

MODOS DE AFRONTAMIENTO DE ESTRÉS LABORAL EN UNA MUESTRA DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

ELOÍSA GUERRERO BARONA

RESUMEN

Los objetivos del presente estudio han sido comprobar si las variables antecedentes (demográficas, sociales, laborales y motivacionales) que se han empleado en las numerosas investigaciones realizadas sobre estrés y burnout docente pudieran también estar asociadas a los diferentes modos de afrontar el estrés laboral, y en ese caso, constatar las posibles variables predictoras y el porcentaje de varianza asociada. Para ello trabajamos con una muestra formada por 258 profesores-as de la Universidad de Extremadura empleando un cuestionario sociodemográfico, laboral y motivacional, de elaboración propia, y la escala de técnicas de afrontamiento del estrés de Carver et al. (1989). Con todos los grupos de variables realizamos una estadística descriptiva e inferencial que completamos con varios análisis de regresión múltiple utilizando el método stepwise, a un nivel de confianza del 95%. Los resultados que se desprenden indican que, en su conjunto, los predictores sociodemográficos (sexo, edad y paternidad) explican el 15,5% de los modos de afrontar el estrés, los predictores laborales (categoría docente, semidistritos y años de experiencia) explican un 8% y, por último, los motivacionales (inconvenientes, causas de BLT y nº de BLT) explican el 25,5% de la varianza de los modos de afrontar el estrés.

ABSTRACT

This present study seeks to check whether the previous variables (demographic, social and motivational) which have been applied in the large amount of research carried out into teacher stress and burnout could also be associated with the various ways of dealing with work-related stress, and if so, to establish the predicting variables and the percentage of related variance. In order to investigate this we worked with a sample of 258 lecturers from the Universidad de Extremadura using a sociodemographic, work-based and motivational questionnaire formulated by our team of researchers, together with the scale of techniques for combating stress found in Carver et al. (1989) With all the groups of variables we carried out a descriptive and inductive statistical study which we complemented by various analyses of multiple regression using the stepwise method with an acceptability level of 95%. The results which were obtained show that, on the whole, the sociodemographic predictors (sex, age and parenthood) account for 15.5% of the ways of dealing with stress; the work-related factors (teaching status, location and years of experience) account for 8% and finally the motivational factors (unsuitability, causes of BLT and number of BLT) account for 25.5% of the differences in the ways of dealing with stress.

PALABRAS CLAVE

Estrés Laboral, Modos de Afrontamiento, Profesorado Universitario.

KEY WORDS

Work-related Stress, Ways of Confrontation, University Lecturers

INTRODUCCIÓN

El término afrontamiento procede del modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1984). Los autores parten del concepto de estrés como un proceso dinámico y bidireccional, es decir, como un conjunto de relaciones particulares entre la persona y la situación, siendo ésta valorada por la persona como algo que grava o excede sus propios recursos y que pone en peligro su bienestar personal. Definen afrontamiento o «coping» como la acción y ejecución de estrategias previamente elaboradas que engloba procesos conductuales y cognitivos constantemente cambiantes, que se desarrollan para manejar las demandas internas o externas.

Se observa un paralelismo entre afrontamiento y los conceptos locus de control interno de Rotter (1966), sistema personal de creencias sobre la valoración de control situacional de Lazarus y Folkman (1976, 1984, 1988) y el concepto de autoeficacia de Bandura (1969).

Las estrategias de coping que un sujeto emplea son muy variadas e incluso en una misma situación pueden utilizarse con éxito diferentes modos de afrontamiento. Es importante también señalar que no existe un modo de afrontamiento óptimo en todas las ocasiones. Es más, diferentes modos de afrontamiento pueden ser eficaces en la misma situación en función de los distintos objetivos de la persona.

Decir que una persona tienen muchos recursos no sólo significa que dispone de un gran número de ellos, sino que tiene la habilidad para aplicarlos ante distintas demandas del entorno (Folkman, 1982, Lazarus y Folkman, 1986). Estos autores han señalado dos estrategias principales de afrontamiento del estrés: de resolución de problemas y de regulación emocional. Las primeras tienen como función manipular y alterar el problema que está causando el malestar, o incrementar los recursos para hacerle frente. Las segundas estrategias están centrada en la emoción, en el desahogo y se emplean, principalmente, cuando el sujeto percibe que el estresor es perdurable o inmodificable. En definitiva, se entiende que las estrategias de afrontamiento son actividades adaptativas y cambiantes que implican esfuerzos (Gil-Monte y Peiró, 1997).

Carver, Scheier y Weintraub. (1989) han propuesto quince modos de afrontamiento y como novedad incorporan la estrategia *búsqueda de apoyo instrumental*. Diferencian entre *búsqueda del apoyo social por razones instrumentales* (buscar información, consejo, apoyo económico o institucional, etc.) y *búsqueda del apoyo social por razones emocionales* paliativas (búsqueda de afecto, comprensión, simpatía, etc.).

Otra estrategia de coping señalada por la literatura sobre el tema ha sido la ejecución de actividades de desconexión mental que favorecen la no aparición de rumiaciones obsesivas. Dentro de estas actividades, algunos autores (Ripper, 1977; Vázquez y Ring, 1992) sugieren las conductas de autocuidado como arreglarse, vestirse elegantemente, etc.

En cuanto al afrontamiento del estrés docente, las primeras revisiones realizadas en muestras de diferentes niveles educativos surgen en Estados Unidos a finales de los 70 y

principios de los años 80. Uno de los primeros trabajos es el de Coates y Thoresen (1976) quienes constataron que un número significativo de profesores sufrían estrés en un nivel moderado o considerable.

La seriedad del problema se pone de manifiesto en las conclusiones de la National Education Association American, donde se relaciona el estrés del educador con el abandono de la profesión docente, el absentismo docente y los problemas relacionados a la hora de captar nuevos profesionales. El estudio realizado por Poole y McPhee (1983) puso de manifiesto que el 40% de los maestros encuestados no elegirían este trabajo si pudieran hacerlo de nuevo, y que no tenían pensado continuar enseñando hasta su retiro.

El estrés en la enseñanza ha sido identificado como una de las causas que más contribuyen a esta situación de desencanto (Cunningham, 1983).

Las investigaciones más rigurosas no se han abordado hasta entrados los años 90, y a partir de esta fecha han sido múltiples las líneas de investigación que se han generado (Moreno, Oliver y Aragónés 1992; Oliver, 1993; Gil-Monte, Peiró y Valcárcel, 1995 y Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornés y Fernández, 1994, Guerrero, 1998). Todas ellas coinciden al afirmar que el estrés docente crónico puede derivar en síndrome de **burnout** (término anglosajón cuya traducción más próxima al castellano es «quemado», exhausto, desgastado) que está caracterizado por un agotamiento físico y/o emocional, actitudes de despersonalización y descenso en logro personal. En esta patología laboral están implicados factores que van desde los personales y el contexto organizacional, hasta aquellos relacionados con la formación académica (exceso de contenidos teóricos y escasas actividades prácticas) que estos profesionales reciben en escuelas o centros universitarios (Guerrero, 1998).

