

Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones

ISSN: 1576-5962

revistas_copm@cop.es

Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid
España

Martínez Ramón, Juan Pedro

Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento

Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, vol. 31, núm. 1, abril, 2015,
pp. 1-9

Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231337099001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: *burnout* y estrategias de afrontamiento

Juan Pedro Martínez Ramón*

Universidad de Murcia, España

INFORMACIÓN ARTÍCULO

Manuscrito recibido: 20/10/2013

Revisión recibida: 01/08/2014

Aceptado: 12/01/2015

Palabras clave:

Estrés del profesor

Síndrome de *burnout*

Estrategias de afrontamiento

Agotamiento emocional

RESUMEN

El objetivo de este estudio descriptivo transversal de diseño *ex post facto* ha sido conocer el modo de defenderse del estrés el profesorado de secundaria, analizando la relación existente entre el síndrome de *burnout* y las estrategias de afrontamiento en una muestra de 221 docentes de centros públicos y centros concertados-privados en el municipio de Murcia. Para ello, se aplicó un cuestionario sociodemográfico *ad hoc*, el Maslach Burnout Inventory (MBI) y el Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE). Los resultados derivados del análisis descriptivo e inferencial muestran que las estrategias de autofocalización negativa (AFN) y de expresión emocional abierta (EEA) son utilizadas en mayor medida cuando el profesorado presenta indicadores del síndrome. Por otro lado, las estrategias de focalización en la solución del problema (FSP) y la reevaluación positiva (REP) se relacionan con una mayor realización personal en el trabajo y por tanto menores niveles de estrés. En conclusión, el conocimiento de las estrategias más eficaces para combatir el *burnout* permitirá diseñar programas de prevención más ajustados a la realidad educativa.

© 2015 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Producido por Elsevier España, S.L. Todos los derechos reservados.

How secondary school teachers protect themselves from stress: Burnout and coping strategies

ABSTRACT

The aim of this cross-sectional study with an *ex post facto* design was to study the way secondary school teachers defend themselves from stress by analyzing the relationship between burnout and coping strategies in a sample of 221 teachers from public and private/state-subsidized schools in the municipality of Murcia. To do this, we applied a sociodemographic questionnaire, the Maslach Burnout Inventory (MBI), and the Stress Coping Questionnaire (CAE in Spanish). The results of the descriptive and inferential analysis show that negative self-targeting strategies (NST) and open emotional expression (OEE) are associated more with the presence of the syndrome, in contrast to the focus on solving the problem (FSP) and positive reappraisal (PR) that are associated with greater personal fulfillment at work. In conclusion, identifying the strategies that are associated with burnout or lack of it will allow the design of more adjusted prevention programs.

© 2015 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Production by Elsevier España, S.L. All rights reserved.

El desarrollo y consolidación del síndrome de *burnout* se encuentra estrechamente relacionado con las estrategias de afrontamiento y con el término estrés, el cual puede ser considerado un concepto relacional entre la persona y la valoración que ésta realiza acerca de los recursos que posee (estrategias de afrontamiento) y de si éstos son suficientes para adaptarse a la situación amenazante. El problema surge cuando las demandas del ambiente superan los recursos y estrategias y esta situación se prolonga en el tiempo. Bajo esta

perspectiva, un acontecimiento en sí no es una causa de estrés, sino la valoración que la persona haga (González-Morales, Peiró, Rodríguez y Bliese, 2011; Lazarus, 2000; Lazarus y Folkman, 1986; Murray, Nuttall y Mitchell, 2008). En el ámbito docente, el *estrés laboral* es una de las principales causas de malestar en el profesorado, asociándose a graves problemas en la salud (Calvete, 2010; Doménech y Gómez, 2010; Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011; Vidal, Nicasio e Ivonne, 2010), accidentes laborales (Pérez, 2010) y absentismo (Moriana y Herruzo, 2004). Hoy en día no cabe duda de que el estrés del profesor es cada vez más un problema con graves repercusiones en el sistema educativo en su conjunto (Gastaldi, Pasta, Longobardi, Prino y Quaglia, 2014).

