugar. También indicar cuál de las ocho estrategias que se le proponen es más importante para manejar el problema. Este instrumento, más ideográfico, se sitúa a medio camino entre un cuestionario y un autoregistro, lo cual exige un entrenamiento previo para completarlo correctamente.

Un modo de evaluación del afrontamiento dinámico y de utilidad clínica es el propuesto por Sánchez (1991, en Guerrero y Vicente, 2001) en donde se pide a la persona información sobre 15 situaciones cotidianas que en los últimos meses le han ocasionado molestias y ansiedad. Se solicita una descripción detallada del problema, explicar qué pensó e hizo para afrontar esta situación, y qué sintió al hacerlo. Posteriormente, complementará el W.O.C. aplicándose una interpretación idiosincrástica y no psicométrica.

Otro modelo empleado para evaluar el afrontamiento ha sido la observación conductual mediante juegos de roles, imaginación, presencia física del estresor en la clínica y pruebas de laboratorio, donde se pretende reproducir situaciones semejantes a las de la vida diaria. La observación conductual especialmente aplicada en evaluaciones psicopatológicas, pretende medir los cambios corporales que acompañan el afrontamiento (Guerrero y Vicente, 2001).

Del mismo modo, es útil el empleo de entrevistas como la propuesta por Meinchbaum (1981, en Guerrero y Vicente 2001), o aquellas en las que se le pide a

la persona que piense e imagine un acontecimiento determinado y se le interroga sobre lo que hizo para manejarlo.

En resumen, el concepto de afrontamiento nace de la noción de Hans Selye, en 1936 quién observó la respuesta al estrés como un proceso que implica cambios que se dan en primer lugar sobre el sustrato orgánico y químico. Hoy en día este constructo es estudiado detalladamente en el modelo fenomenológico transaccional del estrés de Lazarus y Folkman quienes definen el afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo; se puede considerar el afrontamiento como un proceso que incluye: una evaluación automática, una evaluación primaria y por último, una evaluación secundaria. En la mayoría de las ocasiones los individuos expuestos a situaciones estresantes no tienen conciencia de estas etapas, sin embargo al enfrentarse a éstas hacen uso de uno o algunos recursos de afrontamiento con los que cuentan (físicos- biológicos, psicológicos, culturales, sociales y materiales). Cuando las demandas de la situación exceden estos recursos a partir del proceso de evaluación el individuo seleccionará el estilo y la estrategia de afrontamiento que le permita recobrar el equilibrio perdido. Los recursos, estilos y estrategias de afrontamiento son constructos diferentes, así los estilos de afrontamiento se definen como ciertas disposiciones personales que se utilizan para enfrentar diferentes situaciones estresantes. Los estilos de afrontamiento se sustentan mayormente en la teoría psicoanalítica del yo y son conductas más bien adaptativas a la vida diaria, mientras que las estrategias de afrontamiento son aquellos esfuerzos que se realizan exclusivamente para manejar algo que ocurre fuera de la rutina y que debe diferenciarse de las conductas adaptativas automáticas (siendo éstas los estilos de afrontamiento) que aparecen en situaciones habituales. Así, al presentarse una situación estresante, la persona utiliza sus recursos para confrontar la situación y tener cierto equilibrio con su medio, cuando esta situación se complica un poco y ese equilibrio se ve dañado realiza ciertas conductas adaptativas para sobre llevarla, pero cuando el contexto se complica aún más sacándola de su rutina, utiliza las estrategias para afrontar la situación estresante y no sentirse amenazada. No basta únicamente con tener las herramientas necesarias para afrontar la situación, sino que el individuo se de cuenta de ellas, esté dispuesto a utilizarlas y las sepa manejar de la mejor manera posible. Finalmente es importante mencionar que se han desarrollado

diversos instrumentos para evaluar el afrontamiento, el más conocido es el Ways Coping Questionnaire (W.O.C.) de Lazarus y Folkman, del cual se deriva el Ways of Coping Questionnaire (W.C.Q.) que evalúa el afrontamiento como proceso en un contexto específico. Así mismo, se encuentra el Social Problem-Solving Inventory (S.P.S.I.) de D’Zurilla, la escala de evaluación de técnicas de afrontamiento (C.O.P.E.), además de medidas de autoregistro, así como la observación conductual mediante juegos de roles, imaginación, presencia física del estresor en la clínica y pruebas de laboratorio.

CAPÍTULO 3.

INVESTIGACIÓN SOBRE EL BURNOUT Y EL AFRONTAMIENTO EN PROFESORES UNIVERSITARIOS

3.1 CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

La perspectiva sociológica de la educación desarrollada en los años 70, entre otros por Bordieu, Passerson y Establet, ha propuesto un modelo de escuela que desempeñe un papel activo de cambio social, y para ello, en todos los países, se han planificado y desarrollado reformas educativas cuyo denominador común es exigir grandes cambios a la escuela para adaptarse a los nuevos requerimientos que la sociedad tiene de ella de ella (Manassero et al., 2003).

Los sistemas educativos actuales se ven afectados por los cambios sociales principalmente en dos sentidos. Por un lado se está modificando la función y la consideración que la sociedad atribuye a las diferentes instituciones educativas, así como en las que el profesor ejerce su práctica. La sociedad precisa de profesionales “eficaces” que respondan a las nuevas y más exigentes demandas que se van imponiendo en las continuas reformas educativas de las nuevas formas de enseñar. Es decir, profesionales capaces de poner en práctica y adecuar permanentemente las estrategias necesarias para el desarrollo integral de la persona (maduración personal, moral y cívica, a través de la promoción del aprendizaje y desarrollo de habilidades y actitudes de los educandos, más allá de la mera instrucción, transmisora de conocimientos (Martínez et al., 2005).

La formación inicial de los profesores tiende a fomentar el estereotipo ideal, que representa el polo positivo de la imagen del profesor. Esto ocurre en aquellas circunstancias en las que se recurre a un enfoque normativo de la formación del profesorado, destacando lo que el profesor “*debe hacer y ser*”, sin que al mismo tiempo se le prepare adecuadamente para la práctica de la enseñanza. El profesor debutante va a quedar desarmado y desconcertado al encontrar que en la práctica real de la enseñanza no responde a los esquemas ideales con lo que se le ha formado (Esteve, 1994, Manassero et al., 2003).

Dentro la formación del docente es necesario que el aspirante a profesor aprenda lo que se denomina didáctica, que es un conjunto de técnicas destinadas a dirigir la enseñanza, para que el aprendizaje de la misma se lleve a cabo con mayor eficiencia. La didáctica no se preocupa tanto por el “contenido” de la enseñanza, sino por las técnicas y métodos de la enseñanza (Álvarez, 2005).

Es importante señalar que en la enseñanza se trata de un intercambio mutuo entre emisor y receptor, es decir el proceso de comunicación, que es la expresión o transmisión de conocimientos o información. Es un intercambio de hechos, pensamientos, opiniones o emociones, que implican la existencia de un emisor y un receptor. Sin comunicación no puede haber instrucción, enseñanza o educación. La comunicación es la base de la enseñanza, se utiliza para informar algún hecho, sirve para dar órdenes e indicar prescripciones. En la enseñanza lo más frecuente es que predomine la acción del emisor. Por tanto, es conveniente mencionar las cualidades, características o requisitos que el emisor (profesor, maestro o educador) debe tener para que su acción sea útil a quienes lo escuchan (Álvarez, 2005).

Álvarez (2005) señala que el educador debe procurar cumplir con determinados requisitos en cuanto a su preparación, su voz y lenguaje, así como su presentación personal y su actitud frente a quienes lo escuchan. Todas estas características son importantes. Para algunos, el conocimiento y la adecuada preparación del tema que se va a exponer son lo más importante. Sin embargo, si quien habla no adopta una actitud sencilla, cordial y amistosa o no evita gestos, expresiones faciales o “tics” que distraen al auditorio, mucho de lo que diga se perderá. Así, un maestro que adopta una actitud arrogante, de gran superioridad o de poco interés para quienes lo escuchan obtendrá menores resultados que quien se presenta con una actitud de compañerismo y de amistad.

Conviene insistir en que el orden y la actitud del grupo dependen, en gran parte del profesor, el entusiasmo y el interés que muestre y su convicción de lo que afirma son medios que contribuyen al orden y buen desarrollo de las sesiones, motivando al grupo y despertando su deseo de aprender (Álvarez, 2005).

Es importante mencionar que el trabajo del profesorado se supone que es la docencia pero, además hay profesores y profesoras que asumen otras funciones, como la investigación, la tutoría, la jefatura de departamento u otros cargos directivos o de coordinación. Dichas funciones pueden complementar la actividad docente durante algún tiempo e incluso puede llegar a sustituirla (Menéndez et. al., 2006).

Los grandes cambios que han surgido implican que las diversas funciones de los enseñantes son, a veces, contradictorias. Se les exige que cumplan un papel de “amigo, colega y ayudador”, papel quizá incompatible con el de “evaluador, selector y disciplinador”. Aunque tradicionalmente estos ejemplos implican contradicción entre funciones, los acelerados cambios sociales han incrementado el número de funciones y por tanto de contradicciones (Travers y Cooper, 1997).

Para Menéndez et al., (2006) el rol del docente está ajustado a los objetivos actuales como:

- Vehicular al alumnado hacia un buen conocimiento
- Facilitar la discriminación de la calidad de fuentes de información
- Fomentar la participación
- Inducir nuevos patrones de pensamiento
- Propiciar el autoaprendizaje
- Fomentar la creatividad desde la creatividad

Por su parte Matud, García y Matud (2002), refieren que la profesión docente está profundamente afectada por los cambios científico-tecnológicos, económicos, sociales y culturales que se dan en la sociedad actual (Gracia, 1996, en Matud et al., 2002). La escuela le exige al docente por parte del alumnado, de las familias, de las fuerzas sociales, y de la administración múltiples demandas, muchas incompatibles entre sí. Ello conlleva a que el profesorado se encuentre ante exigencias cada vez mayores y conflictivas, ya que ha de ser trasmisor y a la vez crítico de la cultura ante las nuevas generaciones. Trabajar como docente supone aspectos específicos referidos a la relación con el alumnado o con sus padres, lo que supone una exigencia emocional, sobre todo cuando se trata de alumnos desmotivados, indisciplinados y grupos con gran diversidad, muy frecuente hoy en día (Martínez et al., 2002).

Se le pide integrar socialmente al alumnado como miembro comprometido y responsable en una sociedad que está en continua crisis económico-social y con altas tasas desempleo, competitividad y agresividad, injusticias y marginación. También se pretende que el profesorado sea un agente compensador de las desigualdades sociales y de las deficiencias personales al integrar a alumnado con necesidades educativas especiales en un sistema único de enseñanza (Matud et al., 2002).

El estereotipo tradicional del profesor ha sido el de amigo y consejero, dedicado a ayudar a los estudiantes y a relacionarse con ellos; alguien que, en la escuela o fuera de ella, mantenga una actitud de servicio. Esta visión se va reemplazando cada vez más con los estereotipos fomentados por los medios de comunicación, que relacionan a los docentes con la violencia física en las aulas, los despidos, los conflictos ideológicos, los salarios bajos, la falta de materiales e instalaciones (Esteve, 1984, en Travers y Cooper, 1997). Se hace evidente que la formación del docente tiende a promocionar en demasía el primer estereotipo negando la potencial realidad del segundo. Esto significa que los docentes sin experiencia pueden experimentar problemas, ya que no se encuentran bien preparados para enfrentarse a esa gama de dificultades con que se encuentran.

El docente, al igual que otros profesionales de servicios sociales, es el instrumento mismo de trabajo, mediador en interacciones de enseñanza/ aprendizaje dentro de un contexto que actualmente presenta mayores exigencias (Martínez et al., 2002). Además, debe estar en permanente actualización. Todo ello conlleva una situación de alto riesgo de estrés laboral que puede tener consecuencias para su salud. La enseñanza ha sido considerada como una ocupación particularmente estresante. Son numerosos los estudios realizados en países muy diversos (por ejemplo, Aluja, 1997; Chan, Lai, Ko Leung, Siu y Spector, 2000; Travers y Cooper, 1997; todos en Matud et al., 2002) que recogen la insatisfacción profesional, el estrés y los problemas de salud del profesional docente.

En general, el estrés laboral no afecta por igual a todos los sectores productivos sino que, según psiquiatras, los profesionales que mayor riesgo tienen de padecer estrés son aquellos que realizan su función de cara al público o cuyo trabajo se basa en una fuerte implicación con las personas: los maestros y profesores, médicos, enfermeros, policías,

bomberos (Nieto, 2006), sin embargo en este capítulo nos centraremos en los maestros y profesores.

3.2 MALESTAR DOCENTE Y BURNOUT EN PROFESORES UNIVERSITARIOS

La Universidad forma un ecosistema laboral y profesional muy particular. Sus peculiaridades afectan de manera directa a la forma en que su personal elabora su propia identidad profesional, ejerce sus funciones y desarrolla las actividades que le son encomendadas. Afecta, también, a los mecanismos básicos que usa para progresar en el estatus profesional y /o institucional (Zabalza, 2002).

Manssen y Potman (1970, en Zabalza, 2002) han definido a la Universidad como una *burocracia profesional*. Las burocracias profesionales están constituidas por expertos que trabajan de manera aislada, en una especie de casilla, cerrada y autónoma. Mintzberg (1983, Zabalza, 2002) ha señalado algunos de los problemas que surgen a partir de esta situación de aislamiento y autonomía profesional:

- Coordinación: las burocracias profesionales son colecciones de sujetos que se juntan para utilizar conjuntamente recursos y servicios comunes, pero aparte de eso prefieren que se les deje a solas.
- Discrecionalidad: ésta hace posible que los profesionales ignoren las necesidades reales de sus clientes; llega incluso a posibilitar que muchos ignoren las necesidades de la organización.
- Innovación: toda innovación que pretenda romper la estructura de las casillas preexistentes tendrá fuertes dificultades para afianzarse. De esta manera, cualquier propuesta se verá forzada a integrarse a las viejas casillas establecidas.

Zabalza (2002) propone tres dimensiones que configuran la acción docente en la universidad. Casi todas se relacionan y afectan mutuamente:

- Dimensión profesional: permite acceder a los componentes claves que definen ese trabajo o profesión: cuáles son sus exigencias (qué se espera que haga ese profesional), cómo y en torno a qué parámetros construye su identidad profesional, cuáles dilemas caracterizan el ejercicio profesional en ese ámbito, cuáles son las necesidades de formación inicial y permanente.
- Dimensión personal: que permite considerar algunos aspectos de la docencia: tipo de implicación y compromiso personal propio de la profesión docente, ciclos de vida de los docentes y condicionantes de tipo personal que les afectan (sexo, edad, condición social, etcétera), problemas de tipo personal que suelen ir asociados al ejercicio profesional.
- Dimensión laboral: que nos sitúa ante los aspectos más claramente relacionados con las condiciones contractuales, los sistemas de promoción y selección, los incentivos, las condiciones laborales (carga de trabajo, horarios, obligaciones vinculadas, etcétera) (Zabalza, 2002).

La actual crisis en la enseñanza presenta manifestaciones muy diversas de orden sociológico, psicológico y pedagógico, que están repercutiendo en el docente y su función profesional como señala Gómez (2000, en Martínez et al., 2002)

En 1993 la Organización Mundial del Trabajo (OIT) señaló al estrés como una de las principales causas de abandono de la profesión docente, considerando a la docencia como una profesión de riesgo (International Labour Office, 1993, en Martínez et al., 2005).

El tema de la personalidad del profesor y las tensiones a las que se halla sometido ha trascendido el marco de estudio de un reducido grupo de especialistas para convertirse en un tema que se encuentra frecuentemente en la prensa u otros medios de comunicación social (Esteve, 1994). En el momento actual, caracterizado por la presencia global y poderosa de los medios de comunicación social en la formación de la opinión pública en todos los aspectos sociales, la problemática relacionada con estrés y burnout en la enseñanza está teniendo una importante resonancia en todos los medios de comunicación, algunas de las consecuencias positivas de este hecho es que puede

animar los fondos y políticas adecuadas para atender los problemas de la profesión docente (Manassero et al., 2003).

Se encuentran trabajos de investigación que -desde una perspectiva psicológica - abordan el estrés en los profesores o del aumento de la ansiedad entre ellos. En estos trabajos los problemas psicológicos detectados acaban relacionándose, de una forma más o menos directa, con las condiciones laborales en los que se ejerce la docencia (Anadón, 2005; Esteve, 1994).

En cuanto a la situación de la salud del profesorado universitario, se puede hablar de malestar docente, insatisfacción, estrés, *burnout* y depresión. Interesan las aportaciones que se hacen en cuanto a los perfiles sociodemográficos y laborales para poder valorar la influencia de factores como la edad, el estado civil, el número de hijos, la categoría laboral, el área de conocimiento, la tarea docente/ investigación, el ausentismo, etcétera (Menéndez et al., 2006).