Es difícil atribuir una causa a la aparición de este síndrome y los diferentes estudios coinciden en la multicausalidad del fenómeno. Sucintamente pasamos a comentar algunas de las variables que más se han estudiado.

Las variables sociodemográficas son las que aparecen con más frecuencia en los estudios revisados, siendo el *sexo* una de las más polémica y controvertida. Hay autores que encuentran mayores niveles de desgaste en hombres, mientras que otros constatan mayor grado en mujeres y existen, por otro lado, investigaciones cuyos resultados verifican la no existencia de diferencias entre géneros (Cahoon y Rowney, 1984; McDermont, 1984).

Gold (1985) analizó la relación entre las tres dimensiones de burnout y seis factores personales (sexo, edad, estado civil, número de años en la misma escuela, nivel docente y dificultad percibido en el control de los alumnos) en profesores de primaria y secundaria. Como resultado concluye una relación significativa en género, de manera que las mujeres docentes tienden a un nivel bajo en despersonalización y a una mayor realización o logro personal; los jóvenes tienen un sentido más fuerte de realización personal aunque mayor agotamiento y despersonalización; los profesores sin pareja presentan un mayor burnout, y por último, los profesores de

los alumnos más mayores muestran mayor agotamiento y despersonalización que los de los más jóvenes. Este mismo autor destaca que los docentes que consideran que «el control de la clase se ha hecho más difícil», tienen mayor despersonalización y menor logro personal y, también, que el número de años en el colegio no es una variable influyente en el burnout.

Otros estudios realizados sobre burnout docente (Moreno y col., 1992) parecen concluir que las mujeres están más afectadas de forma significativa por la problemática general.

En cuanto a la *edad*, diversos trabajos han analizado la posible correlación entre edad y burnout, y, sin embargo, los resultados han sido poco concluyentes (Cherniss, 1980; Maslach 1982; MacDermott, 1984; Hock, 1988; Donohoe, Nawawi, Wilker, Schindler, Jette, 1993). Sí en cambio, parece estar en relación con los *años de experiencia* profesional. En opinión de algunos investigadores (Cherniss, 1980 y Maslach 1982) cuando los años avanzan se va adquiriendo mayor seguridad en las tareas y menor vulnerabilidad a la tensión laboral.

MacDermott (1984); Hock (1988) y Donohoe et al. (1993) en distintos estudios sobre la relación estrés docente, edad y/o años de experiencia laboral no han encontrado ninguna asociación. Por el contrario, Cherniss (1980) y Maslach (1982) han afirmado que a medida que los años avanzan el sujeto va ganado en seguridad y experiencia, mostrando una menor vulnerabilidad al estrés laboral.

Moreno y col. (1992) confirman que la *edad* y los *años de experiencia* docente son poco relevantes para explicar el burnout docente. No obstante, opinan que pudieran existir unos periodos críticos más estresantes que otros a lo largo del ciclo profesional, aunque esto habría de verificarse con otros diseños específicos para tal fin.

Oliver (1993) obtiene resultados más concluyentes, en el sentido de que encuentra que el grupo de profesores más jóvenes es el más afectado por burnout.

Otros factores sociodemográficos estudiados son *estado civil* y *paternidad*. Algunos autores (Cobb, 1976; House, 1981; McCaulley, 1981) han constatado que las variables familiares pueden tener cierta correlación con el síndrome. Se ha afirmado que la estabilidad afectiva, ser padre o madre mejora el equilibrio que se requiere para solucionar situaciones conflictivas laborales. Oliver (1993) encontró que los grupos más afectados de burnout son los profesores sin pareja y sin hijos.

Según se deduce de algunos estudios, no es sólo la situación familiar la variable asociada al burnout, sino el lugar que la familia ocupe frente al trabajo (Alvarez y Fernández, 1991).

Las relaciones en el trabajo son otra fuente potencial de burnout y estrés ocupacional. Para los profesores, el estrés puede resultar de múltiples interacciones entre estudiantes, padres, administradores o colegas, centrados en temas de disciplina y/o instrucción. Pueden ser estresantes tanto las malas relaciones personales en el contexto laboral, como las interacciones

negativas resultantes producto de la falta de apoyo social (PSISA, 1993, Oliver, 1993 y Manassero y col. 1995).

Kahn, Wolfe, Quin, Snoek y Rosenthal (1964) aseguran que el rol de un individuo en la organización puede convertirse en estresor en relación con la ambigüedad, el conflicto y la responsabilidad de rol. Desde la Psicología organizacional se postula que existe ambigüedad de rol cuando hay una falta de claridad acerca de los objetivos, expectativas y responsabilidad de rol. En el caso de la profesión docente, la ambigüedad de rol puede derivarse de la poca claridad acerca del grado de responsabilidad del profesor en el aprendizaje de los alumnos y de la falta de certeza en los criterios de evaluar el rendimiento. Por otra, el conflicto de rol puede derivarse de las demandas de alumnos, administradores y padres.

Mark, Piercel, y Molloy (1990) en una muestra de 750 profesores pretenden identificar lo que distingue a profesores con alto y bajo nivel de burnout, en relación a las características biográficas (edad, sexo, estado civil), patrones de trabajo (tipo de escuela, tiempo/turno de trabajo y puesto en la escuela), variables psicológicas («dureza» de personalidad, estrés de rol, soporte social, autoconfianza e ideología del profesor) y respuestas (satisfacción de carrera, salud, intención de carrera, absentismo y uso regresivo de estrategias de afrontamiento). Los resultados obtenidos evidencian que los profesores del grupo burnout alto presentan puntuaciones más elevadas en el factor que contiene estresores referidos al «alumnado», que el grupo con burnout bajo, que lo hicieron en el factor referido a «demandas de tiempo». Estos autores aseguran que los docentes que experimentan mayores niveles de burnout encuentran los estresores asociados a las relaciones interpersonales más estresantes.

Una variable motivacional que también ha sido señalada por algunos autores como variable extrínseca es el *salario*. Stechmiller y Yarandi (1992) lo señalan como uno de los cuatro principales factores que motivan a la población de profesores a realizar sus estudios, mientras que Jayaratne, Himle y Chess (1988) encuentran que el déficit salarial es uno de los principales predictores de la *Despersonalización*.