*La correspondencia sobre este artículo debe enviarse a Juan Pedro Martínez Ramón. Facultad de Psicología, Universidad de Murcia, Campus Universitario de Espinardo, 30100 Murcia (España). E-mail: juanpedromartinezramon@gmail.com

Las estrategias de afrontamiento que el profesorado utiliza pueden ser definidas como procesos concretos que se ponen en marcha dependiendo de las características situacionales (Sharplin, O'Neill y Chapman, 2011). Dichas estrategias forman parte de un proceso, que puede definirse como "los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son valoradas como situaciones que exceden o desbordan los recursos de una persona" (Lazarus y Folkman, 1986, p. 164). Para dichos autores, las principales estrategias de afrontamiento son la confrontación, el escape-evitación, la planificación, el distanciamiento, el autocontrol y aceptación de la responsabilidad, la búsqueda de apoyo social y la reevaluación positiva (Morán, 2009).

Partiendo de la clasificación anterior, Sandín y Chorot (2003) proponen una taxonomía de siete factores a través del Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE). La *búsqueda de apoyo social* (BAS) se describe como los esfuerzos por buscar ayuda, orientaciones y consejos de otras personas ante situaciones estresantes. La creación de un buen clima social en el trabajo mejora el rendimiento y la seguridad, siendo esencial en este aspecto el apoyo social (López-Araújo y Osca, 2010). Éste interactúa en los procesos de estrés, reduciendo, eliminando o simplemente modificando la percepción de los estresores. La *expresión emocional abierta* (EEA) hace referencia a la utilización de actos hostiles tales como irritarse, agredir a alguien, descargar el mal humor, luchar, desahogarse emocionalmente, etc. Por tanto, se trata de una estrategia usada para expresar emociones de forma abierta, precisamente para neutralizarlas o aliviar tensiones. La *religión* (RLG) es utilizada por el profesorado que recurre al campo espiritual para afrontar las situaciones estresantes. Estas respuestas incluyen ir a la iglesia, solicitar ayuda de carácter religioso, confiar en Dios para que se solucione el problema, poner velas o rezar. La *focalización en la solución del problema* (FSP) se da cuando el profesorado concreta un plan de acción para hacer frente a la situación amenazante. La FSP abarca el análisis de cuáles pueden ser las causas del problema, el seguimiento de una serie de pasos, el establecimiento de un plan de acción, la recopilación de información usando como fuente a las personas implicadas, la puesta en marcha de soluciones específicas y la reflexión acerca de todos los pasos a seguir. La *evitación* (EVT) hace referencia a la distracción del sujeto para evitar pensar en el problema. Se trata de una variable de huida o de escape de la situación. Puede consistir en practicar un deporte, salir a la calle o volcarse en el trabajo para olvidar. La evitación del problema es usada frecuentemente en aquellos sujetos con síndrome de *burnout* (Morán, 2009). La evitación se relaciona con el distanciamiento, que se traduce en la falta de compromiso por parte del profesorado. Una disminución del compromiso afecta a la calidad educativa y conlleva un aumento en los niveles de estrés (Rabasa, 2007). La *autofocalización negativa* (AFN) es aquella estrategia caracterizada por sentir que es incapaz de solucionar el problema (indefensión), convencerse de sus aspectos negativos, pensar que resulta innecesario hacer algo porque todo irá mal de todos modos, resignarse y asumir la propia incapacidad para resolver el problema. Finalmente, la *reevaluación positiva* (REP) consiste en ver el lado positivo ante la adversidad, relativizar el problema, pensar que podría haber sido peor, asumir que es posible sacar algo bueno de todo eso y que hay cosas más importantes que el problema. Es una reestructuración cognitiva que hace el profesorado para poder adaptarse al entorno. El sujeto que aplica esta estrategia de afrontamiento no se lamenta, sino que trata de extraer las ventajas positivas de la situación estresante. Un uso bajo de esta estrategia se asocia con la dimensión de despersonalización del *burnout*, es decir, el profesorado que se esfuerza por conseguir una visión positiva tendrá menos posibilidades de mostrar actitudes despersonalizadas (Morán, 2009).