Sólo al definir el malestar docente e identificar las manifestaciones del problema y los conflictos derivados, las variables que influyen y las consecuencias personales y sociales se puede comprender este malestar. Así será posible asumir responsabilidades, más allá de las que corresponden al propio docente, definir y poner en marcha programas de base y de apoyo relacionados con las variables influyentes (Menéndez et al., 2006).

El malestar docente se trata de un fenómeno internacional, que implica al conjunto de países de nuestro entorno cultural. Blasse (1982, en Senn, Wehbe y Gubiani, 2002) expresó que el entrecruzamiento de varios factores de carácter psicosocial, presentes en el contexto educativo, producen lo que se denomina un ciclo degenerativo de la eficacia docente; en estos casos se generan condiciones en donde los esfuerzos docentes son insuficientes para lograr los objetivos deseados. El no logro de estos propósitos se manifiesta en situaciones de estrés o tensión, provocando insatisfacción y una progresiva desmotivación en la actividad laboral.

El término de "*burnout*" aparece por primera vez en las investigaciones bibliográficas retrospectivas en un artículo de Pamela Bardo (1979, en Esteve, 1994), titulado: "The

pain of the teacher burnout: a case history”. Donde define el término de la forma siguiente: “el profesor quemado es un fenómeno demasiado familiar para cualquier adulto que trabaje en la actual escuela pública. Los síntomas incluyen un alto abstencionismo, falta de compromiso, un anormal deseo de vacaciones, baja autoestima, una alta incapacidad para tomarse la escuela en serio. Algunos profesores citan el aumento de mala conducta en sus alumnos cómo causa de su sentimiento de estar quemado”.

El término de burnout, ha sido empleado en sentido muy amplio para referirse a situaciones diversas en el trabajo. Específicamente la denominación “malestar docente”, otro de los conceptos utilizados habitualmente, hace referencia a trastornos o patologías relacionadas con la docencia (Esteve, 1987, 1989, en Manassero, Fornés, Fernández, Vázquez y Ferrer, 1995) que eventualmente podrían identificarse con burnout, pero al ponerle el adjetivo “docente” parece que quiere subrayarse su carácter específico de la citada profesión.

Hay que recordar que el burnout no es algo que aparece repentinamente como respuesta específica a un determinante concreto, sino que más bien es un estado que emerge gradualmente en un proceso de respuesta a la experiencia laboral cotidiana y a ciertos acontecimientos (Manassero et al., 1995). Los nuevos modelos educativos suponen un aumento en las demandas y exigencias generando un alto grado de descontento entre los profesores, las demandas-obstáculos y recursos-facilitadores de los que dispone, afectan su bienestar psicológico en el trabajo, pudiendo desembocar en el síndrome de burnout (Martínez et al., 2002).

El Burnout se ha llegado a confundir con conceptos próximos a él, sin embargo el término que está más relacionado con el éste es el malestar docente. Aunque el malestar docente no engloba totalmente el Burnout, todo indica que el primero puede ser una causa inicial del segundo. Porque un profesor que comienza con síntomas de malestar docente llegando a un estado crónico puede pasar a ser un profesor afectado con el síndrome de Burnout (Pérez, 2006). En el contexto educativo, el agotamiento se refiere a la pérdida de recursos emocionales debido a las demandas de los estudiantes, demás profesores del centro y familias de los estudiantes (Martínez et al., 2002).

3.3 ESTRESORES ESPECÍFICOS DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

La naturaleza del estrés y sus efectos sobre la salud física y psicológica, han acaparado más de 13000 publicaciones desde que Selye introdujese este concepto en la década de los cincuenta (Lemus y Suárez, s/f, en Gutiérrez, Morán y Sanz, 2005). Puesto que la mayoría de las personas dedican un tercio de su tiempo diario a la actividad laboral, no sería de extrañar que fuese ésta la generadora de las principales fuentes de presión que desencadenan las respuestas de estrés en las personas.

El estrés docente es un tema de investigación que acapara un gran número de estudios importantes en la actualidad, debido a que provoca una gran cantidad de bajas laborales así como malestar entre los profesores (Pérez, 2006). La enseñanza, al igual que otras profesiones de servicios humanos, puede llegar a ser una ocupación estresante. La baja motivación de los alumnos, la falta de tiempo, las presiones organizativas y de las familias o los problemas de conducta y agresiones por parte de los alumnos, pueden contribuir al desarrollo de diversos síntomas somáticos y psicológicos en el profesor. Cuando la experiencia de estrés se prolonga en el tiempo, sin esperanza de solución puede desencadenar lo que se conoce como burnout (Anadón, 2005; Calvete y Villa, 1999).

Aunque se han realizado numerosos intentos de investigar las verdaderas causas y síntomas del estrés entre los docentes, a menudo los resultados no han sido muy coherentes. Un problema básico es la variedad de formas en que las personas han enfocado el fenómeno del estrés entre docentes y también el hecho de que muy a menudo los enseñantes son reacios a admitir hasta qué punto experimentan estrés, por miedo a que se considere una debilidad. Sin embargo, se han producido muchos cambios sociales y estructurales que han dado como resultado docentes desilusionados que expresan sus preocupaciones, y que sacan a la luz el problema del estrés (Travers y Cooper, 1997).

El origen del malestar docente es aquella atmósfera de creencias y valoraciones sociales y legales que han producido una situación de inseguridad y tensión en las aulas (Nieto, 2006):

- A) Los cambios sociales y la desconexión entre la familia y el centro hacen recaer en los docentes obligaciones y responsabilidades que antes eran compartidas
- B) La extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años es el origen de perturbaciones, porque un número considerable de estudiantes rechaza la escuela y, al verse obligados a permanecer en ella, provocan conflictos.
- C) Muchos alumnos presentan un deficiente autocontrol e incluso carecen de los principios morales supuestamente admitidos en la sociedad actual. Trasladan a clase el ambiente tenso que viven en sus familias desestructuradas y en permanente conflicto.
- D) Muchos alumnos se desentienden de las actividades de la clase por serles inentendibles debido al retraso curricular que acumulan. Al aburrirse, enredan y perturban la clase.
- E) La introducción progresiva de la informática en el aula crea incertidumbre en muchísimos profesores que aducen carecer de la formación práctica necesaria para transformar sus clases de carácter explosivo-receptivo en otras de carácter indagatorio.
- F) La escasa valoración y reconocimiento de la calidad de la enseñanza impartida por un profesor, respecto de la de otros, conduce la desmotivación de los mejores docentes.

Es difícil atribuir a una o varias causas el síndrome de burnout y las diferentes investigaciones han puesto de manifiesto la multicausalidad del fenómeno. En la literatura revisada han aludido al aburrimiento y al estrés (Pines, Arronson y Kafry, 1981, en Guerrero y Vicente, 2001), a las crisis en el desarrollo de la carrera profesional y a las pobres condiciones económicas (Cruse, 1980, en Guerrero y Vicente, 2001), a la sobre carga de trabajo y a la falta de estimulación (Weiskopf, 1980, en Guerrero y Vicente, 2001) la pobre orientación profesional y el aislamiento (Cherniss, 1985, en Guerrero y Vicente, 2001).

Nieto (2006) señala que las situaciones incontrolables surgidas en el aula son de mayor impacto emocional que otras en las que los interlocutores son compañeros, directivos o padres de alumnos. Se dan situaciones que excederían la capacidad de reacción de cualquier profesor. Otras situaciones afectarían a la mayoría de los profesores, pero no al resto. En otros casos, una minoría de docentes quedan sobrepasados por situaciones

que la mayoría dominaría sin gran esfuerzo. O sea, que el estrés está, al menos, determinado por dos variables: la situación de difícil control, por una parte, y el modo de experimentarla, cuando la capacidad de control se revela insuficiente, por otra.

Las situaciones son más o menos amenazadoras según el número de alumnos implicados, el tipo de alumno y su problemática particular. También pueden graduarse las situaciones según la intención de la acción u omisión del alumno o alumnos perturbadores y el impacto negativo en la autoestima del profesor. Finalmente, Nieto (2006) indica que otro foco productor de estrés reside en las relaciones con los compañeros, en especial los que ejercen cargos de gobierno o coordinación, cuando no escuchan las quejas o no aprecian el trabajo bien hecho.

Cox (1988, en Travers y Cooper, 1997) ha identificado el cambio como un factor importante dentro de las fuentes comunes de estrés entre docentes, y añaden que “El cambio en sí mismo no es la única causa de estrés, sino la aparición de un cambio tras otro sin que la mayoría de maestros puedan hacer nada al respecto” (Travers y Cooper, p. 18, 1996). Muchas de las presiones del cambio, asociadas con crecientes demandas del tiempo (cambios en el currículum) exigen a los docentes que asimilen los cambios propuestos, examinen sus prácticas actuales y, a la luz de las nuevas exigencias, las modifiquen. Además, se espera que midan el éxito de tales modificaciones evaluando el progreso de los alumnos, cambiando en consecuencia sus prácticas.

Blase (1982, en Esteve, 1994) distingue entre factores de primer orden, para referirse a los que inciden directamente sobre la acción del profesor en su clase, generando tensiones asociadas a sentimientos y emociones negativas; y, por otra parte, factores de segundo orden, referidos a las condiciones ambientales, al contexto en que se ejerce la docencia. La acción de este segundo grupo de factores es indirecta afectando la eficacia del docente al promover una disminución de la motivación del profesor en el trabajo, de su implicación y su esfuerzo. Dentro de este segundo orden se encuentran los obstáculos sociales, que hacen referencia a aquellos aspectos relacionados con los alumnos, padres y demás compañeros del centro (Martínez et al., 2002). Aislados apenas si tiene significado, pero cuando se acumulan influyen fundamentalmente sobre la imagen que el profesor tiene sobre sí mismo y su trabajo profesional, planteando una crisis de identidad que puede llegar incluso a la autodespreciación del yo.

3.3.1 Estresores organizacionales de la actividad docente

Las condiciones de las instalaciones son importantes en la calidad de vida de quienes la habitan. Importa el aulario, las salas de estudio, de deporte e informática, la biblioteca, los servicios generales, los comedores, las distancias entre uno y otros sectores y los accesos a los centros; muchas veces la distancia al lugar de trabajo es excesiva (Menéndez, et al., 2006)

La falta de recursos aparece como uno de los factores referidos en diversos trabajos de investigación (Dunham, 1976; Kyriacou y Sutcliffe, 1997, 1998; OIT, 1981, todos en Esteve, 1994), ya que frecuentemente los profesores se encuentran limitados por la falta de material didáctico necesario y por la carencia de los recursos para adquirirlo, también se contemplan los problemas de conservación de los edificios, penuria de mobiliario, falta de calefacción, insuficiencia de locales adecuados, etcétera.

A lo largo de la jornada de trabajo, el o la docente adopta posturas que sobrecargan su espalda o sus piernas, lo que con el tiempo le ocasiona malestar. El tono muscular va ajustándose a las necesidades de las tareas, pero el problema deriva muchas veces de la necesidad de estar de pie o sentado mucho tiempo; de tener que doblarse o agacharse para atender a los alumnos, torcer el cuello para evitar reflejos de la pantalla, etcétera (Menéndez et al., 2006).

Estudios más recientes muestran que no sólo son relevantes las características personales y el tipo de trabajo, sino que también influyen las fuerzas estructurales que configuran la profesión, la organización social de las instituciones laborales y el desarrollo económico (Chan 2000, en Matud et al., 2002).

Kiriacu y Sutcliffe (1978, en Nieto, 2006) clasifica toda una serie de fuentes específicas en el desarrollo del estrés en los docentes en general, agrupándolos como “**Conductas perturbadora del alumno**”: alumnos ruidosos, clases difíciles, problemas de conducta u conductas inadecuadas de los alumnos; “**Condiciones de trabajo poco satisfactorias**”: estructura pobre de la carrera, pocas oportunidades de promoción, salario insuficiente y/o inadecuado, escasez de equipamiento, nulo reconocimiento de los buenos enseñantes y nula participación en la toma de decisiones; “**Tiempo**

disponible escaso”: demasiadas tareas que realizar, demasiadas tareas administrativas, demasiado papeleo, carencia de tiempo para preparar la clase y el ritmo de la jornada escolar es demasiado rápido y **“Una cultura escolar pobre”**: reglamento y/u orientación disciplinar inadecuado/a, carencia de consenso sobre los estándares mínimos exigibles, actitudes y conductas del director, sanciones disciplinarias disponibles poco adecuadas, carencia de asesores/consultores disponibles para cada profesor, el fracaso sin paliativos de una formación en ejercicio basada, casi exclusivamente, en cursos de conferencias (que tal vez incrementen el acervo teórico), pero sin que vayan acompañados de visitas a aulas donde el procedimiento didáctico explicado se practique con una clase real y seguidas por prácticas en el aula con el asesoramiento adecuado.

Parece ser, según Kiriacu y Sutcliffe (1978, en Nieto, 2006) que los profesores que están convencidos de que el control externo es el responsable de sus éxitos y fracasos, probablemente volarán su entorno de trabajo como amenazante y, por tanto, será más probable que experimenten un mayor estrés laboral.

3.3.2 Estresores sociales de la actividad docente

Los grandes cambios se deciden en niveles de la representación política y social de los estados, y los cambios menores por las autoridades educativas intermedias, con una ausencia significativa de consultas o solicitud de informes a los profesores u otros profesionales, esta metodología de la toma de decisiones, que excluye a los profesores es una fuente de sentimientos de devaluación y de frustración de los profesores que, obviamente afecta a la experiencia de estrés y malestar en la escuela (Manassero et al., 2003).

El papel del profesor ha cambiado bajo la presión del cambio del contexto social en el que éste ejerce su profesión, pero igualmente se han modificado las expectativas, el apoyo y el juicio de ese contexto social sobre los enseñantes (Mandara, 1980, en Esteve, 1994).

En el momento actual muchos de los profesores se quejan de que los padres no sólo se despreocupan por inculcar en sus hijos unos valores mínimos, en la convicción de que

esa es una obligación que sólo atañe a los profesores, sino que además, en cualquier problema están dispuestos a inculparles, poniéndose del lado del niño con la coartada última de que, a fin de cuentas si es un maleducado la culpa es del profesor que no ha sabido enseñarlo. Los profesores se sienten injustamente juzgados por los padres como representantes más cercanos del cuerpo social (Esteve, 1994).

En la multiplicidad de papeles que se le exigen al profesor se encuentra que son contradictorios y conflictivos entre sí: los cuales son los peores enemigos laborales. La complejidad de papeles que se exige desempeñar al profesor, sin una preparación suficiente, son una de las mayores fuentes e insatisfacción en la enseñanza (Manassero et al., 2003)

Se ha modificado el estatus social del profesor. Aún en los años cuarenta y cincuenta se reconocía tanto al maestro, y mucho más al profesor de bachillerato con titulación universitaria, un estatus social y cultural elevado. Se estimaba en ellos como señala Ranjard (1984, en Esteve, 1994) su saber. Sin embargo, en el momento actual nuestra sociedad tiende a establecer el estatus social en base al nivel de ingresos. Es muy significativo observar cómo en el trabajo de Milstein, Giolaszewski y Duquette (1984, en Esteve, 1994), al estudiar las fuentes de estrés en los profesores, aparecen como los elementos más significativos: en primer lugar los salarios, en segundo lugar la falta de coherencia en sus relaciones con los alumnos y en tercer lugar la sobrecarga cuantitativa de trabajo.

En la misma línea, Litt y Turk (1985, en Esteve) en un trabajo realizado con 291 profesores de *high school* al estudiar las principales razones de los profesores para abandonar la enseñanza, se encuentran en primer lugar el tema de los salarios (76%), y en segundo, las pocas oportunidades para progresar (45%). El primer problema referido al trabajo del profesor en el aula aparece situado en tercer lugar (34%), identificado como “demasiado trabajo por hacer o muy poco tiempo para hacerlo”.

La imagen conflictiva del profesor que frecuentemente se encuentra en los medios de comunicación, está principalmente compuesta por: las situaciones de violencia física en la aulas, implicando a profesores, padres y alumnos; los despidos o situaciones de conflicto provocados por enfrentamientos ideológicos o discrepancias valorativas, las

bajas retribuciones de los profesores sobre todo en el aspecto salarial; la falta de medios materiales, instalaciones, calefacción, material escolar con que se ejerce la docencia, etcétera (Esteve, 1994).

Rosales, Jiménez, Serio, (2007) refieren que la creciente presión y demanda social, junto con un aumento de las dificultades en el proceso de enseñanza, repercuten en la labor cotidiana del profesorado, afectando de manera crítica a sus sentimientos, percepciones, estado psicológico, imagen social y satisfacción laboral. Pérez (1999, en Rosales et al., 2007) señala que la mayor parte de los docentes muestra una evidente tendencia al burnout, que es un patología caracterizada por estrés crónico, cansancio psíquico y las relaciones despersonalizadas con su alumnado.

3.3.3 Estresores personales de la actividad docente

Se han reflejado también aspectos más cognitivos a nivel de alteraciones en los pensamientos, ideas y creencias irracionales, bajas expectativas de éxito y altas expectativas de fracaso (Moreno y cols. 1991, en Guerrero y Vicente, 2001).