Finalmente, Friedman y Farber (1992) han examinado la relación del burnout con el autoconcepto profesional, que comprende las dimensiones de competencia y satisfacción profesional. Burnout está más relacionado con el modo en que los profesores se perciben a sí mismos que con la forma en que los perciben los demás. Otro factor que se ha asociado es la percepción de la imagen profesional. Parece que cuando coinciden la imagen real con la ideal o la exigida socialmente, es frecuente que aparezca satisfacción profesional, y, por el contrario, que cuando existe discordancia, la realización personal se transforma en rigidez, agotamiento, apatía y abandono frecuente de la profesión (Manassero y col., 1994).

Como podemos apreciar, en la literatura revisada no hemos hallado estudios que utilicen los modos de afrontamiento como variables dependientes, salvo el del grupo de investigación PSISA (1993), que va a ser nuestro principal referente en el trabajo que presentamos. Por esta razón, los fines que nos proponemos son comprobar si estas mismas variables que analizan las

investigaciones sobre estrés y burnout docente muestran significatividad estadística cuando se contrastaban con los distintos modos de afrontar el estrés, y si existen variables asociadas a coping específicos.

En el estudio que presentamos pretendemos detectar qué factores demográficos, sociales, laborales y motivacionales están relacionados con los modos de afrontar el estrés laboral en una muestra de docentes universitarios. En caso de que sean sólo algunos modos de afrontamiento, queremos constatar las variables predictoras y varianzas asociadas.

MÉTODO

Sujetos

La muestra está formada por 257 docentes de la Universidad de Extremadura, siendo doble la participación del género masculino (69,26%). Aproximadamente, el 85% tienen edades inferiores a 45 años, más del 70% están casados-as y tienen descendencia un 64,5%. En lo referente al grado de participación, el 49,81% pertenece al semidistrito de Badajoz y el 47,41% al de Cáceres.

Instrumentos de evaluación y procedimiento

Cuestionario sociodemográfico, laboral y motivacional.

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

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

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

A partir de los resultados obtenidos en un estudio realizado por Guerrero (1997, 1999) sobre causas de blt en el profesorado extremeño de primaria, secundaria y bachillerato, durante los cursos 90-91 al 94-95, consideramos pertinente incluir las mismas especialidades médicas como posibles razones de bajas en los docentes universitarios, sólo que aquí asumíamos el testimonio de los encuestados, ya que no contábamos con los partes de bajas oficiales.

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

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

Evalúa los aspectos motores o conductuales de la respuesta de estrés. Consta de 60 ítems de tipo Likert que se refieren a preguntas relativas a lo que hace o siente habitualmente el docente cuando experimenta sucesos estresantes durante el desempeño de su trabajo. Como resultado de su cumplimentación se obtiene una puntuación para cada uno de los quince modos de afrontamiento o subescalas, resultado de sumar los valores asignados por el sujeto a cada uno de los cuatro ítems que la conforman. De esta forma, se obtienen 15 puntuaciones que corresponden a cada uno de los modos de afrontamiento (*afrontamiento activo, planificación, búsqueda de apoyo social instrumental, búsqueda de apoyo social emocional, supresión de actividades distractoras, religión, reinterpretación positiva, refrenar el afrontamiento, aceptación, desahogarse, negación, • desconexión mental y conductual, consumo de drogas y humor*) y que oscilarán entre los valores 4 y 16.

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

Optamos por emplear la escala por tres razones principales. La primera es que disponíamos de la versión traducida al castellano que empleó el grupo de investigación PSISA (1993) en muestras de docentes de bachillerato con fines similares a los nuestros. La segunda, es que C.O.P.E. mide los aspectos más conductuales y operativos de la respuesta de estrés, y la tercera es que la escala permite evaluar tanto las estrategias habitualmente empleadas por la persona ante situaciones de estrés, como las utilizadas en el ámbito docente.

El procedimiento para la obtención de la muestra consistió en el envío del cuestionario de evaluación a todo el profesorado. El total de cuestionarios repartidos fue 1076 y la muestra definitiva quedó formada por 257 profesores pertenecientes a los dos semidistritos de la Universidad de Extremadura.

Para detectar la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los factores sociodemográficos, laborales, motivacionales y la escala COPE, empleamos según la naturaleza de las variables, la prueba T-test, Ji cuadrado y diferentes análisis de varianza (ANOVA). Los análisis anteriores se completaron con un análisis de regresión múltiple cuya función es precisar las relaciones entre variables intervinientes. Comparamos la bondad o potencia predictiva de las distintas variables independientes o predictores (variables sociodemográficas, laborales, motivacionales) respecto de la variable dependiente o criterio (modos de afrontar el estrés). Paralelamente, se presentan los mismos análisis a través del método stepwise o regresión por pasos, siendo el orden de introducción de variables función de los mayores porcentajes de varianza explicados por la variable dependiente.

RESULTADOS

Resultados descriptivos

El perfil laboral y motivacional que caracteriza a la muestra es el siguiente:

Según el área de conocimiento observamos mayor colaboración en el profesorado del área científica (36,19%) y menor en los del área social (12,45%). En general, prevalecen las categorías de profesor asociado (33,85%) y titulares universidad-catedráticos de escuelas universitarias (31,13%).

Los sujetos de la muestra tienen una experiencia media de ejercicio profesional en la universidad de 5 a 15 años (45,91%). Durante el curso estudiado (96-97), la mitad del profesorado se ausentó en alguna ocasión por razones de salud. El 69,77% de las ausencias corresponde al género masculino, que viene a coincidir con la proporción relativa de la muestra.

En lo referente al número de días de B.L.T. predominan las bajas de 2 a 4 días de duración (80%) en el género masculino y las docentes se ausentan más cuando el N° de B.L.T. superan los quince días.

El 74,79% de las ausencias por enfermedad se deben a causas «menores» (resfriados, malestar general, dolor de cabeza, alteraciones intestinales, mareos, etc.), observándose una mayor incidencia en el género masculino. Si bien en profesoras la proporción de B.L.T. por problemas psiquiátricos es mínima (0,84%), en el género masculino no se registran.

Respecto a las opiniones acerca de las principales fuentes de satisfacción que encuentran en la profesión docente universitaria, casi la mitad del profesorado evocan la «docencia» como el principal aliciente (43,9%). Por el contrario, es escaso el valor que atribuyen como factor de satisfacción a las «relaciones» humanas e interpersonales que se establecen en el marco laboral (6,61%).

El 33% de la muestra encuentra en la «masificación» del alumnado, el principal inconveniente en la profesión universitaria. Como fuentes de insatisfacción le siguen el bajo sueldo (16,73%), la falta de base del alumnado (15,95%) y las relaciones interpersonales (13,62%) que se establecen.