El síndrome de *burnout* fue acuñado por Herbert Freudenberger (1974), que lo definió como un estado de fatiga o de frustración producido por un esfuerzo que no se relaciona con las recompensas

obtenidas, siendo las personas que más se entregaban a su trabajo las que tenían más posibilidades de presentar el síndrome. La discrepancia entre los esfuerzos que realiza el profesorado y los objetivos conseguidos se relaciona con un empobrecimiento en la calidad de las interacciones humanas (Vidal et al., 2010). Se trata de un síndrome definido por cansancio emocional, despersonalización y reducción de la realización personal, de acuerdo con el análisis factorial del Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach y Jackson, 1986). Más concretamente, surge de una situación de estrés crónico que da lugar a la activación del componente fisiológico, cognitivo y conductual. El síndrome suele aparecer en aquellas profesiones con más contacto social o con funciones asistenciales (Figueiredo-Ferraz, Grau-Alberola, Gil-Monte y García-Juesas, 2012; Méndez, Secanilla, Martínez y Navarro, 2011; Ortega y López, 2004), siendo el ámbito educativo un colectivo diana por sus características (Özer y Beycioglu, 2010), ya que existen diversas variables en el sistema educativo, en las variables actitudinales y sociodemográficas (Durán, Extremera y Rey, 2001) e incluso en la propia organización del modelo de escuela (Longas, Chamorro, Riera y Cladellas, 2012) que pueden predisponer al profesorado a un mayor riesgo psicosocial. De hecho, el ámbito organizacional parece mantener una estrecha relación con los estresores crónicos que puede desembocar en el síndrome de *burnout* (Maslach, 2009; Yang, Wang, Ge, Hu y Chi, 2011).

El *agotamiento emocional* es la dimensión cardinal del síndrome. El profesorado siente que ha agotado sus estrategias en el contacto permanente con el resto de la comunidad educativa y por los problemas que surgen, asociándose con sobrecarga laboral y ambigüedad de rol (León-Rubio, Cantero y León-Pérez, 2011) y éstas variables a su vez con el comportamiento cívico de la organización (Eatough, Chang, Miloslavic y Johnson, 2011; Urien y Osca, 2012). En segundo lugar, como reacción al agotamiento, surge la *despersonalización*, la cual puede ser considerada un mecanismo de defensa cuya delimitación aún es objeto de estudio (Moreno-Jiménez, 2007). El profesorado realiza una valoración deshumanizada del alumnado, los colegas, el equipo directivo y/o las familias y se distancia de ellos. Por último, la *baja realización profesional* engloba sentimientos de ineficacia con los resultados personales así como el descenso de la productividad (Shirom, 2009).

A la hora de explicar la relación existente entre el *burnout* y las estrategias de afrontamiento destaca el modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993). Parte de la idea de que el *burnout* es un episodio particular dentro del estrés ocupacional, el cual ocurre cuando las estrategias de afrontamiento no son efectivas. La despersonalización, de hecho, es vista como una estrategia de afrontamiento que trata de hacer frente al agotamiento emocional del sujeto, el cual se relaciona con la sensación continua de desgaste. La tercera dimensión, la *baja realización profesional en el trabajo*, surge de una evaluación cognitiva que el sujeto hace con relación a su propia experiencia de estrés (Gastaldi et al., 2014; Manzano-García y Ayala-Calvo, 2013). Cuando los recursos son insuficientes para hacer frente a las demandas nuevamente se produce el problema (Hernández, Olmedo e Ibáñez, 2004). Por otro lado, existen variables sociodemográficas que han sido tratadas con relación al síndrome (sexo, estado civil, tipo de centro, etc.) y que se han incluido en esta investigación. Si bien es cierto que existe un gran número de publicaciones en el ámbito del *burnout*, no ocurre lo mismo con aquellas que ponen de manifiesto las estrategias de afrontamiento, el síndrome y ciertas variables demográficas simultáneamente en la población seleccionada.

Una vez dicho esto, es necesario aclarar los objetivos del estudio. Su conocimiento permitirá ver cuáles son los recursos psicológicos, enmarcados dentro de las estrategias de afrontamiento que el profesorado de secundaria pone en marcha y cuáles se relacionan con el *burnout*, para de ese modo determinar las estrategias más útiles para hacerle frente y diseñar programas que fomenten precisamente las actuaciones funcionales así como la elaboración de comparativas con otras regiones y países.