Los cambios sociológicos y una cierta inhibición educativa de las familias han transferido a la escuela nuevas demandas y exigencias (Esteve, Franco, y Vera, 1995, en Rosales et al., 2007). Lortie (1975, en Rosales et al., 2007), aseguraba que los docentes mantenían profundos sentimientos de inseguridad con respecto a su labor e indicaba que el mayor riesgo de su profesión eran los problemas psicológicos, estos estudios señalan que el sentimiento más predominante en el profesorado es la incertidumbre, que se explica por la falta de percepción de controlabilidad sobre las variables que inciden en el alumnado y la impredecibilidad de los resultados de su quehacer profesional.

Los estudios empíricos ofrecen evidencia de las características de personalidad relacionadas con las cogniciones, tienen una relación con el alto estrés de los profesores (Forman, 1994, en Calvete y Villa, 1999).

Por ejemplo, Bernard (1988, en Calvete y Villa, 1999) encontró que los profesores con mayor experiencia docente mostraban menos creencias irracionales que los que tenían poca experiencia. Por otra parte, las actitudes de auto-descalificación y baja tolerancia a

la frustración se asociaban en gran medida con niveles altos de estrés docente. También estudió la relación entre el estrés de los profesores, sus creencias irracionales y las habilidades para afrontar la clase empleadas por el profesor, administración del tiempo, relajación, empleo de habilidades sociales. Bernard concluyó que los altos niveles de irracionalidad podían impedir que los profesores emplearan y/o desarrollaran habilidades de afrontamiento que podían ser útiles en el manejo de la situación.

Los profesores que aun pretenden mantener el papel de modelo social, el de trasmisor exclusivo de los conocimientos o el de jerarquía poseedora del poder, tienen mayor posibilidad de ser puestos en cuestión. El malestar docente no es, sin embargo, exclusivo de estos profesores. Otros no se atreven a defender la vigencia de estas funciones y frecuentemente albergan sentimientos de conmisericordia hacia sí mismos y hacia el estado actual en el que se encuentra la profesión docente (Esteve, 1994).

Mollo (1980, en Esteve, 1994) atribuye la ruptura interior que encierran estos sentimientos a las contradicciones que la evolución del contexto social ha hecho gravitar en el profesor y sobre la institución escolar.

Para Menéndez, et al. (2006), algunos factores de riesgo pueden ser:

- Planificación en el trabajo. Falta de participación, desorientación sobre funciones y tareas.
- Planificación del trabajo. Ritmo acelerado, trabajo con el público, acumulación de tareas, excesivo número de alumnado, escasez de medios, desplazamientos (itinerancias).
- Comportamiento en el trabajo. Conflictos en las relaciones personales, autoritarismo en la dirección.

En resumen, algunas variables que parecen contribuir a que este síndrome se produzca son, entre otras, las deficientes condiciones ambientales y el escaso material con el que se ejerce la docencia, la modificación tradicional del rol del educador, los conflictos de compaginar distintos roles, el poco apoyo que suele recibir por parte de la organización escolar y la baja consideración que tienen los educadores en el contexto social (Álvarez y Fernández, 1991, en Anadón, 2005)

3.4 MANIFESTACIONES DEL BURNOUT EN EL DOCENTE

A nivel general, se ha investigado en profundidad la asociación entre los diversos orígenes del estrés ocupacional y sus manifestaciones psicológicas, fisiológicas y conductuales (Travers y Cooper, 1997).

Los profesionales docentes forman un colectivo especialmente expuesto al desgaste profesional o burnout. Se enfrentan a desencadenantes de estrés propios de la organización académica y escolar y a situaciones en las que se desequilibran las expectativas individuales del profesional y la realidad del trabajo diario. Los trastornos del burnout van más allá del ámbito profesional y suelen interferir negativamente en la vida familiar y social, además de repercusiones adversas en la institución donde trabaja el docente, como conflictos con los compañeros, retrasos, bajas laborales, mala calidad en las actividades que desempeñan. Además de las repercusiones sociales y organizacionales que se derivan del burnout, también se producen consecuencias a nivel individual, ya que al igual que en otras profesiones asistenciales, el profesorado manifiesta cansancio emocional y físico, tensión, disminución de la autorrealización y pérdida de la autoestima, de los ideales en el trabajo y de la confianza en los compañeros, problemas para conciliar el sueño, entre otros (Benevides, Moreno, Garrosa y González, 2007).

El burnout en la docencia tiene características similares que las manifestaciones generales, sin embargo Manassero et al., (1995) indican que el burnout en la docencia se caracteriza por una pérdida de interés por las personas para quienes se trabaja (los alumnos) y un distanciamiento psicológico respecto al trabajo: desprecio por la preparación de la clase, desesperanza de encontrar interés y esfuerzo en los alumnos. En general el burnout en los profesores se manifiesta con reacciones intensas de ira, ansiedad, depresión, cansancio, aburrimiento, cinismo, culpabilidad, nerviosismo y diversos síntomas psicósomáticos (Cherniss, 1980; Farber, 1983; Maslach, 1982, todos en Manassero et al., 1995). Los síntomas del burnout son muy variados y se suelen agrupar en tres grandes áreas: psico-emocionales, físicos y conductuales; frecuentemente se centran en sentimientos de irritación, frustración, desesperanza y baja autoestima, dolencias diversas y sin causa conocida (jaquecas, reumatismo, insomnio) y conductas de cinismo, dureza y falta de dedicación en el trabajo.

Muchos enseñantes están insatisfechos profesionalmente y viven una intensa frustración profesional debido a una profunda discrepancia entre las experiencias de su realidad docente cotidiana y sus expectativas, entre lo “que debe ser” su trabajo y lo que “es realmente”. También sienten discrepancia entre lo que debe ser su rol profesional y el rol demandado socialmente (Benevides et al., 2007; Rosales et al., 2007).

En un intento de sistematizar todos estos rasgos del burnout en la enseñanza, Farber (1991, en Manassero et al., 1995) ha sugerido la existencia de tres prototipos principales de conducta profesional. Los profesores agotados son aquellos que reaccionan ante las excesivas demandas y los reveses en la enseñanza, trabajando cada vez menos y con más lentitud, puesto que no esperan ni alcanzar ningún objetivo, ni que trabajar más o mejor tenga para ellos ningún tipo de compensación. El segundo tipo de profesor lo ha denominado profesores frenéticos, que suelen ser profesores muy comprometidos con su trabajo, que reaccionan ante la adversidad y los fracasos sin reconocerlos y sin darse tregua, incrementando más y más sus esfuerzos ante las dificultades, en lugar de racionalizar y dosificarse o modificar y atemperar sus objetivos. Por último, los profesores que no encuentran en su trabajo suficientes estímulos, aunque ni se sienten agotados, ni estresados, ni tampoco perjudicados en su autoestima; simplemente, no perciben en su labor nada que consideren una buena recompensa (principalmente de tipo psicológico) (Manassero et al., 1995; Faber, 1999, en Pérez, 2006).

Ahora bien, conforme se avanza en la práctica docente y el profesor tiene que hacer frente a las dificultades reales de la enseñanza, esta imagen ideal que el mismo profesor tiene de su profesión va a entrar en crisis según los datos con los que se dispone (Amiel, 1987; Stern, 1980; Huberman, 1989, todos en Esteve, 1994). El estrés y el burnout en la enseñanza podrían ser un resultado de la interacción patológica entre caras opuestas de la profesión: el papel idealista y la cruda realidad. Cuando se ignora el carácter conflictivo, aferrándose a un estereotipo excesivamente idealizado, que no resulta operante en la práctica cotidiana, el riesgo de caer en situaciones problemáticas es obvio (Manassero et al., 2003).

Lorenzo (2003, en Pérez, 2006) señala que las características que presenta el burnout en docentes son las siguientes:

- 1.- Irritabilidad: la situación por la que pasan los profesores se convierte en insostenible. Su irritabilidad inevitable dificulta mucho las relaciones en todos los estamentos del centro educativo.
- 2.- Actitud cínica: desaparece la pasión, las ganas de hacer y la fe. El profesor se encuentra incapacitado para afrontar proyectos, del tipo que sean, lo que provoca que aumente su aislamiento.
- 3.- Tendencia a evitar el trabajo: pese a que, en la mayoría de los casos, no hay ausentismo laboral, la sensación de frustración y complejo que padecen les hace evitar aceptar cualquier responsabilidad y les convierte en ineficaces.
- 4.- Frialdad en el alumno: lógicamente los alumnos son los que “pagan el plato”, por lo que el profesor pierde todo el interés en ellos.

Es importante señalar que al identificar las manifestaciones del estrés entre el profesorado es elemental tener en cuenta que, en determinadas circunstancias, es posible que las características del entorno laboral constituyan la fuente del estrés (como las malas relaciones con los colegas) o bien manifestaciones de algún otro elemento estresante (como un exceso de trabajo que genere esas malas relaciones. A esto se añade el hecho de que un individuo no logra enfrentarse adecuadamente con una de las fuentes del estrés, esto puede generar un efecto “dominó” que crea más elementos estresantes. Fuera del trabajo, tales elementos también pueden ser evidentes e interactuar con los niveles de estrés experimentados en el trabajo, influyendo en ellos a su vez. Es importante que se admita la importancia de las diferencias individuales en términos de la percepción, naturaleza e intensidad de las relaciones frente a las presiones, ya que éstas pueden producir respuestas muy distintas dependiendo de cada persona (Travers y Cooper, 1997).

3.4.1. Manifestaciones psico- emocionales y conductuales

El encuentro con una práctica de la enseñanza bastante alejada de los ideales pedagógicos asimilados durante el periodo de formación inicial va a llevar a los profesores a distintas reacciones, Ada Abbrahan (1975, en Esteve, 1994) clasifica en cuatro grandes grupos las reacciones de los profesores al enfrentarse a esta crisis:

1. Predominio de sentimientos contradictorios entre los ideales y la realidad. El profesor va a encontrar una conducta fluctuante entre su práctica docente y la valoración de sí mismo.
2. La negación de la realidad debida a su incapacidad de soportar la ansiedad. Recurrirá a distintos mecanismos de evasión; entre ellos los de inhibición y rutinización de su práctica docente.
3. El predominio de la ansiedad, al darse cuenta que carece de los recursos adecuados para llevar a la práctica sus ideales. Las manifestaciones depresivas aparecen en este mismo esquema, cuando en la comparación el profesor llega al autodesprecio, culpabilizándose personalmente por su incapacidad de llevar a la práctica sus ideales pedagógicos asimilados.
4. La aceptación del conflicto como una realidad objetiva, sin mayor importancia que la de buscar respuestas adecuadas dentro del marco de una conducta integrada.

Para Esteve (1994) las repercusiones psicológicas del malestar docente recorren una amplia escala, graduada al menos con doce escalones, que se refieren a la salud mental del profesor, claramente los tres últimos son cualitativamente importantes, pero con una incidencia reducida en el número de profesores:

1. Sentimientos de desconcierto e insatisfacción ante los problemas reales de la práctica de la enseñanza, en contradicción con la imagen ideal de ésta.
2. Desarrollo de esquemas de inhibición, como forma de cortar la implicación personal con el trabajo que se realiza.
3. Peticiones de traslado como forma de huir de situaciones conflictivas.
4. Deseo manifiesto de abandonar la docencia.
5. Ausentismo laboral como mecanismo para cortar la tensión acumulada.
6. Agotamiento. Cansancio físico permanente.
7. Ansiedad como rasgo o ansiedad de expectativa.
8. Estrés.
9. Depreciación del yo. Autoculpabilización ante la incapacidad para mejorar la enseñanza.
10. Ansiedad como estado permanente, asociada como causa- efecto a diversos diagnósticos de enfermedad mental.

11. Neurosis reactivas

12. Depresiones.

En Inglaterra se ha detectado una gran correlación entre el estrés de los profesores y los altos niveles de ausentismo laboral, alta rotación y abandono de la carrera docente (Menéndez et al., 2006). El agotamiento aparece como consecuencia del “malestar docente”, correspondiéndose en este último término en la amplitud de su referencia, pues designa el conjunto de consecuencias que afectan al profesor a partir de la acción combinada de las condiciones psicológicas y sociales en las que se ejerce la docencia (Esteve, 1994).

Se ha encontrado que el profesorado con mayor insatisfacción con el rol laboral tiende a tener más sintomatología somática y de ansiedad y depresión, y a estar más insatisfecho con su forma de hacer las cosas y a disfrutar menos las actividades diarias. Los docentes que mantienen relaciones con los compañeros valoradas como negativas e incontrolables informan más de ansiedad. La sintomatología de tipo alérgico y el número de enfermedades actuales parece ser independiente del estrés laboral (Matud et al., 2002).

Travers y Cooper (1996) señalan que dependiendo de la naturaleza del fenómeno, del maestro particular y de diversas variables intermediarias, las consecuencias psicológicas y conductuales se resumen de la siguiente manera: sentimientos de ansiedad indefinida, insatisfacción, depresión, temor y frustración, baja autoestima elementos cuyo posible resultado extremo sería el agotamiento total; además de agregarle problemas de conducta tales como desequilibrios alimenticios, consumo excesivo de tabaco y alcohol/medicamentos, violencia o insomnio, más otros posibles síntomas de renuncia.

Es importante tener en cuenta que las manifestaciones psicológicas suelen ser las precursoras de las manifestaciones conductuales y fisiológicas del estrés en los enseñantes y por tanto no se deben considerar que aquellas tengan una naturaleza aislada (Travers y Cooper, 1996).

3.4.2. Manifestaciones físicas

En estudios publicados por la OIT, muestran que en Alemania hay un alto riesgo de enfermedades cardíacas entre los profesores, riesgo relacionado con problemas de estrés. Entre las patologías presentadas por los docentes, predominan las referidas a las áreas traumatológicas, otorrinolaringológicas, reumatológicas, genitourinarias y obstétricas, neuropsiquiátricas. Están muy presentes síntomas como dolor de cabeza, disminución de la memoria y dificultades de concentración, angustia, nerviosismo, insomnio, irritabilidad, trastornos de la voz, contracturas musculares, dolor de espalda y problemas circulatorios, dolencias cardíacas, enfermedades psicósomáticas, fatiga y bajas reservas de energía (Menéndez et al., 2006; Milsetein y Golaszewski, 1985, en Travers y Cooper, 1997). En la Figura 2 se ejemplifica la interacción de los diversos factores que se manifiestan en una situación estresante, como se puede observar ninguno de estos factores actúan de manera aislada repercutiendo directamente en la persona.

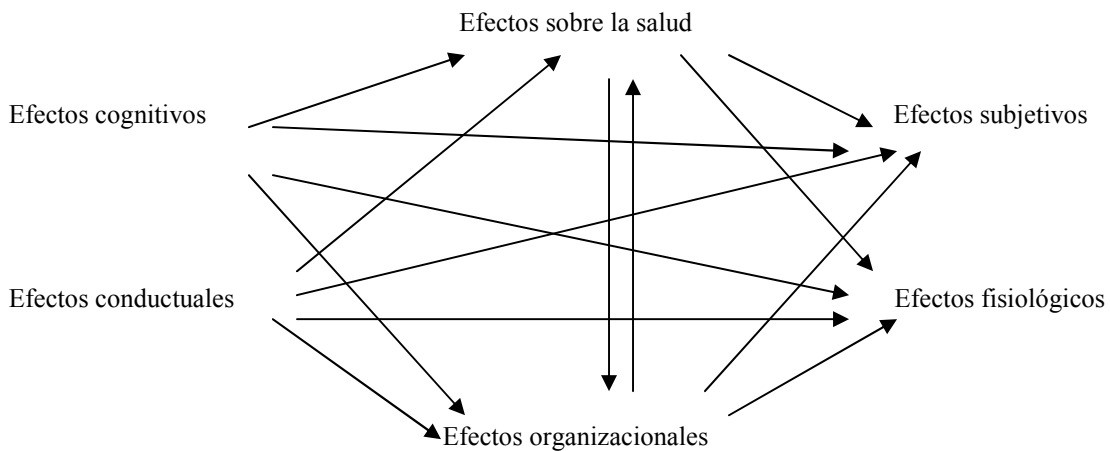


Fig. 2. La naturaleza interactiva de los síntomas del estrés (Travers y Cooper, 1997).

3.5 INCIDENCIA DEL ESTRÉS O BURNOUT EN DOCENTES

Durante los últimos años, se ha presentado una considerable atención a la incidencia del estrés en los docentes, en especial en la prensa, los sindicatos de maestros y los universitarios (Phillips y Lee, 1980, en Travers y Cooper, 1997).

Hay estudios que señalan que los índices de estrés en los docentes no es mayor que la de los otros profesionales (Farkas y Milstein, 1986; Franco, 1995, ambos en Rosales et al., 2007); en esta línea, también se manifiestan en los estudios de Padrón y Hernández (1994, en Rosales et al., 2007) aunque estos autores señalan que los docentes presentan insatisfacción dependiendo de su formación, del estilo al ejercer la enseñanza y de las relaciones mantenidas con la administración y la familia.