Los estadísticos descriptivos empleados en cada una de las subescalas del COPE se reflejan en la tabla 1, y en el gráfico 1 y 2 podemos observar las puntuaciones medias para cada modo de afrontamiento y la distribución de frecuencia de cada uno de los modos de afrontamiento o subescala de COPE en la muestra del profesorado universitario.

	Media	Md	Sx	Se	Cf. Var.	C10	C90	Cf. As.	Cf. Cur.
Afrontamiento Activo	11,41	12	2,26	0,14	19,83	8	14,8	0,06	-0,36
Planificación	11,73	12	2,65	0,16	22,63	8	15	-0,64	0,84
Búsq. Apoyo Instr.	10,61	12	2,71	0,16	25,52	7	11	-0,15	-0,23
Búsq. Apoyo Social	10,16	8	3,29	0,20	32,38	6	15	0,09	-0,45
Supres. Activ. Distract.	9,20	8	2,36	0,14	25,71	6	12	0,11	0,09
Religión	6,98	4	3,56	0,22	51,02	4	13	1,14	0,48
Reinterpretac. Positiva	11,44	12	2,44	0,15	21,36	9	15	-0,39	0,68
Refrenar Afrontamiento	9,83	11	2,25	0,14	22,95	7	13	-0,09	1,05
Aceptación	9,97	8	2,89	0,18	29,04	6	14	-0,16	-0,15
Centrarse Emociones	7,96	8	2,81	0,17	35,29	4,2	12	0,69	0,22
Negación	5,03	4	1,62	0,10	32,24	4	7	1,82	3,10
Desconexión Mental	6,98	5	2,14	0,13	30,76	4	10	0,68	0,22
Desconexión Conduct.	5,73	4	1,95	0,12	34,01	4	8	1,01	1,12
Consumo Drogas	4,43	4	1,47	0,12	33,13	4	6	3,84	20,37
Humor	7,23	4	2,83	0,17	39,14	4	11	0,62	0,11

TABLA 1.- Resultados estadística descriptiva en la escala de técnicas de afrontamiento de Carver et al. (1989)

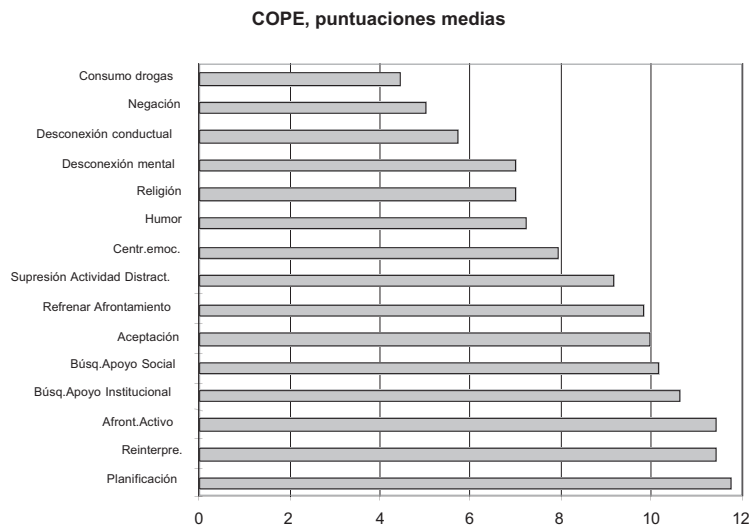
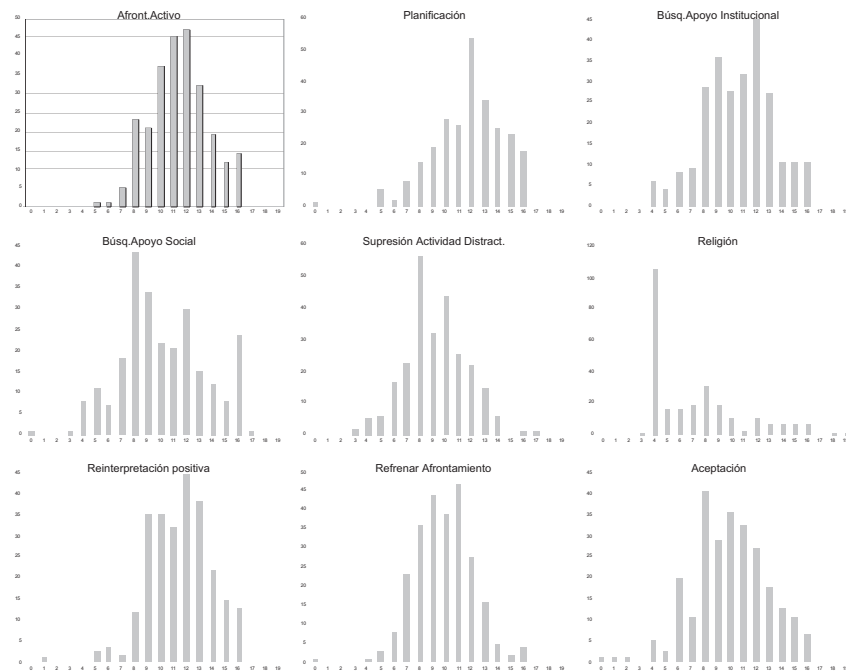


GRÁFICO 1.- Puntuaciones medias del COPE en el profesorado de la UEX



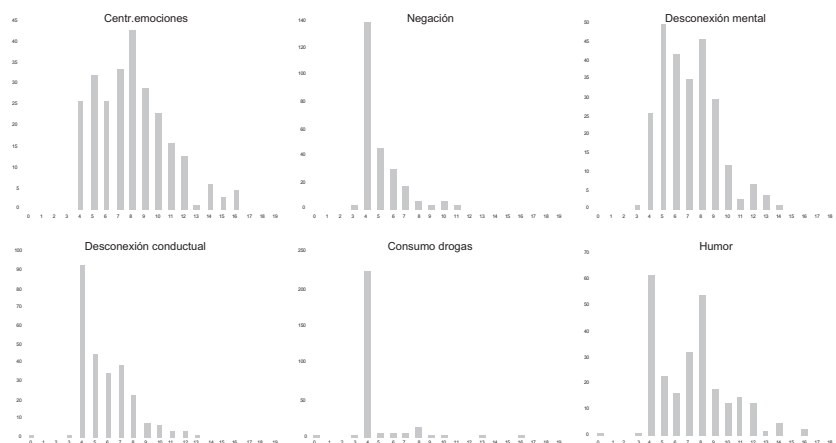


GRÁFICO 2.- Distribución de frecuencia en las 15 subescalas de COPE

Como resultado del análisis correlacional, obtenemos las correlaciones más altas en planificación-afrontamiento activo ($r_{xy} = 0,06$) y planificación-reinterpretación positiva ($r_{xy} = 0,05$).