Los objetivos que se plantean son: (1) describir cuáles son las estrategias de afrontamiento que el profesorado de secundaria utiliza con mayor frecuencia, (2) analizar la relación existente entre el uso de dichas estrategias y la presencia de altos niveles de *burnout* a través de sus tres dimensiones y (3) describir en qué medida las estrategias de afrontamiento pueden relacionarse con ciertas variables sociodemográficas.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 221 profesores y profesoras de 20 centros educativos públicos y privados-concertados del municipio de Murcia. Casi la mitad de la muestra está compuesta por varones y algo más del 50% por mujeres, que es representativo de la población docente en la cual la proporción de profesores y profesoras es de 47.3% y 52.57% respectivamente. La experiencia docente presenta una amplia variabilidad, yendo de 1 a 42 años ($M = 16.18$, $DT = 11.909$).

Instrumentos

Para cada conjunto de variables se exponen los instrumentos que se han adaptado a la muestra de estudio:

Estrategias de afrontamiento. Aunque existen diversos instrumentos psicométricos para valorar las estrategias de afrontamiento, cabe destacar el Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE) de Sandín y Chorot (2003) por sus propiedades psicométricas, número de ítems, su elaboración en castellano, así como por su fundamentación teórica, que parte de los estudios de Lazarus y de un análisis factorial que desemboca en siete dimensiones. Es una prueba individual o colectiva que parte de la revisión de la Escala de Estrategias de Coping Revisada (EEC-R). El análisis factorial da cuenta de los siguientes factores e ítems: búsqueda de apoyo social (BAS), formada por los ítems 6, 13, 20, 27, 34 y 41, expresión emocional abierta (EEA), medida a través de los ítems 4, 11, 18, 25, 32 y 39, religión (RLG), definida por los enunciados 7, 14, 21, 28, 35 y 42, focalización en la solución del problema (FSP), conformada por los ítems 1, 8, 15, 22, 29 y 36, evitación (EVT), a través de las cuestiones 5, 12, 19, 26, 33 y 40, autofocalización negativa (AFN), descrita en las proposiciones 2, 9, 16, 23, 30 y 37 y reevaluación positiva (REP), medida con los ítems 3, 10, 17, 24, 31 y 38. La fiabilidad del CAE a través del coeficiente alfa de Cronbach y las correlaciones corregidas ítem-subescalas muestran que las subescalas BAS, RLG y FSP obtienen coeficientes iguales o mayores de .85, las subescalas EEA, EVT y EEA tienen coeficientes que oscilan entre .71 y .76 y la AFN presenta .74, es decir, el coeficiente más bajo. Por tanto, se observa una variabilidad del de .64 a .92 y una media de .79. Por todo ello, sus autores definen al CAE como un instrumento con una fiabilidad entre aceptable y excelente. En esta investigación, de cara a poder realizar análisis estadísticos que vayan más allá del trabajo con puntuaciones directas, se ha diferenciado cada subescala en tres niveles usando como puntos de corte los percentiles 33 y 66, obteniendo nivel bajo, medio y alto para cada estrategia de afrontamiento.

Variables sociodemográficas. El Cuestionario Sociodemográfico para el Profesorado es una herramienta elaborada *ad hoc* para medir, a través de 15 ítems, aquellas variables cuantitativas y cualitativas que se consideraron más relevantes para el estudio (véase tabla 1), a saber: género, estado civil, titulación y grado académico, experiencia profesional, campo de especialización, categoría administrativa, ratio de alumnos/as, relación del profesorado con el alumnado, relación del alumnado con el profesor, relación del profesorado con los compañeros de trabajo, relación del profesorado con los órganos de gobierno y satisfacción con la remuneración. Las variables han sido seleccionadas tras realizar un análisis observacional de cuáles son

Tabla 1

Principales variables sociodemográficas estudiadas

Variables sociodemográficas		
Variables		Porcentaje
Género	Varón	44.3%
	Mujer	55.7%
Tipo de centro	Público	73.3%
	Concertado/privado	26.7%
Edad	Menos de 35 años	27.1%
	Entre 36 y 55 años	52.5%
	Más de 55 años	20.4%
Estado civil	Soltero	24.4%
	Casado	63.3%
Estudios	Diplomatura o ingeniería técnica	10.4%
	Licenciatura o ingeniería superior	82.8%
	Doctor	5.4%
Situación administrativa	Funcionario	60.2%
	Contratado	14.0%
	Interino u otra situación	25.8%
Ratio del alumnado	Menos de 10 alumnos/as o más de 30	11.8%
	De 11 a 20 alumnos/as	14.9%
	De 21 a 30 alumnos/as	65.2%

los principales agentes educativos con los que interactúa el profesorado dentro del ámbito laboral (compañeros, alumnado, etc.) y las variables definitorias de la profesión (titulación, experiencia, especialización, ratio, etc.). Algunas de las variables expuestas, como es el caso de la satisfacción con la remuneración y la relación con los compañeros, se han incluido dentro del cuestionario y se describen como sociodemográficas por una cuestión organizativa.