Muchos de los que han estudiado el estrés entre docentes han intentado estimar el porcentaje de los enseñantes que realmente experimentan niveles altos de estrés evidente. Los resultados han sido considerablemente variados, hasta el punto de que los estudios han concluido que la cifra varía entre un 30 y un 90 por ciento (Hawkes y Dedrick, 1983; Laughlin, 1984, ambos en Travers y Cooper, 1997). Los estudios británicos han indicado que entre un quinto y un tercio de los maestros padecen un fuerte estrés (Dunham, 1983; Pratt, 1978, ambos en Travers y Cooper, 1997).

Los resultados del estudio realizado por Matud et al., (2002), muestran que es el profesorado de enseñanza secundaria el que experimenta mayor estrés laboral, informando de más cambios negativos e incontrolables de la presión de laboral, además se encuentran menos satisfechos con su rol como docentes. Todo ello parece ser independiente del género; también encontraron algunas conductas que se relacionan como el ejercicio físico y el consumo de bebidas alcohólicas, difieren en función del tipo de enseñanza en el caso de los hombres, pero no en el de las mujeres. Estas diferencias conductuales pueden interpretarse como una forma mayor de afrontar el estrés a que están sometidos. Las diferencias en estrés y satisfacción laboral con el rol laboral en función del tipo de enseñanza señalan la relevancia de los factores estructurales y organizacionales en el estrés laboral, tal y como sucede en otros estudios (Chan et al., 2000, en Matud et al., 2002).

En la distribución de hombres y mujeres docentes en las diferentes etapas educativas es muy significativa. En cuanto a los puestos de trabajo, informes recientes señalan que hay desproporción a favor de los hombres jóvenes en cuanto a contratación (sobre todo en empresa privada) y también en cuanto a sueldo (se habla de un 34% de diferencia media, por supuesto a favor de los hombres), consecuencia en algunos casos del menor número de horas trabajadas por las mujeres (Menéndez et al., 2006).

En un estudio de Comisiones Obreras sobre la enseñanza pública en España, la distribución de los docentes organizada en intervalos de edad entre los 20 y 65 años, se reparte del modo que el 43% de la muestra tiene entre 34 y 44 años, el 27% entre 45 y 54 años, el 22% son menores de 35 años y el 7% son mayores a 45 años (Menéndez et al., 2006).

Se ha encontrado que el apoyo social ante conflictos laborales es relativo para la salud, con menor sintomatología, tanto física como psicológica, en las personas con mayor apoyo social (Matud et al., 2002). Las diferencias de género en el profesorado parecen ser bastante escasas, habiendo encontrado únicamente diferencias significativas en mujeres y hombres en cuatro factores. Las mujeres tienen más motivación logro y presión por el tiempo y más sintomatología de tipo somático que los hombres evaluada a través del GHQ-20 (Matud et al., 2002)

Estudios como el de Fleitler y Tolkar (1984, Travers y Cooper, 1997) revelan que un 16 por ciento de los maestros consideran su profesión “muy estresante” o “extremadamente estresante”. Hiebert y Farber (1984, en Gutiérrez et al., 2005) sugieren tres revisar 71 artículos sobre el tema, que no hay demasiado respaldo empírico para afirmar que la docencia sea una profesión especialmente estresante. Yendo más allá, Bentz, Hollister y Edgerton (1971, en Gutiérrez et al., 2005) ya encontraron que solo uno de cada tres maestros evidenciaban siquiera síntomas emocionales leves o moderados, y que la salud mental global de los docentes era ligeramente superior a la de la población general.

La depresión es superior en las mujeres que en los hombres; es creciente a medida que avanzan los cursos escolares (Núñez, 1999). Las diferencias entre el profesorado público y privado vienen dadas fundamentalmente por la claridad de las metas asignadas y por la estabilidad en el puesto de trabajo.

En un estudio realizado por Albanesi y Salas (2005) a un grupo de docentes de Argentina se detectó en los docentes con una antigüedad laboral de 2 a 20 años índices más elevados de despersonalización, sin embargo cuando se realizaron las comparaciones entre las escalas del MBI y el género no se hallaron diferencias estadísticamente significativas.

Diversos autores han escrito acerca de las creencias irracionales más extendidas entre los profesores y que de una forma específica pueden contribuir al estrés (Bernard y Joyce, 1984; Bernard y cols., 1983; Forman y Forman, 1978, todos en Calvete y Villa, 1999). Por su parte Calvete y Villa (1999) mencionan que se han realizado algunos estudios acerca de la relación entre el locus de control y las experiencias de estrés en profesores, sugiriendo que los profesores con locus de control interno experimentan menos síntomas de estrés subjetivo y afrontan más efectivamente los acontecimientos estresantes de la vida. Greenwood, Olejnik y Parkay (1990, en Calvete y Villa, 1999) encontraron en una muestra de 315 profesores que aquellos que pensaban que tenían poder para motivar a los alumnos mostraban menos estrés que los que creían que no podían influir en la ejecución de los alumnos.

Así mismo, Bein, Anderson y Maes (1990, en Calvete y Villa, 1999) demostraron que los profesores con un gran sentido de control estaban más satisfechos con sus trabajos. Lunnenburg y Cadavid (1992, en Calvete y Villa, 1999) emplearon la escala I-E de Rotter y estudiaron si las creencias de control se asociaban al síndrome de burnout de los profesores empleando el Inventario de Burnout de Maslach. Encontraron que los profesores que se evaluaban así mismos como “quemados” tendían a tener un locus de control externo. De esta manera, los profesores “externos” experimentaban con mayor frecuencia sentimientos de despersonalización y falta de logro personal.

Se han intentado encontrar las variables que pueden mediar en esta relación entre locus de control y estrés. En este sentido se han encontrado evidencias de que los profesores con un locus de control interno realizan de una manera más efectiva sus tareas docentes en el aula y que, por consiguiente, sus alumnos obtienen mejores resultados (Rose y Medway, 1981; Sadowskin, Black-well y Willard, 1986, todos en Calvete y Villa, 1999).

Las distintas revisiones realizadas por Coates y Thoresen (1976, en Guerrero y Vicente, 2001) en Estados Unidos indican que un número significativo de profesores sufren estrés en un nivel moderado; en una encuesta realizada por Cinchon (1978, en Guerrero y Vicente, 2001) el 56,6 % de los profesores están afectados por enfermedades mentales y/o físicas relacionadas con su trabajo. Tal como expone Troch (1980, en Guerrero y Vicente, 2001), los resultados de distintos seguimientos realizados por

varios investigadores y asociaciones profesionales, muestran que un 90% de los profesores informaban de sufrir estrés relacionado con su trabajo

La mayoría de las investigaciones parecen coincidir en que las profesiones más predispuestas a desarrollar desgaste profesional son aquellas que pertenecen a organizaciones asistenciales. La explicación de por qué son las profesiones asistenciales las más afectadas pudiera estar relacionada con la etiología (Álvarez y Fernández, 1991, en Guerrero y Vicente, 2001). Se argumenta que, si bien las profesiones asistenciales poseen una filosofía humanística del trabajo, estos profesionales experimentan un fuerte choque al iniciar su trayectoria profesional en estas organizaciones al encontrarse ante un sistema deshumanizado al cual deben adaptarse. Esto determina en gran parte el comportamiento de estos profesionales, de tal forma que la diferencia entre sus expectativas y la realidad contribuye al estrés que sufren (Chernis, 1980 y Kramer, 1974, ambos en Guerrero y Vicente, 2001). Además, a los profesionales asistenciales se les pide que empleen un tiempo considerable en intensa dedicación con usuarios, que con frecuencia se encuentran en una situación de dependencia y donde la relación puede estar cargada de frustración, temor y desconcierto (Guerrero y Vicente, 2001). En un estudio realizado en España por Cordeiro, Castro, Guillén Gestoso, Gala León, Lupiani Giménez, Benítez Garay y Gómez Sanabria (2003, en Albanesi y Salas, 2005) investigaron cómo influyen los niveles sociopersonales en relación con la experiencia magisterial y los factores contextuales. Se detectó un alto nivel de síndrome de burnout (41%) y depresión (25%).

Tanto la frecuencia como las repercusiones cualitativas de la tensión a la que está sometido el profesor son variables y dependen del tipo de nivel de la institución docente, de la experiencia de los profesores y de su sexo, al menos entre los factores más importantes a considerar. En primer lugar, con respecto al nivel de los centros diversos estudios realizados en Estados Unidos (NCES, 1979 y Hembling y Guilliland, 1981, ambos en Esteve, 1994), coinciden en señalar una mayor tensión, mayor número de conflictos y mayor incidencia del estrés, entre los profesores que trabajan en centros de secundaria que entre los de enseñanza primaria (Bruner, 1982, en Esteve, 1994).

La OIT ha publicado estudios que muestran la alta frecuencia que tiene en los profesores de muchos países del mundo el problema del estrés. En Estados Unidos se halló que un 23% de las bajas médicas que los educadores habían presentado tenían que ver con factores de estrés, un 27% del profesorado sufría de problemas crónicos de la salud a causa del trabajo y un 40% consumía medicamentos (Menéndez, et al. , 2006).

Rosales et al., (2007) de su estudio concluyen que muchos enseñantes están insatisfechos profesionalmente y viven una intensa frustración profesional debido a una profunda discrepancia entre las experiencias de su realidad docente cotidiana y sus expectativas, entre lo que debe ser su trabajo y lo que es realmente, así como también sienten discrepancia entre lo que creen que debe ser su rol profesional y el rol demandado socialmente.

3.6 ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN LOS DOCENTES

Por el conjunto de factores sociales y psicológicos relacionados con el trabajo, los profesionales sufren las consecuencias de estar expuestos a un aumento de la tensión en el ejercicio de su trabajo, cuya dificultad ha aumentado fundamentalmente por la fragmentación de la actividad del profesor y el aumento de responsabilidades que se les exigen, sin que se les haya dotado de los medios y las condiciones necesarias para responder adecuadamente. Sin embargo, los profesores se defienden del aumento de su tensión en el trabajo con distintos medios que les permiten recuperarse. Entre ellos, la localización periódica de vacaciones cumple un papel fundamental, rompiendo los ciclos de estrés (Esteve, 1994).

Los modos de afrontamiento del estrés diferencian de modo significativo a los individuos de una muestra en función a los diferentes grados (bajo, medio, alto) de burnout, los profesores con un alto agotamiento emocional utilizan frecuentemente las estrategias de desahogarse, desconexión mental y conductual, consumo de drogas y aceptación. El grupo que presenta un agotamiento emocional medio no recurre ni a la negación ni a aceptación. El profesorado altamente despersonalizado emplea estrategias de apoyo social, desahogarse, negación y desconexión mental. Los que presentan un elevado grado de agotamiento emocional y despersonalización son quienes recurren a manejar situaciones de estrés en el ámbito laboral con estrategias pasivas, de aceptación

y no orientadas a búsqueda de soluciones eficaces. Aparecen asociaciones significativas entre un grado alto o medio de logro personal y el uso frecuente 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 (Guerrero, 2003).

Guerrero (2003) diseñó un cuestionario sociodemográfico, laboral, motivacional, para detectar los factores que pudieran relacionarse con el afrontamiento del estrés. Se categorizaron en sociodemográficos (sexo, edad, estado civil, paternidad y número de hijos), el factor laboral que comprende datos descriptivos del puesto de trabajo y de la situación docente, tales como: áreas de conocimiento dónde se desempeña el docente, categorías de docente, años de ejercicio, el factor motivacional (ausentismo laboral por enfermedad, operativizada a través de las bajas laborales transitorias o traumatológicas), los aspectos motivacionales incluyen los alicientes e inconvenientes, que puede comprender: las relaciones interpersonales, la masificación, el sueldo, etc., encontrándose que los docentes universitarios que sufren mayor grado de agotamiento emocional presentan sentimientos de despersonalización mas frecuentemente. Así mismo confirman que grados de agotamiento emocional y despersonalización son inversamente proporcionales a grados en logro personal. Los profesores con un alto agotamiento emocional utilizan frecuentemente las estrategias de desahogarse, desconexión mental y conductual, consumo de drogas y aceptación. El grupo con un agotamiento emocional medio, no recurre ni a negación ni a aceptación, el profesorado altamente despersonalizado emplea mas frecuentemente la búsqueda de apoyo social, desahogarse, negación y desconexión mental. Los que tienen un alto o medio logro personal utilizan la planificación, afrontamiento activo, búsqueda de apoyo social, reinterpretación positiva y refrenar el afrontamiento.

Varios estudios realizados por Dunham (1990, en Manassero et al., 2003) indican que las estrategias de afrontamiento más frecuentemente usadas por los profesores son: reservar un tiempo para hacer cosas no relacionadas con la escuela, aceptación del problema, hablar del problema con otros, implicarse con los demás fuera del trabajo, rechazar las demandas innecesarias, desconectar, manifestar los sentimientos y opiniones, aceptar las limitaciones y hablar con los colegas (Manassero et al., 2003).

Ante el avance del malestar docente, los profesores ponen en juego diversos mecanismos de defensa, como son los esquemas de inhibición y rutina o el ausentismo laboral, que presentan el aspecto negativo de rebajar la calidad de la educación, pero que sirven, igualmente para aliviar la tensión a la que el profesor está sometido (Esteve, 1994).

Freeman (1986, en Manassero et al., 2003) ha elaborado un modelo de afrontamiento del estrés que parte de un concepto de estrés como un proceso en desarrollo de no afrontamiento y que tiene dos formas o niveles principales de afrontamiento cualitativamente diferenciales (Morris, 1981, en Manassero et al., 2003): un afrontamiento diario, poco intenso e inconsciente (“nivel empleado”), y un afrontamiento deliberado y consciente, muy relacionado con las estrategias denominadas de resolución de problemas (“nivel jefe”). Las consecuencias de este modelo para el estrés en profesores son muy importantes, porque la docencia es una profesión que requiere tomar decisiones y resolver problemas continuamente el nivel de “jefe” para el afrontamiento, implicando un desgaste emocional que repercute negativamente en su trabajo y en su salud. El umbral que marca el paso al nivel “jefe” en el caso de los profesores se hace depender de tres aspectos principales: autonomía, competencia y satisfacción.

Los datos sobre la evolución de los cinco grandes rasgos a largo de la vida del adulto realizado en Baltimore en 1992 (Menéndez et al., 2006) reflejan un alto grado de la personalidad adulta.

Estos cinco factores generales son:

1. Neuroticismo versus control emocional: ansiedad, hostilidad, depresión, impulsividad, vulnerabilidad.
2. Extraversión versus introversión: capacidad de establecer vínculos, necesidad de estar ocupado, búsqueda de emociones.
3. Apertura a la experiencia: apreciación de experiencias, gusto por lo desconocido.
4. La autoestima: la valoración del propio yo que se mantiene estable a lo largo de la vida de la persona.

5. El lugar de control: está relacionado con la sensación de control personal y autocontrol de las acciones y sus consecuencias. Si una persona depende de sí misma (capacidad de esfuerzo, motivación) se tiene una visión de la vida con alto control percibido, más tendencia a utilizar el afrontamiento centrado en el problema, y por tanto sensación de menos estrés, se identifica como *locus de control interno*. En el caso del éxito o fracaso que sea interpretado como debido a fuerzas ajenas o a factores presentes a la situación (dificultad, suerte) se considera locus de *control externo*: pierde dominio de capacidad u mayor estrés.

Travers y Cooper (1996) señalan que las estrategias que los maestros utilizan con más frecuencia son las de **“respaldo social”**, es decir, buscar todo el apoyo social posible, apoyo y consejo en sus superiores, hablar con amigos comprensivos y mantener relaciones estables; **“Relaciones hogar/trabajo”** que hace referencia a tener un hogar que es un “refugio”, dedicarse a pasatiempos; separar deliberadamente lo que es el hogar y el trabajo y ampliar los intereses y actividades extralaborales y finalmente un alto grado de compromiso, esto es, intentar reconocer las propias limitaciones, buscar maneras de que el trabajo sea más interesante, mantenerse ocupado, no apilar una cosa encima de otra y buscar formas de liberar energía, utilizar la atención selectiva (concentrándose en problemas específicos), aceptar la situación intentando convivir con ella; así mismo manifestaban un grado similar de **“estrategias laborales”** como reorganizar su trabajo, planear con anticipación, usar distracciones (apartar la mente de los problemas), establecer prioridades y tratar los problemas según éstas, apoyarse en las reglas y normativas, delegar cosas e intentar evitar la situación; de **“lógica”** tal como procurar enfocar la situación objetivamente, sin implicar los sentimientos, suprimir las emociones y procurar que no se note el estrés, intentar apartarse y pensar en la situación y por último de **“tiempos”** como ocuparse de los problemas en cuanto aparecen, administrar su tiempo de forma efectiva, ganar tiempo y dejar de lado el tema y forzarse a frenar su conducta y estilo de vida.

De esta manera Travers y Cooper (1996) refieren que los costes del burnout son elevados, tanto para los propios maestros como para las escuelas en las que trabajan, y esto sugiere que es necesario enfatizar en planes y programas de prevención del síndrome así como en estrategias intervención.