Resultados inferenciales

Los resultados extraídos indican diferencias estadísticamente significativas en los siguientes contrastes:

- Sexo y búsqueda de apoyo social ($F = 17,02$; $p = 0,001$), desahogarse ($F = 5,14$; $p = 0,0024$), planificación ($F = 4,28$; $p = 0,0396$) y supresión de actividad distractoras ($F = 3,16$; $p = 0,0763$). Sólo este último grupo determinó significatividad en el análisis a posteriori de Scheffé (Scheffé F-tests = 4,28). Por el contrario, en desahogarse y desconexión conductual las docentes universitarias puntúan más alto que sus compañeros. El análisis a posteriori sólo confirmó significatividad en desahogarse (Scheffé F-test = 5,141).
- Edad y búsqueda de apoyo social ($F = 2,56$; $p = 0,0389$). Se observa una tendencia a la significación en humor ($F = 3,62$; $p = 0,0681$) y religión ($F = 2,243$; $p = 0,0649$). Globalmente, los valores medios más elevados lo obtiene el grupo de 25-35 años y los menores el de 45-55. Específicamente, mediante un análisis de Scheffé a posteriori resultaron significativas las comparaciones 25-35 y 45-55, siendo el primer grupo el que emplea búsqueda de apoyo social. La estrategia humor es más empleada por el grupo de 25-35, observándose los valores más bajos en el grupo de 55-65, el análisis a posteriori determinó diferencias en las medias en los grupo 45-55 vs. 25-35 ($F = 1,07$) y 35-45 vs. 25-35 ($F = 0,74$). En religión hallamos comparaciones significativas en los grupos 45-55 vs. 55-65 ($F = 4,19$), 35-45 vs. 55-65 ($F = 4,07$).

- Estado civil y búsqueda de apoyo social ($F=3,29$; $p=0,0211$), siendo el profesorado separado quien la utiliza con más frecuencia. Son especialmente significativas las comparaciones: separado vs. viudo ($F= 7,127$), soltero vs. separado ($F= 3,281$) y casado vs. separado ($F= 3,222$).
- Paternidad y desconexión mental ($t= -1,96$; $p=0,051$). El análisis a posteriori determinó que el grupo de profesores sin hijos utiliza desconexión mental como estrategia de afrontamiento (F-test de Scheffé= 3,844)
- Número de hijos y desahogarse ($F=2,56$; $p=0,0387$).
- Semidistritos, refrenar afrontamiento ($F=3,91$; $p=0,0488$) y desconexión conductual ($F=4,02$; $p=0,0459$).
- Áreas de conocimiento (biomédicas y humanísticas) y refrenar afrontamiento ($F=2,7$; $p=0,0312$). También muestra significación la subescala negación ($F=3,89$; $p=0,004$), cuando se contrastan las áreas biomédica vs humanística (F-test Sheffé= 2,452) presentando puntuaciones superiores los del primer grupo. También muestra significación la subescala Negación ($F=3,89$; $p=0,004$), cuando se contrastan las áreas biomédica vs. humanística, presentando puntuaciones superiores los docentes del primer grupo.
- Las categorías docente y planificación ($F=3,113$; $p=0,00159$), reinterpretación positiva ($F=2,665$; $p=0,033$) y desahogarse ($F=2,38$; $p=0,0522$). Los catedráticos de universidad para manejar el estrés laboral emplean de forma significativa al compararse con los ayudantes: afrontamiento activo ($F= 0,993$), planificación ($F= 1,168$) y reinterpretación positiva ($F= 1,079$). Es poco habitual en este mismo grupo el empleo de desahogarse, siendo ésta más utilizada por los ayudantes ($F= 0,048$).
- Ausencias laborales, reinterpretación positiva ($F=7,001$; $p=0,0087$), desconexión mental ($F= 6,366$; $p=0,002$) y desconexión conductual ($F= 3,623$; $p=0,0580$). El análisis de Scheffé sólo muestra significación en los grupos reinterpretación positiva (Scheffé F-test= 7,001) y desconexión mental (Scheffé F-test= 6,366)
- Alicientes de la profesión docente universitaria, negación ($F= 3,01$; $p=0,0189$) y desconexión conductual ($F=4,20$; $p=0,0226$). La prueba PLSD de Fisher detectó significación en negación cuando se comparan: libertad vs. docencia ($F= 0,48$), docencia vs. otros ($F= 1,09$) e investigación vs. otros ($F= 1,13$). La misma prueba detecta significación en los grupos: libertad vs. relaciones ($F= 1,88$), docencia vs. relaciones ($F= 1,81$) y relaciones vs. investigación ($F= 1,95$).

Pronósticos: Modos de afrontamiento como criterios

Las variables sociodemográficas analizadas conjuntamente sólo fueron buenas predictoras de búsqueda de apoyo social y explican el 6% de la varianza (sexo y edad).

Búsqueda Apoyo Social	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Sexo	0,256	0,065	0,062	3,168
Edad	0,317	0,1	0,093	3,114
Supres. Activ. Distractoras	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Sexo	0,128	0,016	0,013	2,348
Desahogarse	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Sexo	0,142	0,02	0,016	2,782
Desconexión mental	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Paternidad	0,13	0,017	0,013	2,134
Humor	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Edad	0,16	0,026	0,022	2,789

TABLA 2.- Ecuaciones Stepwise modos afrontamiento/ V.v. sociodemográficas

También de modo general se afirma que del conjunto de los modos de afrontamiento, un 8% aproximadamente de la varianza es explicada por variables laborales. Según ponen de manifiesto las ecuaciones de regresión stepwise, los predictores laborales que están implicados en los modos específicos de manejar situaciones de estrés son los que aparecen en la tabla 3.

Refrenar afrontamiento	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Categorías docente	0,23	0,055	0,025	2,191
Aceptación	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Categorías docente	0,148	0,022	0,018	2,904
Desconexión conductual	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Semidistritos	0,126	0,016	0,012	1,896
Humor	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Años de experiencia	0,167	0,028	0,024	2,795

TABLA 3.- Ecuaciones Stepwise modos afrontamiento/ V.v. laborales

Considerando el conjunto de predictores motivacionales, en la tabla 4 se reflejan los criterios con los que están relacionados.