Síndrome de *burnout*. Para su estudio se ha utilizado el Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach y Jackson, 1986). Es el instrumento que más aceptación ha tenido para medir el síndrome de estar quemado en el trabajo (Olivares y Gil-Monte, 2009; Ramos y Buendía, 2009). Se ha utilizado la versión española de la escala (Gil-Monte y Peiró, 1999; Seisdedos, 1997). Parte de una visión tridimensional del síndrome de *burnout*, que consta de tres dimensiones: agotamiento emocional (AE), despersonalización (DP) y realización profesional (RP). El cuestionario se compone de 22 ítems y una escala tipo Likert de 7 opciones, pudiéndose utilizar como puntos de corte los percentiles 33 y 66 obtenidos por la muestra segmentando igualmente cada dimensión en los niveles “bajo”, “medio” y “alto” tal como se ha hecho en investigaciones anteriores (Guerrero, 2003). El agotamiento emocional viene determinado por los ítems 1, 2, 3, 6, 8, 13, 16 y 20. La despersonalización queda descrita por los ítems 5, 10, 11, 15 y 22. Los ítems 4, 7, 9, 12, 17, 18 y 21 se ubican en la dimensión de realización personal. La consistencia interna de las tres escalas es muy alta, oscilando entre .71 y .90.

Procedimiento

La investigación consistió en un estudio transversal de diseño *ex post facto* en el que se seleccionaron de manera aleatoria los centros educativos. El estudio se centró en aquellos con educación secundaria ubicados en el municipio de Murcia. Se dotó a cada centro educativo de suficientes cuestionarios para que pudiera participar todo profesor interesado. Los cuestionarios fueron autoadministrados dando las instrucciones pertinentes y resaltando el hecho de ser un proceso confidencial, anónimo y voluntario.

Análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis descriptivo e inferencial usando el paquete estadístico SPSS (v. 19). Con respecto al análisis descriptivo, se procedió al estudio de las frecuencias y porcentajes así como al examen de los principales índices de dispersión. Con relación al análisis inferencial, se ha utilizado el estadístico chi-cuadrado, *t* de Student, *F* de Snedecor, correlación de Pearson, ANOVA y prueba *F* de Levene para la aceptación del supuesto de homogeneidad de varianza, el test de Kruskal-Wallis cuando las varianzas eran diferentes y el coeficiente de correlación de Pearson asumiendo un nivel de confianza del 95%.

Resultados

Estrategias de afrontamiento

El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach que se ha obtenido en las diversas dimensiones o factores del CAE varía de .572 a .929. En concreto, se observa .572 en EVT, .584 en EEA, .648 en AFN, .659 en REP, .781 en FSP, .916 en BAS y .929 en RLG y una media de .727. Para analizar más en profundidad la estructura del cuestionario aplicada a la muestra de profesores, se ha realizado un análisis factorial a través del cual se obtienen 12 factores que explican el 68.062% de la varianza total siendo los siete primeros los responsables del 54.762% de la varianza. Con respecto a la medida de adecuación muestral de Klaiser-Meyer-Olkin, se obtiene .773 y en la prueba de esfericidad de Bartlett se halla significatividad, $\chi^2(861) = 4407.693$, $p = .000$.

Las estrategias más usadas han sido la FSP, la REP y la BAS (véase tabla 2). En contraposición, las estrategias con una media inferior han sido RLG y AFN.

Las puntuaciones directas, los índices de dispersión y los puntos de corte se contemplan en la tabla 2. La segmentación de la variable en tres cotas usando los percentiles 33 y 66 permite distinguir tres niveles para cada una (bajo, medio y alto). Es posible consultar gráficamente la recodificación de las estrategias en tres niveles en la figura 1.