De acuerdo con Folkman y Moskowitz (2003, en Limonero, Tomás, Fernández y Aradilla, 2008), la reevaluación positiva de la situación, hace que la persona perciba la situación desde otro punto de vista, centrándose en la parte positiva de las circunstancias negativas. Este tipo de estrategias de afrontamiento son especialmente importantes ante la adversidad, se reinterpreta la situación cuando ante un fracaso se valora que aunque no se ha conseguido el objetivo se ha aprendido mucho, cuando se consigue ver las amenazas como oportunidades de mejorar, cuando se valoran la importancia de las relaciones afectivas en situaciones adversas, etcétera. En este caso no se cambia la situación aversiva, ni se intenta cambiar y controlar las emociones, sino lo que se cambia es como uno mismo y se orienta hacia la situación, se cambian las metas. Esta estrategia de afrontamiento hace que el bienestar y/o felicidad de la persona no se reduzca, y permite afrontar nuevas situaciones con un estado de ánimo más positivo, estado que facilitará el afrontamiento de nuevas situaciones.

3.7 PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO DEL BURNOUT Y EL MALESTAR DOCENTE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS

La educación de los futuros docentes en competencias emocionales, entendidas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerr, 2005, en Anadón, 2005). Estas competencias podrían incluirse en varias dimensiones como el autoconocimiento emocional, el conocimiento de emociones negativas, la empatía y las habilidades de comunicación (Valles y Valles, 1999, en Anadón, 2005).

Algunos autores (Farber, 1991; Lowenstein, 1991, ambos en Manassero et al., 1995) han coincidido en proponer como meta general y específica, no sólo para el afrontamiento del burnout sino para su prevención, desarrollar una actitud que se ha denominado “preocupación desapegada”. La preocupación desapegada sería un punto intermedio entre la preocupación excesiva del profesor, que le lleva a identificarse con los problemas de sus alumnos y su aula, lo cual conduce al agotamiento y la frustración ante los fracasos, y el excesivo desapego, que podría llevar a actitudes de frialdad, distanciamiento, cinismo, o dureza en el tratamiento a los alumnos, características de la dimensión de despersonalización del burnout. La preocupación desapegada sería un

estado, en cierto modo contradictorio, en el cual el profesor está a disposición completa e implicado profesionalmente con sus alumnos, pero emocionalmente despegado de su progreso y de sus problemas (Manassero et al., 1995).

Para que el profesional pueda hacer frente a esta patología, tan perjudicial para él y también para la sociedad, necesitaría disponer de un profundo conocimiento en “inteligencia emocional”, y especialmente en emociones como el estrés negativo, ya que como sostiene, Álvarez y Fernández (1991, en Anadón, 2005), el “burnout” sería una reacción al estrés crónico en el trabajo. Sería conveniente que estos conocimientos fueran adquiridos desde los mismos inicios de la andadura profesional, para que el docente pueda contar con recursos útiles en caso necesario.

Manassero et al., (1995) mencionan que algunas formas de trabajar contra el burnout en un primer nivel semi institucional son los talleres y la socialización. El taller trata de hacer autoconscientes a los profesores de sus problemas y ofrece métodos de trabajo en grupo para mejorar el conocimiento y las soluciones preventivas, en una atmósfera de compartir los problemas y de confianza; sin embargo, los efectos reales de los talleres suelen ser de muy corto alcance, y sólo la conciencia de compartir los problemas con un buen número de otros profesionales puede considerarse un importante logro. La socialización trataría de facilitar lugares y fechas de encuentro, y promover la convivencia y comunicación de los profesores para estimular y potenciar el contacto entre ellos y discutir sus problemas comunes, obtener apoyo entre iguales y mejorar sus destrezas profesionales.

En un segundo nivel de soluciones al burnout estarían las estrategias organizativas que afectan a los elementos del sistema. El principio director de este tipo de soluciones debería contemplar la escuela como un lugar donde además de atender las necesidades de los alumnos también se atiendan las necesidades de los profesores (Manassero et al., 1995).

Travers y Cooper (1996) refieren que cuando se decide superar el estrés se pueden adoptar dos métodos: un “*enfoque preventivo*” (dirigido a prevenir que el factor estresante produzca presiones o tensiones, eliminando o neutralizando su efecto) y el “*enfoque curativo*” en el cual es estrés se disipa o suaviza después de que se haya

experimentado. Uno debe decidir a que nivel tendrá lugar la intervención: a nivel individual (técnicas de relajación); a nivel organizacional (la cuestión de las funciones y los roles, la participación, la adaptación persona/entorno); o a nivel de la relación individuo/organización (estructura organizacional, selección, contratación, preparación, aspectos físicos y ambientales del trabajo).

Así, sea cual sea el nivel de intervención, existen importantes implicaciones para el individuo (un aumento de la satisfacción y del bienestar mental), para los efectos de la relación individuo/organización (una mayor atención y menor dimisión) y para la organización (un aumento de la productividad) (Travers y Cooper, 1997).

En resumen, a partir de los años 70, el modelo educativo se ha venido transformando a pasos agigantados a nivel social y organizacional, estas modificaciones han repercutido en los protagonistas del escenario educativo los profesores y alumnos, siendo los primeros los más sensibles a estos cambios. Por un lado se está modificando la función y la consideración que la sociedad atribuye a las diferentes instituciones educativas, así como en las que el profesor ejerce su docencia, lo que ha obligado a que el profesor se adapte a estas reformas y exigencias hacia su persona y su labor profesional. Una de las instituciones educativas que más requerimientos institucionales y profesionales impone a los profesores por su importancia económico, político y social es la Universidad, sus peculiaridades afectan de manera directa, a la forma en que su personal elabora su propia identidad profesional, ejerce sus funciones y desarrolla las actividades que le son encomendadas, por esto mismo el trabajo que se ejerce en las aulas y en los espacios dedicados a la docencia y a la producción de conocimiento es diferente a cualquier otro ámbito educativo. La enseñanza puede llegar a ser una ocupación estresante, lo que ha dado pie a que diversos estudios hayan llegado a identificar esta sintomatología como “malestar docente” y este mismo ser un generador del conocido síndrome de “burnout”. El burnout es un síndrome multifactorial, en el que todos los estresores influyen directamente en la persona, desde los factores organizacionales, por ejemplo: los salarios, el material para ejercer la docencia, las instalaciones, etcétera; factores sociales en relación con la modificación de la imagen del profesor, las exigencias de la sociedad al profesor como responsable de formar profesionales con altos niveles intelectuales y productivos y por último, los factores personales, los cuales tienen relación con aspectos más cognitivos a nivel de alteraciones en los pensamientos, ideas y creencias

irracionales, bajas expectativas de éxito y altas expectativas de fracaso que generan los docentes. Así, todos estos factores estresantes que exigen al profesor y a la vez no apoyan, repercuten directamente en él desencadenando una serie de manifestaciones y/o consecuencias a nivel psico-emocional como autodesprecio, agotamiento, ansiedad depresión; a nivel conductual representado en ausentismo y abandono de la carrera docente, desequilibrios alimenticios, tabaquismo y alcoholismo, insomnio, hacer del trabajo una rutina y manifestaciones físicas como enfermedades cardíacas, disminución de la memoria, enfermedades psicosomáticas, dolores de cabeza.

Todas estas repercusiones poco a poco han llamado la atención ya que la incidencia del burnout en general y en particular en los docentes ha incrementado, existiendo algunas diferencias entre género, antigüedad, grado de docencia y estrategias de afrontamiento. En este último punto, cabe resaltar que el tipo de estrategias utilizadas por los docentes varía de acuerdo al grado de burnout en que se encuentren ya sea bajo, medio o alto existiendo un gran número de estrategias ya que cada docente va creando sus maneras de enfrentar las situaciones estresantes que con el paso del tiempo se le van presentando. De esta manera si las estrategias son adecuadas tendrá un buen éxito; pero de lo contrario, y si estas estrategias no le son funcionales en su vida diaria, las repercusiones pueden ser graves.

Para combatir los efectos del síndrome de burnout hay que tomar en cuenta los métodos de intervención de los profesionales en la salud, no obstante, se deben implementar planes que prevengan el desarrollo de ésta patología.

METODOLOGÍA

Participantes:

La muestra constó de 418 profesores que imparten clases a nivel universitario en donde el 54.8% pertenece a la FES Iztacala, el 40.1% pertenece a la Universidad del Valle de México y el 5.1% pertenece a otras escuelas incorporadas a la UNAM. De los participantes de la muestra el 50.5% pertenecen al género masculino y el 49.5% al femenino, las edades fluctuaron entre los 21 y 70 años de edad, encontrándose el mayor porcentaje (33.7%) en las edades de 41 a 50 años y el menor porcentaje (5.2%) de 61 a 70 años. La mayoría de los profesores tienen un nivel máximo de estudios de Maestría con un porcentaje del 46.6%, el menor porcentaje lo ocuparon los profesores de especialidad con un porcentaje del 11.4%. De acuerdo a las áreas de especialización los profesores de ciencias biológicas y de la salud ocuparon el 63.9% de la muestra, las ciencias sociales el 23.7%, las ciencias físico-matemáticas y de las ingenierías el 7.2% y por último, las humanidades y arte con un 5.3 %. Los participantes fueron elegidos a través de un muestreo no probabilístico por cuotas.

INSTRUMENTO:

Se empleó la Batería de Evaluación del Burnout en Profesores Universitarios (BEB-PU) que se divide en cuatro apartados; el primero de ellos evalúa el estrés en los docentes, el segundo, las manifestaciones del burnout; el tercero, los efectos del burnout en los docentes y el cuarto el uso de las estrategias de afrontamiento. En esta investigación sólo se consideraron para el análisis los apartados correspondientes a las manifestaciones del burnout (Tabla 5) y a las estrategias de afrontamiento (Tabla 6).

Tabla 5. Categorías a evaluar en el apartado de “Manifestaciones del Burnout” del BEB-PU.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Despersonalización	Actitudes negativas hacia otras personas, especialmente hacia los beneficios del propio trabajo, acompañado de un incremento de irritabilidad y una pérdida de motivación hacia el mismo.
Cansancio emocional	Desgaste, pérdida de energía, agotamiento y fatiga con manifestaciones físicas y/o psicológicas. Los reactivos indican pérdida de valor, falta de motivación y cansancio ante la perspectiva del trabajo.
Realización personal	Se refiere a la valoración positiva del propio trabajo y a la satisfacción con el mismo.

Tabla 6. Categorías a evaluar en el apartado de “Estrategias de Afrontamiento” del BEBP-PU.

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
Confrontación	Describe los esfuerzos agresivos para alterar la situación. Sugiere cierto grado de hostilidad y riesgo, incluye acciones directas.
Distanciamiento	Describe los esfuerzos para separarse; también alude a la creación de un punto de vista positivo.
Autocontrol	Describe los esfuerzos para regular los propios sentimientos y acciones.
Búsqueda de apoyo social	Describe los esfuerzos para buscar apoyo, puede consistir en buscar consejo, asesoramiento o información, o bien buscar apoyo moral, simpatía o comprensión.
Aceptación de la responsabilidad	Reconocimiento del propio papel en el problema.

Tabla 6. Continuación...

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
Huida-evitación	Describe el pensamiento desiderativo a diferencia de la escala de distanciamiento que sugieren separación.
Planificación	Describe los esfuerzos deliberados centrados en el problema para alterar la situación problema.
Reevaluación positiva	Describe los esfuerzos para crear un significado positivo centrándose en el desarrollo personal.

PROCEDIMIENTO:

Se acudió a las áreas de trabajo de los docentes dentro de las Instituciones y personalmente se les pidió su cooperación para contestar el cuestionario, haciéndoles de su conocimiento el objetivo general que se pretendía con la aplicación del mismo, especificando con claridad la seriedad del proyecto y la confidencialidad de la información.

Durante el tiempo de la evaluación se permaneció con el (la) docente y al finalizar se agradeció su colaboración. Al completar la aplicación de los cuestionarios se procedió a la captura de datos con la ayuda del programa estadístico SPSS versión 11.5 con el cual se llevaron a cabo los análisis estadísticos pertinentes.

RESULTADOS

A continuación se presentan las comparaciones de la frecuencia de las manifestaciones del burnout y el uso de las estrategias de afrontamiento, con respecto a las variables de género, estado civil, edad, escolaridad, antigüedad en la Institución, actividad extralaboral y enfermedades en los docentes. Además, se presentan las correlaciones entre las manifestaciones del burnout y el uso de las estrategias de afrontamiento.

ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

Se calculó el Alfa de Cronbach para las escalas del BEB-PU que evalúan las “Manifestaciones del Burnout” (Tabla 7) y las “Estrategias de afrontamiento” (Tabla 8), respectivamente, los puntajes indican que los apartados cuentan con niveles aceptables de consistencia interna.

Tabla 7. Alfa de Cronbach para las Manifestaciones del Burnout.

Manifestaciones del Burnout	Alfa de Cronbach
DESPERSONALIZACIÓN	.8099
CANSANCIO EMOCIONAL	.8632
REALIZACIÓN PERSONAL	.8871

Tabla 8. Alfa de Cronbach para la escala de Estrategias de afrontamiento.

Estrategias de Afrontamiento	Alfa de Cronbach
CONFROTANCIÓN	.7271
DISTANCIAMIENTO	.7401
AUTOCONTROL	.7425
BÚSQUEDA DE APOYO SOCIAL	.7125
ACEPTACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD	.7209
HUÍDA- EVITACIÓN	.7912
PLANIFICACIÓN	.6952
REEVALUACIÓN POSITIVA	.7410

MANIFESTACIONES DEL BURNOUT Y LAS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

En la Tabla 9 se muestran los puntajes promedio de la frecuencia de las Manifestaciones del Burnout en los docentes, observándose que no han sido afectados por el mismo.

Tabla 9. Puntajes promedio de los docentes en la escala de Manifestaciones del Burnout

Manifestaciones del Burnout	Media	Desviación Estándar	N
FACTOR DESPERSONALIZACIÓN	7.0732	4.31968	410
FACTOR CANSANCIO EMOCIONAL	6.1847	5.06334	406
FACTOR REALIZACIÓN PERSONAL	37.4055	6.57982	402

La Tabla 10 indica los puntajes promedio de la frecuencia en el uso de las estrategias de afrontamiento de los docentes, observándose un uso ocasional de algunas estrategias, así como las generalmente no son utilizadas.

Tabla 10. Puntajes promedio de los docentes en la escala de Estrategias de afrontamiento.

Estrategias de Afrontamiento	Media	Desviación Estándar	N
DISTANCIAMIENTO	7.5598	2.53844	418
AUTOCONTROL	9.4378	2.78006	418
APOYO SOCIAL	9.0837	2.98601	418
ACEPTACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD	5.5742	1.93801	418
HUIDA-EVITACIÓN	5.2392	3.42094	418
PLANIFICACIÓN	9.7536	2.41479	418
REEVALUACIÓN POSITIVA	10.6555	3.74755	418
CONFRONTACIÓN	1.1459	.51848	418

COMPARACIONES

GÉNERO- BURNOUT Y AFRONTAMIENTO

La Tabla 11 muestra las comparaciones del género y la frecuencia de las manifestaciones del burnout. Se puede observar que existen diferencias significativas en dos factores, posicionándose en el intervalo de “nunca” y en el intervalo de “frecuentemente” respectivamente.

Tabla 11. Comparaciones del género y las manifestaciones del burnout.

MANIFESTACIONES DEL BURNOUT	GÉNERO	N	Media	Desviación Estándar	t	gl	Sig
FACTOR DESPERSONALIZACIÓN	Masculino	208	7.2692	4.58991	1.823	384	.069
	Femenino	198	6.9040	4.04993			
FACTOR CANSANCIO EMOCIONAL	Masculino	205	5.7415	5.32995	3.404	380	.001**
	Femenino	198	6.6212	4.77546			
FACTOR REALIZACIÓN PERSONAL	Masculino	203	37.5419	6.77005	-2.828	376	.005**
	Femenino	196	37.2704	6.40379			

**p<.01

En la Tabla 12 se observan las comparaciones del género y la frecuencia del uso de las estrategias de afrontamiento, encontrándose diferencias significativas en la estrategia de distanciamiento y reevaluación positiva en donde el promedio de dichas estrategias se encuentra en el intervalo de “ocasionalmente”, siendo más utilizadas por los varones.

Tabla 12. Comparaciones del género y la frecuencia del uso de las estrategias de afrontamiento.

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	GÉNERO	N	Media	Desviación estándar	T	gl	Sig.
DISTANCIAMIENTO	Masculino	209	7.5167	2.51361	-2.208	391	.028*
	Femenino	205	7.6341	2.57777			
AUTOCONTROL	Masculino	209	9.4593	2.78725	-1.567	391	.118
	Femenino	205	9.4341	2.79562			
APOYO SOCIAL	Masculino	209	8.7368	3.07168	-.423	391	.673
	Femenino	205	9.4634	2.86885			
ACEPTACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD	Masculino	209	5.5263	1.96374	-.874	391	.383
	Femenino	205	5.6634	1.89914			
HUIDA-EVITACIÓN	Masculino	209	4.9043	3.20163	.943	391	.346
	Femenino	205	5.4683	3.19853			
PLANIFICACIÓN	Masculino	209	9.6172	2.43707	-1.537	391	.125
	Femenino	205	9.9171	2.37593			
REEVALUACIÓN POSITIVA	Masculino	209	10.6172	3.63568	-4.938	391	.000**
	Femenino	205	10.7463	3.86716			
CONFRONTACIÓN	Masculino	209	1.1388	.52338	-.973	391	.331
	Femenino	205	1.1561	.51926			

*p<.05

**p<.01

ESTADO CIVIL- BURNOUT Y AFRONTAMIENTO

En la Tabla 13 se encuentran las comparaciones entre el estado civil y la frecuencia de las manifestaciones del burnout, se observa que no existen diferencias significativas entre los grupos y los tres factores; los promedios de despersonalización y cansancio emocional se ubican en el intervalo de “ocasionalmente”, así como el factor de realización personal en el intervalo de “frecuentemente”.