Afrontamiento Activo	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Inconvenientes	0,184	0,034	0,03	2,238
Planificación	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Inconvenientes	0,229	0,053	0,049	2,604
Reinterpretación Positiva	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Número de días BLT	0,166	0,028	0,024	2,418
Inconvenientes	0,209	0,044	0,036	2,402
Refrenar al afrontamiento	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Inconvenientes	0,218	0,048	0,044	2,219
Número de BLT	0,298	0,089	0,082	2,175
Aceptación	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Número de días BLT	0,158	0,025	0,021	2,881
Desconexión Mental	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Causas de BLT	0,168	0,028	0,024	2,131
Desconexión Conductual	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Número de días BLT	0,135	0,018	0,014	1,951

TABLA 4.- Ecuación Stepwise Modos afrontamiento/ V.v. motivacionales

Del análisis estadístico, en primer lugar, hemos obtenido el perfil sociodemográfico, laboral y motivacional de los participantes, comentado ya en el apartado anterior. Después se identificaron las cinco estrategias de afrontamiento del estrés más frecuentemente empleadas por la muestra profesorado universitario: planificación, reinterpretación positiva, afrontamiento activo, búsqueda de apoyo instrumental y búsqueda de apoyo social. por el contrario, las menos empleadas son: consumo de drogas, negación, desconexión conductual, desconexión mental y religión.

En segundo lugar, del análisis inferencial y en lo referente al **género**, se observan diferencias altamente significativas en los modos de afrontamiento búsqueda de apoyo social, desahogarse y supresión de actividades distractoras favorable los dos primeros al género femenino. El género masculino tiende a la significación en las estrategias supresión de actividades distractoras y planificación. En la variable **edad**, existe significatividad en búsqueda de apoyo social. Aparece también una tendencia a la significación en humor y religión. Es el profesorado de 25-35 años de edad el que emplea más frecuentemente y de forma significativa búsqueda de apoyo social y humor. En cambio, los docentes de 55 a 65 años manejan las situaciones de estrés laboral apoyándose en religión. Religión es una estrategia menos empleada en el profesorado de menos de 45 años. Por consiguiente, el profesorado novel emplea más asiduamente búsqueda de apoyo social y humor como estrategias de afrontamiento del estrés, mientras que la religión es más empleada en el grupo de profesores con edades comprendidas entre los 55-65 años.

La investigación realizada por el grupo de investigación PSISA (1993) ha mostrado significación en religión y aceptación indicando un mayor empleo en el grupo de mayores cuando se comparan con los más jóvenes. Atribuyen estos resultados a diferencias generacionales, cambios culturales y variables de tipo laboral, opinión a la que nos sumamos.

En lo que se refiere al **estado civil**, en la escala de evaluación de técnicas de afrontamiento tan sólo existe significación en el empleo de la estrategia búsqueda del apoyo social, en donde el grupo de docente separados obtienen puntuaciones significativamente superiores cuando se compara con el resto de las categorías.

En cuanto a la **paternidad** se detectan diferencias significativas en desconexión mental y una tendencia a la significación en la subescalas humor, ambas más empleadas por los/las docentes que «no» son padres. También se observa que desahogarse es la estrategia más utilizada por docentes que tienen tres hijos. Concluimos que el grupo de profesores sin hijos utiliza desconexión mental como estrategia de afrontamiento

Cuando se contrasta COPE con la variable **semidistritos** observamos en los docentes caceños valores medios significativamente superiores en las estrategias refrenar afrontamiento y desconexión conductual.

En cuanto a las **áreas de conocimiento** apreciamos diferencias estadísticamente significativas en refrenar afrontamiento, específicamente en las comparaciones: biomédica vs. científica, técnica vs. humanística y técnica vs. científica, obteniendo superiores puntuaciones el área biomédica y menor el área humanística. También muestra significación la subescala negación, cuando se contrastan las áreas biomédica vs. humanística, presentando puntuaciones superiores los docentes del primer grupo. Es decir, el área biomédica utiliza más refrenar el afrontamiento y negación para manejar estrés laboral.

Al comparar las diferentes **categorías docentes** detectamos diferencias altamente significativas en las estrategias de afrontamiento del estrés afrontamiento activo, planificación, reinterpretación positiva y desahogarse y las categorías catedráticos de universidad y ayudantes. Los catedráticos de universidad para manejar el estrés emplean de forma significativa afrontamiento activo, planificación y reinterpretación positiva (estrategias activas y encaminadas a la solución del problema). Es poco habitual en este mismo grupo el empleo de desahogarse (estrategia pasiva), siendo ésta la más utilizada por los profesores ayudantes. Parece que ambas categorías utilizan estrategias opuestas.

También hemos detectado una aproximación a la significación en humor y parece haber una tendencia a utilizar menos este modo de afrontamiento a medida que transcurren los años en la universidad, y viceversa.

Las **ausencias** laborales si están asociadas al empleo de las estrategias reinterpretación positiva y desconexión mental. Así, refrenar el afrontamiento es más habitualmente empleada por docentes con un elevado número de días de B.L.T.

Atendiendo a la asociación modos de afrontamiento y la variable **alicientes** de la profesión docente universitaria, concluimos que negación es la estrategia más empleada por los docentes que atribuyen más valor a las relaciones interpersonales, frente a los que valoran la docencia. Desconexión conductual es más aplicada por quienes atribuyen mayor valor a la libertad frente a los que señalan la docencia e investigación. También en este sentido, los docentes que emplean la estrategia religión como modo de afrontar el estrés, aprecian más las relaciones en el trabajo. En cambio, la estrategia de afrontamiento reinterpretación positiva registra los mayores valores en el grupo que otorga a la docencia la principal fuente de satisfacción.

Para finalizar, la variable **inconvenientes** de la docencia universitaria es altamente influyente en las estrategias refrenar el afrontamiento y planificación. Refrenar afrontamiento y planificación son dos estrategias habitualmente empleadas por profesores que atribuyen a relaciones la mayor responsabilidad del malestar, y por el contrario, son menos utilizadas por quienes lo atribuyen al sueldo.

En tercer lugar, al introducir en la ecuación de regresión los **predictores** sociodemográficos, laborales y motivacionales junto con los quince modos de afrontamiento concluimos que variables también específicas sociodemográficas guardan una relación directa y significativa con estrategias de afrontamiento específicas tales como: búsqueda de apoyo social (sexo y edad), supresión de actividades distractoras (sexo), desahogarse (sexo), desconexión mental (paternidad) y humor (edad). De la misma manera, podemos afirmar que los predictores sociodemográficos más relevantes de los modos de afrontar el estrés son: sexo, edad y paternidad que explican el 15,4% de varianza del criterio.

También constatamos que los predictores laborales que están implicados en modos específicos de manejar situaciones de estrés son categoría docente, que explica un 2,5% de refrenar afrontamiento y el 1,8% del criterio aceptación; semidistritos explica 1,2% de desconexión conductual y, por último, años experiencia docente que explica el 2,4% del criterio humor.