Nuevamente la estrategia de afrontamiento con una media de uso mayor es la FSP ($M = 2.01$, $DT = .723$), siendo el 26.7% del profesorado el que hace un uso elevado de esta estrategia, el 48% un uso medio y el 25.3% un uso bajo. La estrategia AFN ($M = 2.02$, $DT = .747$) presenta un uso elevado en el 29% del profesorado, un uso medio en el 44.3% y bajo en el 26.7%. La REP ($M = 1.99$, $DT = .802$) presenta un uso elevado en el 24.9%, medio en el 48.9% y bajo en el 26.2%. La EEA obtiene índices de dispersión similares a la anterior estrategia ($M = 1.99$, $DT = .802$). Además, el 31.4% hace un uso elevado de dicha estrategia, el 35.9% un uso medio y el 32.7% un uso bajo. La estrategia de afron-

Tabla 2
Estadísticos de las estrategias de afrontamiento en puntuaciones directas

	FSP	AFN	REP	EEA	EVT	BAS	RLG
Media	16.94	6.98	15.02	7.01	10.45	14.47	5.84
Mediana	17.00	7.00	15.00	6.00	11.00	15.00	3.00
Moda	17	7	15	6	11	18	0
DT	4.128	3.702	3.826	3.215	3.919	6.240	6.555
Varianza	17.037	13.707	14.636	10.333	15.358	38.932	42.973
Mínimo	2	0	3	0	0	0	0
Máximo	24	19	24	22	24	24	24
Percentil	33	15.00	5.00	13.00	5.93	9.00	11.00
	66	19.00	8.00	17.00	8.00	12.00	18.00

Nota. FSP = focalización en la solución del problema, AFN = autofocalización negativa, REP = reevaluación positiva, EEA = expresión emocional abierta, EVT = evitación, BAS = búsqueda de apoyo social, RLG = religión.

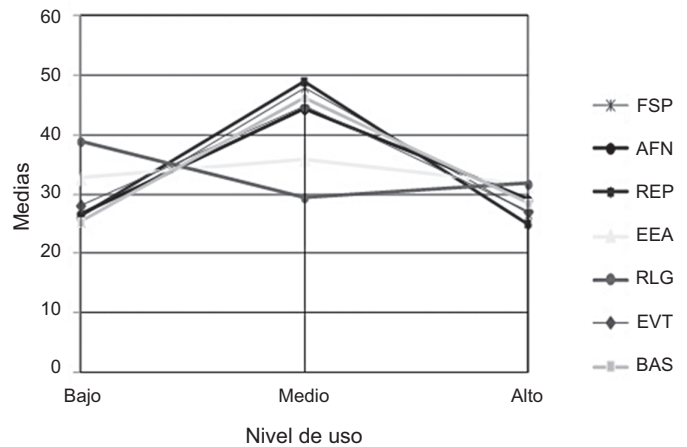


Figura 1. Uso de las estrategias de afrontamiento

tamiento RLG ($M = 1.93$, $DT = .839$) refleja que el 31.7% hace un uso elevado, el 29.4% un uso medio y el 38.9% un uso bajo. Por otro lado, la EVT ($M = 1.99$, $DT = .745$) es utilizada en grado elevado por el 27.1%, el 44.8% realiza un uso medio y el 28.1% un uso bajo. Finalmente, con respecto a la estrategia BAS ($M = 2.03$, $DT = .735$), el 28.5% hace un uso elevado, el 46.2% realiza un uso medio y el 25.3% presenta un uso bajo de dicha estrategia.

Síndrome de burnout y estrategias de afrontamiento

En la tabla 3 se muestra la media y la desviación típica obtenidas usando puntuaciones directas así como con la variable recodificada en las tres dimensiones que conforman el síndrome. Es necesario tener en cuenta que existen tres niveles que oscilan entre 1 y 3, diferenciando entre *burnout* bajo (1), *burnout* medio (2) y *burnout* alto (3). Una vez recodificada la variable, se incluye el porcentaje de casos para cada dimensión y nivel.

Tabla 3
Análisis descriptivo de las tres dimensiones del MBI

Dimensiones	Puntuación directa		Recodificación		Burnout		
	M	DT	M	DT	Bajo	Medio	Alto
AE	17.91	11.798	1.76	.917	57.0%	10.4%	32.6%
DP	7.43	3.957	2.63	.631	8.1%	20.8%	71.0%
RP	37.02	7.506	2.06	.85	33.2%	27.7%	39.1%

Nota. MBI = Maslach Burnout Inventory, M = media, DT = desviación típica, AE=agotamiento emocional, DP = despersonalización, RP = realización personal en el trabajo.