Tabla 13. Comparaciones entre estado civil y las manifestaciones del burnout.

MANIFESTACIONES DEL BURNOUT	ESTADO CIVIL	N	Media	Desviación Estándar	t	gl	Sig.
FACTOR DESPERSONALIZACIÓN	Soltero	168	7.0060	4.38355	-.234	407	.815
	Casado	241	7.1079	4.28816			
FACTOR CANSANCIO EMOCIONAL	Soltero	167	6.2156	5.09325	.192	403	.848
	Casado	238	6.1176	5.01420			
FACTOR REALIZACIÓN PERSONAL	Soltero	168	37.2917	6.33341	-.302	399	.762
	Casado	233	37.4936	6.77732			

En la Tabla 14 se muestran las comparaciones entre el estado civil de los participantes y la frecuencia en el uso de las estrategias de afrontamiento, encontrándose diferencias significativas en la estrategia de autocontrol donde el promedio se posiciona en el intervalo de “ocasionalmente” y es más utilizada por los casados.

Tabla 14. Comparaciones del estado civil y la frecuencia en el uso de las estrategias de afrontamiento.

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	ESTADO CIVIL	N	Media	Desviación Estándar	t	gl	Sig.
DISTANCIAMIENTO	Soltero	172	7.5233	2.55799	-.175	415	.861
	Casado	245	7.5673	2.51889			
AUTOCONTROL	Soltero	172	9.0349	2.68828	2.444	415	.015*
	Casado	245	9.7061	2.81160			
APOYO SOCIAL	Soltero	172	9.2209	3.12283	.798	415	.426
	Casado	245	8.9837	2.89427			
ACEPTACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD	Soltero	172	5.6395	1.96705	.607	415	.544
	Casado	245	5.5224	1.92175			
HUIDA-EVITACIÓN	Soltero	172	5.1570	3.07105	-.297	415	.767
	Casado	245	5.2571	3.60487			
PLANIFICACIÓN	Soltero	172	9.6686	2.51325	-.597	415	.551
	Casado	245	9.8122	2.35163			
REEVALUACIÓN POSITIVA	Soltero	172	10.2500	3.74342	1.809	415	.071
	Casado	245	10.9224	3.73043			
FACTOR CONFRONTACIÓN	Soltero	172	1.1628	.50403	.625	415	.532
	Casado	245	1.1306	.52721			

*p<.05

EDAD- BURNOUT Y AFRONTAMIENTO

En la Tabla 15 se observan las comparaciones entre los rangos de edad y la frecuencia de la presencia de las manifestaciones del burnout, donde no se encontraron diferencias significativas, el promedio se ubica en los intervalos de “nunca” y “frecuentemente”.

Tabla 15. Comparaciones entre la edad de los participantes y la frecuencia de la presencia de las manifestaciones del burnout.

MANIFESTACIONES DEL BURNOUT	EDAD	N	Media	Desviación Estándar	F	Sig.
FACTOR DESPERSONALIZACIÓN	21a 30	20	6.5000	3.22000	.981	.418
	31 a 40	101	7.5149	4.57955		
	41 a 50	121	6.9835	4.05377		
	51 a 60	101	6.3861	4.23549		
	61 a 70	19	6.7368	3.58767		
	Total	362	6.9254	4.19767		
FACTOR CANSANCIO EMOCIONAL	21a 30	21	4.3333	3.36650	1.547	.188
	31 a 40	101	6.2574	5.30595		
	41 a 50	121	6.8347	5.12892		
	51 a 60	99	5.6566	4.99216		
	61 a 70	18	5.6667	4.04388		
	Total	360	6.1444	5.02764		
FACTOR REALIZACIÓN PERSONAL	21a 30	20	37.9500	6.21098	.827	.509
	31 a 40	101	36.6436	6.82727		
	41 a 50	118	37.0508	6.34728		
	51 a 60	99	38.0202	6.76120		
	61 a 70	18	38.6667	6.25911		
	Total	356	37.3371	6.58585		

La Tabla 16 presenta las comparaciones de la edad y la frecuencia del uso de las estrategias de afrontamiento, donde no se encontraron diferencias significativas en los promedios de los rangos de edad, posicionándose en los intervalos de “nunca” y “ocasionalmente”.

Tabla 16. Comparaciones entre la edad de los participantes y la frecuencia en el uso de las estrategias de afrontamiento.

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	EDAD	N	Media	Desviación Estándar	F	Sig.
DISTANCIAMIENTO	21 a 30	21	8.0952	2.60585	.844	.498
	31 a 40	103	7.1942	2.61990		
	41 a 50	124	7.6210	2.34293		
	51 a 60	101	7.6535	2.84758		
	61 a 70	19	7.7895	1.68585		
	Total	368	7.5462	2.55470		
AUTOCONTROL	21 a 30	21	9.6667	2.78089	.581	.677
	31 a 40	103	9.3398	2.63295		
	41 a 50	124	9.3387	2.91586		
	51 a 60	101	9.7624	2.68383		
	61 a 70	19	9.0000	2.35702		
	Total	368	9.4565	2.73503		
APOYO SOCIAL	21 a 30	21	9.2857	3.63515	.372	.828
	31 a 40	103	9.0000	3.17465		
	41 a 50	124	9.2500	3.10945		
	51 a 60	101	9.2772	2.44997		
	61 a 70	19	8.5263	2.11787		
	Total	368	9.1522	2.94152		
ACEPTACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD	21 a 30	21	5.9048	1.86828	.512	.727
	31 a 40	103	5.4078	2.01678		
	41 a 50	124	5.4597	1.95227		
	51 a 60	101	5.6931	1.98365		
	61 a 70	19	5.5263	1.26352		
	Total	368	5.5380	1.94156		
HUIDA-EVITACIÓN	21 a 30	21	4.4286	2.08738	.642	.633
	31 a 40	103	5.5146	4.56514		
	41 a 50	124	5.3065	3.06880		
	51 a 60	101	5.3069	3.12007		
	61 a 70	19	4.5263	2.93198		
	Total	368	5.2745	3.51380		
PLANIFICACIÓN	21 a 30	21	10.1905	3.04334	.720	.579
	31 a 40	103	9.5728	2.57667		
	41 a 50	124	9.5645	2.29259		
	51 a 60	101	9.9307	2.12253		
	61 a 70	19	10.0526	2.50497		
	Total	368	9.7283	2.38571		
REEVALUACIÓN POSITIVA	21 a 30	21	10.9048	4.35781	.572	.683
	31 a 40	103	10.2330	3.50966		
	41 a 50	124	10.5484	3.87478		
	51 a 60	101	10.9703	3.27553		
	61 a 70	19	10.5789	3.40450		
	Total	368	10.5978	3.61441		

Tabla 16. Continuación...

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	EDAD	N	Media	Desviación Estándar	F	Sig.
CONFRONTACIÓN	21 a 30	21	1.3333	.48305	1.394	.236
	31 a 40	103	1.0971	.56905		
	41 a 50	124	1.1048	.50716		
	51 a 60	101	1.1881	.52370		
	61 a 70	19	1.0526	.22942		
	Total	368	1.1359	.51992		

ESCOLARIDAD- BURNOUT Y AFRONTAMIENTO

La Tabla 17 muestra la frecuencia de las manifestaciones del burnout en los niveles de escolaridad de los docentes, se observa que no existen diferencias significativas, posicionándose los promedios en los intervalos de “nunca” y “frecuentemente”.

Tabla 17. Comparaciones entre la frecuencia de las manifestaciones del burnout y el nivel de escolaridad.

MANIFESTACIONES DEL BURNOUT	NIVEL DE ESCOLARIDAD	N	Media	Desviación estándar	F	Sig.
FACTOR DESPERSONALIZACIÓN	Licenciatura	105	6.9810	3.94428	.536	.658
	Maestría	177	7.2542	4.77182		
	Especialidad	47	7.4255	3.99317		
	Doctorado	76	6.5921	3.90957		
	Total	405	7.0790	4.31881		
FACTOR CANSANCIO EMOCIONAL	Licenciatura	103	6.1456	4.63238	.538	.657
	Maestría	176	6.4830	5.59078		
	Especialidad	47	6.0426	4.17007		
	Doctorado	75	5.6133	4.78425		
	Total	401	6.1820	5.04820		
FACTOR REALIZACIÓN PERSONAL	Licenciatura	105	36.4381	6.12517	1.043	.373
	Maestría	172	37.8023	6.67074		
	Especialidad	47	37.8936	6.35279		
	Doctorado	73	37.4795	7.28985		
	Total	397	37.3929	6.61547		

La Tabla 18 indica las comparaciones en la frecuencia del uso de las estrategias de afrontamiento y el nivel de escolaridad, presentándose diferencias significativas en la estrategia de autocontrol y en reevaluación positiva en el grupo de doctorado y los del

nivel de maestría y especialidad, encontrándose el promedio de ambas estrategias en el intervalo de “ocasionalmente”.

Tabla 18. Comparación entre el nivel de escolaridad de los participantes y la frecuencia del uso de las diferentes estrategias de afrontamiento.

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	NIVEL DE ESCOLARIDAD	N	Media	Desviación Estándar	F	Sig.
DISTANCIAMIENTO	Licenciatura	108	7.6389	2.44360	1.681	.170
	Maestría	180	7.5889	2.43528		
	Especialidad	47	8.1489	2.56209		
	Doctorado	78	7.1154	2.85576		
	Total	413	7.5763	2.54229		
AUTOCONTROL	Licenciatura	108	9.1667	2.42456	2.770	.041*
	Maestría	180	9.7278	2.94233		
	Especialidad	47	10.0213	2.42711		
	Doctorado	78	8.8718	3.01235		
	Total	413	9.4528	2.79230		
APOYO SOCIAL	Licenciatura	108	9.1759	2.86398	1.174	.319
	Maestría	180	9.2500	3.09239		
	Especialidad	47	9.1064	2.79156		
	Doctorado	78	8.5128	2.98804		
	Total	413	9.0751	2.98324		
ACEPTACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD	Licenciatura	108	5.6204	1.94176	1.101	.348
	Maestría	180	5.6389	2.02709		
	Especialidad	47	5.8511	1.74429		
	Doctorado	78	5.2564	1.82647		
	Total	413	5.5860	1.93850		
HUIDA-EVITACIÓN	Licenciatura	108	5.3056	3.45183	1.971	.118
	Maestría	180	5.3111	3.63762		
	Especialidad	47	6.0000	3.59347		
	Doctorado	78	4.5256	2.52121		
	Total	413	5.2397	3.41160		
PLANIFICACIÓN	Licenciatura	108	9.4815	2.47410	1.212	.305
	Maestría	180	9.8056	2.41295		
	Especialidad	47	10.2766	2.07157		
	Doctorado	78	9.7436	2.55554		
	Total	413	9.7627	2.42296		
REEVALUACIÓN POSITIVA	Licenciatura	108	10.7500	3.33524	4.225	.006**
	Maestría	180	10.9889	3.96632		
	Especialidad	47	11.4043	3.15994		
	Doctorado	78	9.3718	3.95792		
	Total	413	10.6683	3.76737		
CONFRONTACIÓN	Licenciatura	108	1.1481	.54369	.956	.413
	Maestría	180	1.1611	.49764		
	Especialidad	47	1.2340	.51973		
	Doctorado	78	1.0769	.52889		
	Total	413	1.1501	.51833		

*p<.05

**p<.01

ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN- BURNOUT Y AFRONTAMIENTO

La Tabla 19 muestra las comparaciones entre los años de antigüedad de los docentes en la Institución y la frecuencia de la presencia de las manifestaciones del burnout, existiendo diferencias significativas en el factor de cansancio emocional en los grupos con una antigüedad de 1 a 5 años con los grupos de 6 a 15 años de antigüedad, posicionándose en el intervalo de “nunca” y “ocasionalmente” respectivamente.

Tabla 19. Comparación entre la frecuencia de las manifestaciones del burnout y la antigüedad en la Institución de los docentes.

MANIFESTACIONES DEL BURNOUT	ANTIGÜEDAD	N	Media	Desviación Estándar	F	Sig.
FACTOR DESPERSONALIZACIÓN	1 a 5	162	6.6543	3.66843	.1.320	.267
	6 a 10	118	7.4831	4.40228		
	11 a 15	108	7.3796	5.19654		
	16 a 20	14	6.0000	3.53009		
	Total	402	7.0697	4.34200		
FACTOR CANSANCIO EMOCIONAL	1 a 5	163	5.0429	4.07545	5.893	.001**
	6 a 10	115	7.2174	5.39945		
	11 a 15	108	7.1389	5.85089		
	16 a 20	13	5.3846	3.61798		
	Total	399	6.2481	5.08086		
FACTOR REALIZACIÓN PERSONAL	1 a 5	160	37.8188	6.65585	1.935	.123
	6 a 10	117	37.0684	6.48437		
	11 a 15	104	36.5673	6.77483		
	16 a 20	13	40.6923	5.54353		
	Total	394	37.3604	6.62919		

P<.01

En la Tabla 20 se encuentran las comparaciones entre la frecuencia del uso de las estrategias de afrontamiento y la antigüedad de los docentes en la institución, presentándose diferencias significativas en la estrategia de reevaluación positiva en el grupo de 1 a 5 años con el grupo de 11 a 15 años de antigüedad, donde el promedio se encuentra en el intervalo de “ocasionalmente”.

Tabla 20. Comparaciones entre el uso de las estrategias de afrontamiento y la antigüedad de los docentes en la Institución.

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	ANTIGÜEDAD	N	Media	Desviación Estándar	F	Sig.
DISTANCIAMIENTO	1 a 5	165	7.6000	2.44401	1.720	.162
	6 a 10	121	7.4959	2.74810		
	11 a 15	109	7.3853	2.26040		
	16 a 20	14	9.0000	3.53009		
	Total	409	7.5599	2.54026		
APOYO SOCIAL	1 a 5	165	9.1697	3.19989	.378	.769
	6 a 10	121	8.9174	3.08379		
	11 a 15	109	9.1743	2.55982		
	16 a 20	14	8.5000	2.87563		
	Total	409	9.0733	2.98928		
AUTOCONTROL	1 a 5	165	9.5758	2.78531	.441	.723
	6 a 10	121	9.2810	2.79650		
	11 a 15	109	9.4312	2.76676		
	16 a 20	14	10.0000	2.74563		
	Total	409	9.4645	2.77671		
HUIDA-EVITACIÓN	1 a 5	165	4.9758	3.64583	.814	.487
	6 a 10	121	5.5702	3.58196		
	11 a 15	109	5.2936	3.07409		
	16 a 20	14	5.7857	2.19014		
	Total	409	5.2641	3.44120		
CONFRONTACIÓN	1 a 5	165	1.1455	.54386	.172	.915
	6 a 10	121	1.1653	.52197		
	11 a 15	109	1.1284	.49255		
	16 a 20	14	1.2143	.42582		
	Total	409	1.1491	.51901		
REEVALUACIÓN POSITIVA	1 a 5	165	11.1455	3.86866	2.786	.041*
	6 a 10	121	10.7603	3.65838		
	11 a 15	109	9.8349	3.53688		
	16 a 20	14	10.9286	3.64722		
	Total	409	10.6748	3.73764		
PLANIFICACIÓN	1 a 5	165	9.8000	2.34313	1.119	.341
	6 a 10	121	9.6612	2.69430		
	11 a 15	109	9.6697	2.09963		
	16 a 20	14	10.8571	2.28228		
	Total	409	9.7604	2.39204		
ACEPTACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD	1 a 5	165	5.6788	2.00909	.236	.871
	6 a 10	121	5.5207	1.94978		
	11 a 15	109	5.5046	1.93708		
	16 a 20	14	5.6429	1.27745		
	Total	409	5.5844	1.94743		

p<.05

ACTIVIDAD EXTRALABORAL- BURNOUT Y AFRONTAMIENTO

La Tabla 21 presenta las comparaciones entre la realización de una actividad extralaboral y la frecuencia de la presencia de las manifestaciones del burnout, existiendo diferencias significativas en el factor de realización personal donde el promedio se ubica en el intervalo de “frecuentemente”.

Tabla 21. Comparaciones entre la realización de una actividad extraclase y la frecuencia de la presencia de las manifestaciones del burnout.