Por último, considerando el conjunto de predictores motivacionales, los criterios con los que están relacionados son afrontamiento activo (inconvenientes explica el 3% de la varianza), planificación (inconvenientes explican el 4,9%), reinterpretación positiva (n.º de blt e inconvenientes explican el 3,6%) refrenar el afrontamiento (inconvenientes y n.º de b.l.t. que explican el 8,2%) aceptación (n.º de blt explica 2,1% de la varianza), desconexión mental (causas de b.l.t. explica el 2,4%) y desconexión conductual (n.º de blt explica el 1,4% de la varianza). Por tanto, los predictores motivacionales explican aproximadamente el 25,5% de los *modos de afrontar* el estrés. Como puede observarse, la mayor parte de la varianza explicada por los *modos de afrontamiento* procede de predictores motivacionales.

Los resultados que se desprenden indican que, en su conjunto, los predictores sociodemográficos (sexo, edad y paternidad) explican el 15,5% de los modos de afrontar el estrés, los laborales (categoría docente, semidistritos y años de experiencia) explican un 8% y, por último, los predictores motivacionales (inconvenientes, causas de BLT y nº de BLT) explican el 25,5% de la varianza de los modos de afrontar el estrés.

CONCLUSIONES

Aproximadamente el **49%** de la varianza de los *modos de afrontamiento* se explica por factores motivacionales (**25,5%**), sociodemográficos (**15,5%**) y por factores laborales (**8%**). Por tanto, verificamos que algunos modos de afrontamiento del estrés diferencian de modo significativo a los profesores universitarios de la muestra, siendo especialmente significativas y sensibles las variables: género, estado civil, paternidad/maternidad, semidistritos, áreas de conocimiento, categorías laborales docentes y alicientes e inconvenientes de la profesión docente universitaria.

La calidad de las organizaciones universitarias está relacionada con las consecuencias nocivas que pueden derivarse de un afrontamiento inadecuado y nocivo para la salud tanto organizacional como individual e insistimos, y es nuestro empeño, que las administraciones educativas se sensibilicen y tomen medidas para paliar los posibles efectos negativos. Creemos en los efectos beneficiosos que pueden obtenerse a través de programas de entrenamiento sobre control y manejo del estrés que nos permitirán generar estrategias de afrontamiento activas en el profesorado. Por esta razón proponemos dos tipos de programas encaminados al afrontamiento del estrés, y que pueden ser clasificados como programas dirigidos a **estrategias instrumentales**, cuando se tiene como objetivo la adquisición de destrezas para la resolución de problemas, y programas dirigidos a las estrategias de carácter paliativo, cuando su objetivo es la adquisición de destrezas para el manejo de las emociones. Los primeros programas aglutinan el entrenamiento en resolución de problemas, asertividad, manejo del tiempo, comunicación, habilidades sociales, cambios en los estilos de vida, etc. Los programas dirigidos al manejo de emociones comprenden, principalmente, el entrenamiento y la adquisición de habilidades para la expresión de emociones, el manejo de sentimientos de culpa y el entrenamiento en relajación (Gil-Monte y Peiró, 1997).

Aunque algunos estudios han obtenido resultados positivos con programas de que han empleado estrategias dirigidas al manejo de emociones (Schaufeli y Dierendock, 1993), resultan más efectivos los programas **centrados en el problema**, que engloba el entrenamiento en solución de problemas (D’Zurilla y Goldfried, 1971), en asertividad (Sutherland y Cooper, 1993) y el entrenamiento para el manejo eficaz del tiempo (Maslach, 1982; Reiner y Hartshorne, 1982 y Zastrow, 1984).

Los objetivos principales de los programas de adquisición de habilidades para manejar el tiempo de forma eficaz se dirigen a establecer prioridades para las actividades importantes

que se deben realizar en horario disponible, a aumentar la cantidad de tiempo para atender las actividades prioritarias, a reducir la percepción y la frecuencia de las condiciones laborales de urgencia.

Otras estrategias de afrontamiento individual que se recomiendan es que los profesionales aumenten sus sentimientos de competencia social y su competencia profesional asistiendo a congresos, cursos de formación y reciclaje. Todo esto, teniendo en cuenta que han de fijarse **objetivos** reales y factibles de conseguir (Cherniss, 1985; Maslach, 1982; Phillips y Lee, 1980).

Dentro de la dinámica del trabajo, tomar pequeños momentos de **descanso** durante el trabajo se ha señalado como estrategia ideal para el afrontamiento del estrés laboral, ya que sirven como respiros emocionales que facilitan la relajación del sujeto y el distanciamiento psicológico. El enfado y la agresividad que acompaña a una frustración en caliente es más fácil de evitar cuando se enfrían las emociones (Gil-Monte y Peiró, 1997).

Sería deseable que se promuevan este tipo de programas, que creemos han de estar insertados en los programas generales de formación inicial y continua del profesorado universitario, para poder contribuir a mejorar la calidad del servicio que estos profesionales ofrecen y prevenir las consecuencias nocivas que pueden derivarse de un afrontamiento inadecuado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, E. Y FERNÁNDEZ, L. (1991). El síndrome de 'burnout' o el desgaste profesional (II): Estudio empírico de los profesionales gallegos del área de Salud Mental. En *Revista Asociación Española Neuropsiquiatría*, 11(39), 267-273.
- BANDURA, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Nueva York: Holt Rinehart and Winston
- CAHOON, A.R., Y ROWNEY, J.I. (1984). Managerial burnout: a comparison by sex and level of responsibility. *Journal of health and human resources administrations*, 7, 249-263.
- CARVER, C.S.; SCHEIER, M.F. Y WEINTRAUB, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 267-283.
- CHERNISS, C. (1980). Professional Burnout in Human Service Organizations. En Moreno, B. y col. (1992). *Configuración específica de estrés asistencial en profesores de BUP*. Memoria de Investigación. CIDE.
- CHERNISS, C. (1985). Stress, burnout, and the special services provider. *Special Services in the Schools*, 2, 1, 45-61.
- CICHON, D. (1978). *Statistical look at stress survey reveals consistency*. Chicago: Union Teacher.
- COATES, T.J. Y THORESEN, C.E. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendations. *Review of Educational Research*, 46, 159-164.
- COOB, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. En Daniel, E. (1995). *Estudio del síndrome de desgaste profesional entre los médicos de un hospital general*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- CUNNINGHAM, W.G. (1983). Teacher burnout-solutions for the 1980s: A review of the literature. *The urban review*. 15 (1), 37-51.
- DONOHUE, E.; NAWAWI, A.; WILKER, L.; SCHINDLER, T.Y. JETTE, D. (1993). Factors associated with burnout of physical therapists in Massachusetts rehabilitation hospitals. En Daniel, E. (1995).