MANIFESTACIONES DEL BURNOUT	OTRA ACTIVIDAD	N	Media	Desviación Estándar	t	gl	Sig.
FACTOR DESPERSONALIZACIÓN	No	187	7.3797	4.39577	1.319	406	.188
	Si	221	6.8145	4.24017			
FACTOR CANSANCIO EMOCIONAL	No	188	6.4787	5.32018	1.038	402	.300
	Si	216	5.9537	4.84338			
FACTOR REALIZACIÓN PERSONAL	No	184	36.2174	7.06384	-3.337	399	.001**
	Si	217	38.3917	5.98521			

**p<.01

En la Tabla 22 se observan las comparaciones entre la frecuencia del uso de las estrategias de afrontamiento y la realización de una actividad extralaboral por parte de los docentes. Se presentan diferencias significativas en el factor de distanciamiento, planificación y reevaluación positiva, siendo más utilizadas por lo que tienen otra actividad, ubicándose el promedio en el intervalo de “ocasionalmente”.

Tabla 22. Comparación entre la realización de una actividad extraclase de los participantes y la frecuencia en el uso de las estrategias de afrontamiento.

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	OTRA ACTIVIDAD	N	Media	Desviación Estándar	t	gl	Sig.
DISTANCIAMIENTO	No	190	7.2368	2.55349	-2.512	414	.012*
	Si	226	7.8584	2.47967			
AUTOCONTROL	No	190	9.2789	2.86395	-1.032	414	.303
	Si	226	9.5619	2.71754			
APOYOSOCIAL	No	190	8.8368	2.98846	-1.566	414	.118
	Si	226	9.2965	2.97780			
ACEPTACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD	No	190	5.5526	1.96123	-.187	414	.851
	Si	226	5.5885	1.92842			
HUIDA-EVITACIÓN	No	190	5.2737	3.18210	.194	414	.846
	Si	226	5.2080	3.63026			
PLANIFICACIÓN	No	190	9.4842	2.47896	-2.140	414	.033*
	Si	226	9.9912	2.34377			
REEVALUACIÓN POSITIVA	No	190	10.1947	3.95731	-2.323	414	.021*
	Si	226	11.0487	3.53551			
CONFRONTACIÓN	No	190	1.1158	.54166	1.110	414	.267
	Si	226	1.1726	.50009			

p<.05

ENFERMEDADES- BURNOUT Y AFRONTAMIENTO

En la Tabla 23 se observa la frecuencia de las manifestaciones del burnout y la enfermedad que padecen los participantes, se observan diferencias significativas en despersonalización y cansancio emocional entre los grupos de ninguna enfermedad y de enfermedades cardiovasculares donde el promedio se posiciona en el intervalo de “nunca”.

Tabla 23. Comparación entre de la frecuencia de las manifestaciones del burnout y las enfermedades de los participantes.

MANIFESTACIONES DEL BURNOUT	ENFERMEDAD	N	Media	Desviación Estándar	F	Sig.
FACTOR DESPERSONALIZACIÓN	Ninguna	296	6.6926	4.07099	3.095	.016*
	Diabetes	23	8.7391	5.92543		
	cardiovasculares	42	8.5476	4.83484		
	Cáncer	3	6.3333	4.16333		
	Otra	36	7.9722	4.20534		
	Total	400	7.1175	4.33598		
FACTOR CANSANCIO EMOCIONAL	Ninguna	292	5.4658	4.61160	6.648	.000**
	Diabetes	23	8.0435	6.66387		
	cardiovasculares	42	9.0714	6.00160		
	cáncer	3	6.0000	4.58258		
	otra	35	7.5143	4.65499		
	Total	395	6.1848	5.05390		
FACTOR REALIZACIÓN PERSONAL	ninguna	288	37.6215	6.47529	1.239	.294
	diabetes	23	36.1739	8.33750		
	cardiovasculares	41	37.1707	6.90254		
	cáncer	3	41.3333	6.02771		
	otra	37	35.5946	6.02983		
	Total	392	37.3265	6.60663		

*p<.05

**p<.01

La Tabla 24 representa las comparaciones entre la frecuencia en el uso de las estrategias de afrontamiento y las enfermedades de los participantes, encontrándose diferencias significativas en la estrategia de huida- evitación en los grupos de ninguna enfermedad y enfermedades cardiovasculares ubicándose el promedio en el intervalo de “nunca”.

Tabla 24. Comparaciones entre el uso de las diferentes estrategias de afrontamiento y las enfermedades de los participantes.

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	ENFERMEDAD	N	Media	Desviación Estándar	F	Sig.
DISTANCIAMIENTO	ninguna	302	7.5132	2.62207	.212	.932
	diabetes	23	7.4348	2.33211		
	cardiovasculares	42	7.7857	1.98206		
	cáncer	3	6.6667	2.08167		
	otra	37	7.6216	2.74217		
	Total	407	7.5405	2.54762		

Tabla 24. Continuación...

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	ENFERMEDAD	N	Media	Desviación Estándar	F	Sig.
AUTOCONTROL	ninguna	302	9.4272	2.88074	.091	.985
	diabetes	23	9.3043	2.34394		
	cardiovasculares	42	9.4286	2.75099		
	cáncer	3	10.3333	.57735		
	otra	37	9.3784	2.69105		
	Total	407	9.4226	2.80451		
APOYO SOCIAL	ninguna	302	9.0927	2.93643	.522	.719
	diabetes	23	8.3478	2.40471		
	cardiovasculares	42	9.1190	3.00570		
	cáncer	3	9.3333	3.05505		
	otra	37	9.4865	3.67893		
	Total	407	9.0909	2.98504		
ACEPTACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD	ninguna	302	5.6093	2.00655	1.188	.316
	diabetes	23	5.2609	1.45282		
	cardiovasculares	42	5.3095	1.64522		
	cáncer	3	5.0000	1.73205		
	otra	37	6.1351	1.96019		
	Total	407	5.6020	1.94222		
HUIDA-EVITACIÓN	ninguna	302	4.9040	3.34814	3.484	.008**
	diabetes	23	6.5652	3.60336		
	cardiovasculares	42	6.6190	4.03613		
	cáncer	3	6.3333	4.50925		
	otra	37	5.5135	2.72460		
	Total	407	5.2408	3.43712		
PLANIFICACIÓN	ninguna	302	9.7980	2.43635	.397	.811
	diabetes	23	9.2609	1.51410		
	cardiovasculares	42	9.6429	2.20666		
	cáncer	3	10.6667	3.78594		
	otra	37	9.8378	2.98620		
	Total	407	9.7617	2.42924		
REEVALUACIÓN POSITIVA	ninguna	302	10.7020	3.86189	.915	.455
	diabetes	23	9.6957	3.11061		
	cardiovasculares	42	10.4048	3.26892		
	cáncer	3	12.6667	4.50925		
	otra	37	11.2973	3.65046		
	Total	407	10.6830	3.75090		
CONFRONTACIÓN	Ninguna	302	1.1556	.53973	.195	.941
	Diabetes	23	1.0870	.41703		
	Cardiovasculares	42	1.1190	.50376		
	Cáncer	3	1.0000	.00000		
	Otra	37	1.1622	.44181		
	Total	407	1.1474	.51851		

**p<.01

CORRELACIONES

En la Tabla 25 se presentan los coeficientes de correlación de Pearson de las manifestaciones del burnout y las estrategias de afrontamiento, se observa en general correlaciones fuertes a débiles, las primeras en los factores de despersonalización y cansancio emocional; las segundas en los factores de despersonalización y cansancio emocional con la realización personal, así como las estrategias de afrontamiento de distanciamiento con los tres factores, el autocontrol con el factor cansancio emocional, el apoyo social con el factor de realización personal, la aceptación de la responsabilidad con el factor de despersonalización y el factor cansancio emocional, huída- evitación con los tres factores, la planificación y la reevaluación positiva con el factor de realización personal y la confrontación con los factores de despersonalización y cansancio emocional.

Tabla 25. Correlaciones entre las manifestaciones del burnout y el uso de las estrategias de afrontamiento.

MANIFESTACIONES DEL BURNOUT Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO		FACTOR DESPERSONALIZACIÓN	FACTOR CANSANCIO EMOCIONAL	FACTOR REALIZACIÓN PERSONAL
FACTOR DESPERSONALIZACIÓN	Correlación de Pearson Sig. (2-tailed) N	1 . 410	.708(**) .000 401	-.468(**) .000 397
FACTOR CANSANCIO EMOCIONAL	Correlación de Pearson Sig. (2-tailed) N	.708(**) .000 401	1 . 406	-.494(**) .000 396
FACTOR REALIZACIÓN PERSONAL	Correlación de Pearson Sig. (2-tailed) N	-.468(**) .000 397	-.494(**) .000 396	1 . 402
DISTANCIAMIENTO	Correlación de Pearson Sig. (2-tailed) N	.126(*) .010 410	.129(**) .009 406	.129(**) .010 402
AUTOCONTROL	Correlación de Pearson Sig. (2-tailed) N	.066 .183 410	.104(*) .035 406	.058 .244 402
APOYO SOCIAL	Correlación de Pearson Sig. (2-tailed) N	-.013 .798 410	.082 .101 406	.144(**) .004 402

Tabla 25. Continuación...

MANIFESTACIONES DEL BURNOUT Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO		FACTOR DE DESPERSONALIZACIÓN	FACTOR CANSANCIO EMOCIONAL	FACTOR REALIZACIÓN PERSONAL
ACEPTACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD	Correlación de Pearson Sig. (2- tailed) N	.186(**) .000 410	.142(**) .004 406	.027 .594 402
HUIDA-EVITACIÓN	Correlación de Pearson Sig. (2- tailed) N	.382(**) .000 410	.505(**) .000 406	-.305(**) .000 402
PLANIFICACIÓN	Correlación de Pearson Sig. (2- tailed) N	-.021 .672 410	-.011 .824 406	.224(**) .000 402
REEVALUACIÓN POSITIVA	Correlación de Pearson Sig. (2- tailed) N	-.051 .299 410	-.052 .297 406	.281(**) .000 402
CONFRONTACIÓN	Correlación de Pearson Sig. (2- tailed) N	.100(*) .044 410	.184(**) .000 406	.034 .499 402

* La correlación es significativa a nivel 0.05 (2-tailed)

** La correlación es significativa a nivel 0.01 (2-tailed)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En base a los puntajes promedio de la muestra del presente estudio correspondientes a la frecuencia de las manifestaciones del burnout en los docentes, indican que los docentes nunca se han visto afectados en la dimensión de despersonalización ni en la dimensión de cansancio emocional, señalando que la despersonalización se manifiesta con una mayor puntuación, en tanto que el puntaje en la dimensión de realización personal alude a una frecuente satisfacción personal y profesional en los docentes. Al correlacionar las manifestaciones del burnout, el comportamiento de dichos factores presenta una correlación fuerte positiva en la dimensión de cansancio emocional con la dimensión de despersonalización así como una correlación moderada negativa de estos dos factores con la dimensión de realización personal, por lo que se concluye que los docentes en un estado de frecuente satisfacción personal y profesional reducen el riesgo de encontrarse afectados en alguna de las otras dos dimensiones del burnout. Gil-Monte (2005) menciona que la relación entre realización personal en el trabajo y despersonalización presenta inconsistencias, pues puede no llegar a presentar niveles de significación habituales ($p > .05$), ya que esta relación podría estar modulada por variables de carácter sociodemográfico.

El burnout en la docencia tiene características similares que las manifestaciones generales, sin embargo, Manassero et al., (1995) mencionan que el burnout en la docencia se caracteriza por la pérdida de interés por las personas para quienes se trabaja, y de acuerdo a los datos obtenidos en nuestra investigación se confirma que los docentes presentan más despersonalización.

En cuanto a la situación de salud del profesorado universitario, como afirman Menéndez y Moreno (2006), interesan las aportaciones que se hacen en cuanto a los perfiles sociodemográficos y laborales. Por lo que al llevar a cabo el análisis de las comparaciones de las manifestaciones del burnout, se encuentran diferencias significativas ($p < .05$) con las variables de género, antigüedad en la institución, actividad extralaboral y enfermedad, con la frecuencia de la presencia de las manifestaciones del burnout en los docentes.

En las comparaciones efectuadas en los resultados, se encuentran diferencias significativas en cuanto al género de los docentes y las manifestaciones del burnout, ya que los hombres se encuentran más realizados personalmente que las mujeres, el promedio de las mujeres puntúa más alto en la dimensión de cansancio emocional, no obstante Matud et al., (2002) menciona que las mujeres tienen más motivación de logro y presión por el tiempo y más sintomatología de tipo somático que los hombres, lo cual se confirma en este estudio, por lo que el grado de depresión en las mujeres es mayor que en los hombres haciéndose creciente a medida que avanzan los cursos escolares (Núñez, 1999), y aunque en la dimensión de despersonalización no se presentaron niveles significativos se corrobora lo expuesto por Tonon (2003) quien afirma que los varones puntúan más alto en las actitudes de la dimensión de despersonalización, lo cual puede tener estrecha relación con los roles socialmente asignados a varones y mujeres en la sociedad y los sistemas de crianza.

De acuerdo a lo que mencionan Hembling y Guilliand (1981, en Esteve, 1994) tanto la frecuencia como las repercusiones cualitativas de la tensión a la que está sometido el profesor son variables y dependen del tipo de nivel de la institución docente, de la experiencia de los profesores y de su sexo, al menos entre los factores más importantes a considerar, en esta investigación, aunque no se presentaron niveles significativos en las comparaciones del estado civil de los docentes y las manifestaciones del burnout, los datos indican que son los casados quienes están más realizados personalmente, manifiestan más despersonalización y menos cansancio emocional que los solteros.

En cuanto a la variable de edad Tonon (2003) afirma que las puntuaciones más altas en la dimensión de despersonalización se encuentran en los profesionales más jóvenes y las más bajas en aquellos que han pasado los cuarenta años, los datos del presente estudio no presentan diferencias significativas en esta dimensión, sin embargo, se encontró que los docentes que rebasan los cuarenta años presentan menos despersonalización, los más jóvenes son los que se encuentran menos cansados emocionalmente y los de mayor edad se encuentran más realizados personal y profesionalmente.

El nivel de escolaridad de los docentes no es una variable que haya presentado diferencias significativas en cuanto a la frecuencia de las manifestaciones del burnout, no

obstante el promedio en los docentes con un nivel de escolaridad de doctorado son lo que manifiestan bajo cansancio emocional y baja frecuencia en despersonalización, los profesores con una especialidad se encuentran frecuentemente más realizados personalmente.

Como lo mencionan Hembling y Guilliand (1981, en Esteve, 1999) la experiencia del docente puede tener repercusiones en los niveles de tensión, en el presente estudio se encuentran diferencias significativas en los años de antigüedad en la Institución donde laboran los docentes y la dimensión de cansancio emocional del burnout, encontrándose mayores niveles de cansancio emocional en los grupos con una antigüedad de seis a quince años, siendo menor el puntaje en los grupos de docentes que rebasan estos años de antigüedad, asimismo estos docentes que superan los dieciséis años de antigüedad denotan menos despersonalización y mayor realización personal. Por su parte, Albenesi y Salas (2005) señalan que los índices más elevados de despersonalización se posicionan en los docentes con un rango de antigüedad de dos a veinte años, esta investigación refleja que los altos índices de despersonalización se mantiene en los docentes con una antigüedad de seis a quince años sin diferencias significativas.

De acuerdo a Menéndez y Moreno (2006) hay profesores y profesoras que asumen otras funciones como la investigación, la tutoría u otros cargos directivos, siendo así el comportamiento de la muestra en esta investigación, la cual arrojó niveles significativos en la dimensión de realización personal, siendo los docentes que tienen una actividad extralaboral los que se encuentran más realizados personal y profesionalmente, además, presentan menor frecuencia de cansancio emocional y menor despersonalización.

El padecimiento de alguna enfermedad crónico-degenerativa referida por los docentes muestra diferencias significativas con mayor frecuencia en las dimensiones de despersonalización y cansancio emocional, en los docentes que padecen de la enfermedad conocida como diabetes y alguna enfermedad cardiovascular, respectivamente, los docentes que refirieron estar enfermos de cáncer son los que se encuentran más realizados personalmente.

Para esta investigación se retomó el modelo fenomenológico cognitivo de Lazarus y Folkman (1991) que incluye aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales del proceso de afrontamiento. El modelo enfatiza que el estrés no está determinado por la naturaleza del estímulo ambiental ni por las características de una persona sino por la interacción entre la evaluación que del estímulo hace la persona y las demandas de ese estímulo sobre el individuo. Por lo que el uso de las estrategias de afrontamiento depende de la evaluación que hace el individuo de cada situación. Conforme a los puntajes promedio generales de la muestra que corresponden a la frecuencia en el uso de las estrategias de afrontamiento, se observa un uso ocasional de estas estrategias, siendo la más recurrida por los docentes la estrategia de reevaluación positiva, precedida por las estrategias de planificación, autocontrol, apoyo social, distanciamiento, aceptación de la responsabilidad y huida- evitación; los datos refieren la estrategia de confrontación como no utilizada por los docentes. El uso ocasional de las estrategias de afrontamiento de acuerdo al modelo transaccional se debe a que la elección y la implementación de estrategias de afrontamiento no son usualmente estereotipadas y es poco probable que puedan automatizarse dependiendo de las demandas de la situación.