- Estudio del síndrome de desgaste profesional entre los médicos de un hospital general.* Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- D'ZURILLA, T. Y GOLDFRIED, M. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of abnormal psychology*, 78, 107-126
- FERNÁNDEZ, J. (1991): Opinión de los profesores sobre su situación en la Universidad. *Gaceta Complutense*, 78, 25-32.
- FOLKMAN, S. (1982). An approach to the measurement of coping. En Belloch A. y col. (1995), *Manual de psicopatología. Vol II.* Madrid: Mc. Graww-Hill.
- FRIEDMAN, I.A. Y FARBER, B.A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of educational research*, 86, 28-35.
- GIL-MONTE, P. Y PEIRÓ, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo.* Madrid: Síntesis Psicología.
- GIL-MONTE, P.; PEIRÓ, J.M. Y VALCÁRCEL, P. (1995). A causal model of burnout process development: An alternative to Golembiewski and Leiter models. Trabajo presentado en el *Seven European Congress on Work and Organizational Psychology.* Győr (Hungria).
- GOLD, Y. (1985). Does teacher burnout begin with student teaching. *Education*, 105 (3), 254-257.
- GUERRERO, E. (1997). Estudio y análisis descriptivo de bajas laborales docentes. *Psicología educativa*, 3, 175-187.
- GUERRERO, E. (1998). *Burnout o desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado universitario.* Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- GUERRERO, E. (1999). Un estudio sobre absentismo laboral. *Campo abierto*, 15, 41-55.
- HOCK, R.R. (1988). Professional Burnout among public school teacher. *Public personnel management*, 17, 167-187.
- HOUSE, J.S. (1981). *Work stress and social support.* Reading, Mass: Addison- Wesley.
- JAYARATNE, S; HIMLE, D. Y CHESS, W.A. (1988). Dealing with work stress and strain: Is the perception of support more important than its use? *Journal of applied behavioral science*, 24(2), 191-202.
- KAHN, R.L.; WOLFE, D.M.; QUINN, R.P.; SNOEK, J.D. Y ROSENTHAL, R.A. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity.* New York: Wiley.
- LAZARUS, R.S. Y FOLKMAN, S. (1984). *Stress appraisal and coping.* Nueva York: Springer.
- LAZARUS, R. S. Y FOLKMAN, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos.* Barcelona: Martínez Roca.
- LAZARUS, R.S. (1976): *Psychological stress and the coping process.* New York: Mac Graw Hill.
- LAZARUS, R.S. y FOLKMAN, S. Y. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*. 54, 466-475.
- MANASSERO, M. A.; VÁZQUEZ, A.; FERRER, M.V.; FORNÉS, J. Y FERNÁNDEZ, M.C. (1994). *Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional.* Memoria final de investigación. Madrid: MEC-CIDE.
- MARK, C., PIERCE, B. Y MOLLOY, G.N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. En Manassero, M. A. y col. (1994): *burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional.* Memoria final de investigación. Madrid: MEC-CIDE.
- MASLACH, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. In WS Paine (Ed): *Job stress and burnout.* Beverly Hills CA: Sage.
- MCCAULLEY, MH (1981). Jung's theory of psychological types and the MBI. En P.S.I.S.A. (1993): *El burnout o desgaste profesional: Estudio Empírico de los profesionales de Educación Secundaria y Bachillerato en Salamanca.* Beca financiada por Caja de Ahorros de Salamanca y Soria. Salamanca: Fondo Cultural Castilla y León.

- MCDERMOTT, D. (1984). Professional burnout and its relation to job characteristics, satisfaction, and control. En Daniel, E. (1995): *Estudio del síndrome de desgaste profesional entre los médicos de un hospital general*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca
- MORENO, B.; OLIVER, C. Y ARAGONÉS, A. (1992). *Configuración específica de estrés asistencial en profesores de BUP*. Memoria de Investigación. CIDE.
- OLIVER, C. (1993). *Análisis de la problemática de estrés en el profesorado de enseñanzas medias: El burnout como síndrome específico*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- P.S.I.S.A. (1993). *El burnout o desgaste profesional: Estudio Empírico de los profesionales de Educación Secundaria y Bachillerato en Salamanca*. Beca financiada por Caja de Ahorros de Salamanca y Soria. Fondo Cultural Castilla y León. Salamanca
- PHILLIPS, B. N. Y LEE, M. (1980). The changing role of the American teacher: Current and future sources of stress. En C. L. Cooper y J. Marshall (Eds.), *White collar and professional stress*. New York: Wiley.
- POOLE, M.S. Y MCPHEE, R.D. (1983). A structural analysis of organizational climate. En L. Putman y M.E. Pacanossky (Eds): *Communications and organizations: An interpretative approach*. Beberly Hills: Sage
- REINER, H. D. Y HARTSHORNE, T. S. (1982). Job burnout and the school psychologist. *Psychology in the schools, 19 (4)*, 508-512.
- RIPPER, V. (1977). What's the thing to do when you're feeling depressed? A pilot study. En P.S.I.S.A. (1993): *El Burnout o desgaste profesional: Estudio Empírico de los profesionales de Educación Secundaria y Bachillerato en Salamanca*. Beca financiada por Caja de Ahorros de Salamanca y Soria. Salamanca: Fondo Cultural Castilla y León.
- ROTTER, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*, 1-28.
- SÁENZ, O. Y LORENZO, M. (coord.). (1993). *La satisfacción del profesorado universitario*. Universidad de Granada: Monográfica Pedagogía.
- SANDÍN, B. (1995). El estrés. En Belloch A.; Sandín B. y Ramos F. (1995): *Manual de psicopatología. Vol II*. Madrid: Mc. Graww-Hill.
- SCHAUFELI; W.B: Y DIERENDOCK; D: (1993). The construct validity of two burnout measures. *Journal of organizational behavior, 14*, 631-647.
- SEVA, A. (1986). *La salud mental de los profesores*. Informes. ICE de la Universidad de Zaragoza
- STECHEMILLER, J.K. Y YARANDI, H.N. (1992). Job satisfaction among critical care nurses. En Daniel, E. (1995), *Estudio del síndrome de desgaste profesional entre los médicos de un hospital general*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca
- SUTHERLAND, V. Y COOPER C. (1993). Identifying distress among general practitioners: predictors of psychological ill-health and job dissatisfaction. En Daniel, E. (1995), *Estudio del síndrome de desgaste profesional entre los médicos de un hospital general*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca
- VÁZQUEZ, C. Y RING, J. (1992). What do you do and what do you feel when you feel blue? Trabajo presentado en el *II World Congress of Cognitive Therapy*. Toronto, Canadá, Junio 1992.
- ZASTROW, C. (1984). Understanding and preventing burnout. *British journal of social work, 14 (2)*, 141-155.
- ZUBIETA, J.C. Y SUSINOS, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC. CIDE.