En cuanto a las correlaciones de las manifestaciones del burnout y el uso de las estrategias de afrontamiento, se observan correlaciones positivas débiles en la estrategia de distanciamiento, confrontación, aceptación de la responsabilidad y autocontrol con los tres factores de las manifestaciones del burnout, así como correlaciones débiles negativas de las estrategias de reevaluación positiva y planificación con los factores de despersonalización y cansancio emocional, apoyo social con el factor de despersonalización y la estrategia de huida- evitación con el factor de realización personal; por ello se puede concluir que la relación entre las manifestaciones del burnout y las estrategias de afrontamiento aunque siendo débil, estas manifestaciones pueden presentarse de acuerdo a la estrategia de afrontamiento que el docente use, sin embargo, las estrategias que reducen las manifestaciones del burnout son: la reevaluación positiva, la planificación del trabajo y el apoyo social, dato que se sustenta con los estudios de Guerrero (2003) quien menciona que en el desgaste profesional están implicados los modos de afrontamiento.

La correlación de la estrategia de huida-avoidancia con el factor de cansancio emocional corrobora el estudio realizado por Hernández, Olmedo e Ibáñez (2004) quienes mencionan que los individuos que utilizan como estrategia de afrontamiento el escape-avoidancia tienen mayores niveles de cansancio emocional. Así mismo, afirman que los individuos que utilizan como estrategia el distanciamiento y la confrontación presentan mayores niveles de despersonalización, en lo cual se discrepa porque los docentes de la muestra que utilizan como estrategia de afrontamiento el distanciamiento y la confrontación presentan menor despersonalización en comparación a la baja realización personal y cansancio emocional.

De acuerdo a las correlaciones que se encontraron en las manifestaciones de burnout y el uso de las estrategias de afrontamiento se encontró que la estrategia de huida-avoidancia es la más utilizada por los profesores que puntúan más alto en la dimensión de cansancio emocional y despersonalización corroborando estos datos con el estudio de Guerrero (2003) quien menciona que un alto agotamiento emocional en los profesores conlleva al uso de estrategias como de desahogarse, desconexión mental y conductual, consumo de drogas y aceptación, igualmente se encontraron diferencias significativas en el uso de estrategias de afrontamiento en comparación con las diferentes dimensiones del burnout, ya que los docentes con mayor realización personal utilizan las estrategias como distanciamiento, apoyo social, reevaluación positiva y planificación.

Como lo señalan Matud et al., (2002) el apoyo social ante los conflictos laborales es relativo para la salud, con menor sintomatología, tanto física como psicológica, en las personas con mayor apoyo social, información que se corrobora con los datos obtenidos del presente estudio. Así mismo si la estrategia más utilizada por los docentes es la reevaluación positiva entonces se puede sugerir que su estilo de afrontamiento es el de locus de control interno por lo que, como afirman Calvete y Villa (1999) y Menéndez y Moreno (2006), los docentes con este estilo experimentan menos síntomas de estrés subjetivo y afrontan más efectivamente los acontecimientos estresantes de la vida. Igualmente, es posible inferir por los datos obtenidos, que los docentes de la muestra, de acuerdo a la clasificación que Meichenbaum (1985, en Guerrero y Vicente, 2001) formula sobre la tipología genérica de los estilos de afrontamiento que engloba los tipos: autoreferentes, autoeficaces y negativistas, se comportan como sujetos autoeficaces quienes están centrados en la tarea y poseen un alto concepto de la propia

eficacia, pues han aprendido a desarrollar habilidades de manera competente, centran sus esfuerzos en buscar demandas, información o exigencias de la situación; en general emplean estrategias instrumentales.

Labrador (1996, en Guerrero y Vicente, 2001) señala que de acuerdo a cómo cada persona interpreta la situación y se enfrenta a ella, es de la manera en cómo determinara si dicha situación le provoca o no estrés. Es así como los docentes han de determinar de acuerdo a sus experiencias, y formas de interpretación qué tipo de estrategia utilizar para cada situación, siendo así los análisis comparativos de las variables de género, estado civil, escolaridad, antigüedad en la Institución, actividad extralaboral y enfermedad, con la frecuencia del uso de las estrategias de afrontamiento muestran diferencias significativas ($p < .05$) en los docentes de la muestra.

Respecto al uso de las estrategias de afrontamiento y el género, se presentan diferencias significativas en la estrategia de distanciamiento y reevaluación positiva siendo las docentes quienes ocasionalmente utilizan más estas estrategias que los docentes. De acuerdo al estado civil de los docentes se presentan diferencias significativas en la estrategia de autocontrol, siendo los casados los que recurren más a esta estrategia.

En cuanto al nivel de escolaridad de los docentes existen diferencias significativas en los docentes con grado de especialidad, recurriendo más al uso de la estrategia de autocontrol y de reevaluación positiva. Se presentan diferencias significativas en la estrategia de reevaluación positiva, siendo los docentes con una antigüedad de uno a cinco años quienes ocasionalmente se sirven de esta estrategia en comparación con los docentes con mayores años de antigüedad, en contrario con lo que Bernard (1988, en Calvete y Villa, 1999) quien encontró, que a mayor experiencia docente hay menos creencias irracionales que los que tienen poca experiencia.

Existen diferencias significativas en los docentes que realizan otra actividad aparte de impartir clases y los que no lo hacen, el uso de las estrategias de afrontamiento tales como: el distanciamiento, la planificación y la reevaluación positiva son más utilizadas por los docentes que tienen una actividad extralaboral. Se observan diferencias significativas en el uso de la estrategia de huida- evitación siendo más recurrida por los docentes que presentan una enfermedad cardiovascular.

Dewe y Gueste (1990, en Guerrero y Vicente, 2001) clasifican a las estrategias de afrontamiento en centradas al problema y centradas en la emoción en donde engloban las siguientes: abordar el problema, intentar que el problema no se apodere de uno mismo, descarga emocional, tomar medidas de preventivas, recuperarse y prepararse para abordar en mejores condiciones el problema, utilizar los recursos familiares e intentos pasivos por tolerar los efectos del estrés en el trabajo, de acuerdo a los datos de esta investigación los docentes de la muestra utilizan tanto estrategias que se centran en la emoción como estrategias que se centran en el problema.

En conclusión, los docentes universitarios no se han visto afectados por el burnout en ninguna de sus dimensiones y las correlaciones de estas manifestaciones con el uso de las estrategias de afrontamiento son débiles. Se sugiere continuar con las investigaciones del burnout en docentes universitarios, además de ampliar el campo de estudio a los distintos niveles de educación en nuestro país, además de capacitar al profesorado en estrategias de afrontamiento dirigidas al problema, así como reforzar las estrategias cognitivo conductuales que son las más frecuentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albanesi, N., y Salas, C. (2005). Salud Laboral en Docentes de San Luis. Argentina. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 7 (1), pp. 31-36.

Álvarez, A. R. (2005). *Educación para la salud*. Manual Moderno: Colombia.

Anadón, R. O. (2005). La Formación en estrés para la Prevención del Síndrome de “Burnout” en el Currículo de Formación inicial de los Maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19 (1), pp. 197-220.

Aranda, B., Pando, M. y Pérez, R. (2004). Apoyo social y síndrome de quemarse en el trabajo o burnout: una revisión. *Revista Psicología y Salud*. 14 (1), pp. 79-87.

Arita, W. (2004). Modelo para la investigación del proceso del síndrome de burnout. *Revista Psicología y Salud*. 14 (1), pp. 73-79.

Barraza, M. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de Psicología*. 1 (3), pp. 110-128.

Benevides, A., Moreno, B., Garrosa, H. y González (2007) *.Un estudio transcultural acerca de los procesos de estrés y burnout en profesores*. Documento recuperado el 27 de noviembre 2007 de <http://www.psiquiatria.com./imprimir.ats?24916>. pp. 1-8.

Buela, C., Caballo, E. y Sierra, C. (1996). *Manual de evaluación de psicología clínica y de la salud*. España: Siglo XXI Editores.

Cañero, F. (2004). *Modelo de afrontamiento de Lazarus como marco de comprensión de los trastornos de ansiedad*. Documento recuperado el 12 de junio 2004 de <http://www.portalsaludmental.com/Article75.html>

Calvete, Z., E. y Villa, S., A. (1999). Estrés y burnout docente: influencia de variables cognitivas. *Revista de educación*. (319), pp. 291-303.

Caplan, G. (1995). *Aspectos preventivos en salud mental*. Buenos Aires: Paidós.

Cordeiro, C., Guillén, G. y Gala, L. (s/f). *Educación primaria y síndrome de burnout. Situación de riesgo para los y las docentes de la Bahía de Cádiz*. Documento recuperado el 14 de Abril del 2008 de <http://www.intersindical.org/indez.htm>

Dejours, C. (1990). *Trabajo y desgaste mental; una contribución a la sicopatología del trabajo*. Buenos Aires: Humanistas.

De Pablo, H. (2004). *Estrés y hostigamiento laboral*. Jaén: Formación Alcalá.

Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. (3ª Ed.) Barcelona: Paídos.

Fidalgo, M. (2005^a). NTP 704 *Síndrome de estar quemado por el trabajo o Burnout l definición y proceso de generación*. Documento recuperado el 10 de agosto 2006 de <http://www.mtasesisins.htnt.pntp 705htm>.

Florez, L. (2002). Signos de alarma para el burnout: una perspectiva integral para el autocontrol. *XXIV Congreso nacional SEMERGEN*. 2 (28), pp.18-38.

Fothergill, A., Edwards, D. y Bunrard, P. (2004). Stress, burnout, coping and stress management in psychiatrist: findings from a systematic. *Review International Journal of Social Psychiatry*. 50 (1), pp. 54-65.

Gándara, M. (2002). Burnout en Medicina: ¿Qué hacer cuando las cosas se complican? *XXIV Congreso nacional SEMERGEN*. 2 (28), pp.18-38.

Gil-Monte, P. (2001). *El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout): aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención*. Documento recuperado el 25 de julio de 2001 de www.psicologíacientífica.com

Gil-Monte, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout)*. Madrid: Pirámide.

Gottlieb, H.B. (1997). *Mecanismos de afrontamiento con el estrés crónico*. New York: Plenum.

González, C. (2002). Prevenir el síndrome del Burnout una propuesta cognitiva. *XXIV Congreso nacional SEMERGEN*. 2 (28), pp.18-38.

González, R. (1998). El estrés y sus vías de desarrollo en la institución laboral. Alternativas para su prevención e intervención de la universidad de la Habana (Cuba). En Buendía, J. (editor) *Estrés laboral y salud*. pp. 87-105. México: Biblioteca Nueva.

Graciela, O. A. (1995). Stress y Coping. *Las estrategias de coping y sus interrelaciones con los niveles biológico y psicológico*. Argentina: Lumen.

Guerrero, B. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de psicología*. 19 (1), pp. 145-158.

Guerrero, B. y Rubio, J. (2005). Estrategias de Prevención e Intervención del “burnout” en el ámbito educativo. *Revista Salud Mental*. 28 (5), pp. 27-37.

Guerrero, B. y Vicente, C. (2001). *Síndrome de “Burnout” o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. España: Universidad de Extremadura.

Gutiérrez, P., Morán, S., y Sanz, I. (2005). El estrés docente: Elaboración de la escala ED-6 para su evaluación. *RELIEVE*. 11 (1), pp. 47-61.

Hernández, Z., Olmedo, C. e Ibáñez, F. (2004). Estar quemado (Burnout) y su relación con el afrontamiento. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*. 4 (2), pp. 323-336.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. (2ª Ed.). México: Editorial Roca.

Limonero, T., Tomás, S., Fernández, C. y Aradilla, H. (2008). *Relación entre estrategias de afrontamiento y felicidad: Estudio preliminar I*. Documento recuperado el 01 de abril 2008 en <http://www.psiquiatria.com/imprimir.ats?34291>. pp. 1-5.

Malfé, D. (1998). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Piados.

Manassero, M. A., Fórnes, V.J., Fernández, B. M., Vázquez, A. A. y Ferrer, P. V. (1995). Burnout en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes. *Revista de Educación*. (308), pp. 241-266.

Manassero, M.A.; Vázquez, A.A.; Ferrer, P. V.; Fornés, V. J. y Fernández, B. M., (2003). *Estrés y Burnout en la enseñanza*. Palma: Beleays en la enseñanza.

Martínez, M.I., Grau, R., Llorens, S., Cifre, E. y García, R.M. (2005). Efectos del desajuste obstáculos- facilitadores en el estrés docente: un estudio longitudinal. *Revista de Orientación Educativa*. 19 (35), pp. 61-71.

Matud, A.M., García, R.M. y Matud, A. M. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la salud*. 2 (3), pp. 451-465.

Menéndez, M., Moreno B. y Oliver, F. (2006). *Ergonomía para docentes. Análisis del ambiente de trabajo y prevención de riesgos*. España. Grao.

Moreno, B., Bustos, R., Mantallana, A. y Miralles, T. (1997). La evaluación del burnout. Problemas y alternativas. El CCB como evaluación de los elementos del proceso. *Revista de psicología del trabajo y las organizaciones*. 16 (1), pp. 331-349. Documento recuperado el 13 de abril 2006 de <http://www.uamesgruposinvesalud.descargas.htm>

Moreno, B., Garrosa, E., Benevides, A. y Gálvez, M. (2003). Estudios Transculturales del burnout. Los estudios transculturales Brasil- España. *Revista Colombia Psicología*. 12, pp. 9-18.

Moreno, B., Garrosa, E. y González, J. (1999). *Personalidad resistente burnout y salud en Escritos de Psicología*. 44, pp. 64-67. Documento recuperado el 15 de abril 2006 de <http://www.uamesgruposinvesalud.descargas.htm>

Moreno, B., Oliver C. y Aragoness, A. (1991). “El Burnout”, una forma específica de estrés laboral. En Buela, G. y Caballo, V. (coord.). *Manual de psicología Clínica Aplicada*. Cap. 15, pp. 271-300. Madrid: Siglo XXI.

Moriana, J. y Herruzco, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 4 (3), pp. 597 – 621.

Nieto J., M. (2006). *Como evitar o superar el estrés docente*. Madrid: Editorial CCS.

Nogareda, C. (2006). NTP 574: *Estrés en el colectivo docente: metodología para su evaluación*. Centro Nacional de Condiciones de Trabajo. Documento recuperado el 10 de agosto 2006 de http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp_574.htm. pp. 2-9

Núñez, P. J. (1999). Estudio 5. Factores que ocasionan sobrecarga psíquica en el profesorado de primaria. Desordenes psíquicos y psicósomáticos del profesorado de primaria y de E.G.B. de la provincia de Badajoz. Campo Abierto: *Revista Educación*. (16), pp. 91-110.

Oblitas, G., L. y Becoña, L., E. (2000). *Psicología de la salud*. México: Plaza y Valdés.

Peiró, J. y Salvador, A. (1993). *Control del Estrés Laboral*. España: Editorial UDEMA.

Pérez, M., S. (2006). El síndrome de burnout en la enseñanza. *Papeles Salmantinos de Educación*. 6, pp. 105-113.

Rodríguez, M. J. (2005). *Psicología social de la salud*. España: Síntesis. pp. 53-63

Romero, L. (10 de marzo, 2008). Cada vez más común, el agotamiento emocional. *Gaceta*. UNAM. 4 (56), p.9.

Rosales, A. M., Jiménez, B. H. y Serio, H. A. (2007). *Riesgo de trastorno psicopatológico en docentes y autopercepción de bajo bienestar laboral*. Documento recuperado el 27 de noviembre 2007 de <http://www.psiquiatria.com/imprimir.ats?29440>. pp. 1-6.

Ruiz, J. (2003). *Compromiso con el trabajo y Burnout en organizaciones penitenciarias algunos datos empíricos*. Documento recuperado el 18 de Abril 2007 de <http://www.psicologiajuridica.org/index.htm>.

Sánchez C., J. (1991). Evaluación de las estrategias de afrontamiento. En Buela, G. y Caballo, V. *Manual de psicología Clínica Aplicada. Cap. 13*. pp. 251-253. Madrid: Siglo XXI.

Segovia, H. y Paz, G. (2002). *Estrés laboral “Consideraciones para una propuesta de prevención”*. México: FES-Iztacala, Tesis de Licenciatura.

Senn, S.; Wehbe, P. y Gubiani, A. (2002). *El Malestar Docente en Profesores Universitarios*. Documento recuperado 21 de julio 2002 de <http://juanfilloy.bib.unrc.edu.ar/completos/corredor/corredef/comi-d/SENNSAND.HTM>

Tonon, G. (2003). *Calidad de vida y desgaste profesional. Una mirada al síndrome de Burnout*. Argentina: Espacio

Travers, C., J. y Cooper, C., L. (1997). *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*. España: Paidós.

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. España: Narcea.

Esta investigación es parte del proyecto “Presencia de Burnout y estilos de afrontamiento en personal docente de instituciones de educación superior” aprobado por el PAPIIT con número de registro IN300907-2, 2007.