Con relación a las variables sociodemográficas, se han hallado diferencias significativas entre medias para el agotamiento emocional en hombres y mujeres, $t(219) = -2.964$, $p = .003$, siendo la media más alta en las mujeres.

Se observan ciertas correlaciones tanto positivas como negativas entre *burnout* y estrategias de afrontamiento, tal como se puede observar en la tabla 4, en la que se expone el análisis realizado con puntuaciones directas al necesitar variables cuantitativas para su cálculo. En concreto, se encuentra una correlación negativa débil entre el agotamiento emocional y el uso de la FSP ($r_p = -.166$, $p < .05$) y la REP ($r_p = -.203$, $p < .01$) y positiva con la AFN ($r_p = .293$, $p < .01$) y la EEA ($r_p = .182$, $p < .01$). Con respecto a la despersonalización, existe una correlación débil y positiva con la AFN ($r_p = .217$, $p < .01$), siendo negativa en el caso de la realización personal ($r_p = -.290$, $p < .01$), que a su vez mantiene una correlación positiva con el uso de la FSP ($r_p = .355$, $p < .01$).

Tabla 4Matriz de correlaciones de Pearson entre las dimensiones de *burnout* y las estrategias de afrontamiento

	AE	DP	RP	FSP	AFN	REP	EEA	EVT	BAS	RLG
AE	1									
DP	.307**	1								
RP	-.167*	.091	1							
FSP	-.166*	-.044	.355**	1						
AFN	.293**	.217**	-.290**	-.394**	1					
REP	-.203**	-.126	.246**	.532**	-.253**	1				
EEA	.182**	.045	-.192**	-.120	.262**	-.216**	1			
EVT	.080	-.003	-.042	-.010	.247**	.224**	.006	1		
BAS	-.021	.026	.074	.241**	-.087	.247**	.190**	.095	1	
RLG	.041	.010	.059	.136*	.073	.147*	.153*	.104	.273**	1

* $p < .05$, ** $p < .01$

Si se analizan los resultados obtenidos en las dimensiones del MBI con más detalle, se observa cómo del estudio del *agotamiento emocional* se desprende la existencia de diferencias significativas en AFN ($F = 10.273$, $p = .000$), EEA ($F = 3.421$, $p = .034$) y REP ($F = 3.839$, $p = .023$), de forma que aquellos sujetos con un AE más alto también presentan un mayor uso de la AFN y la EEA y menor de la estrategia de REP (véase tabla 5). También se observan diferencias en la prueba ANOVA con la estrategia EVT ($F = 4.810$, $p = .009$), relacionándose un bajo uso de dicha estrategia con puntuaciones más bajas en AE.

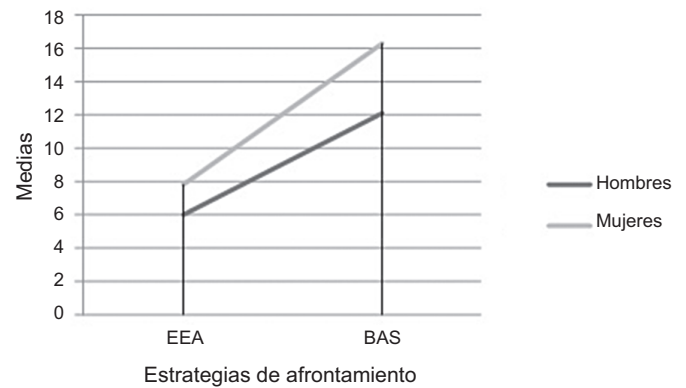
El estudio de la *despersonalización* revela la existencia de diferencias significativas entre las medias del profesorado con un uso elevado de la AFN, con relación a los que hacen un uso medio o bajo de dicha estrategia, de forma que un mayor uso de la AFN se asocia a altos niveles de *burnout* en esta dimensión (relación positiva). Niveles más bajos se asocian con un menor uso ($\chi^2 = 11.942$, $p = .003$).

Finalmente, en la dimensión *realización personal en el trabajo* se encuentra que aquellos que usan en menor medida la FSP muestran una baja realización (relación positiva), lo cual es un indicador de *burnout* alto ($F = 15.865$, $p = .000$). La Prueba H de Kruskal-Wallis también halla diferencias significativas ($\chi^2 = 24.062$, $p = .000$). Lo contrario ocurre con el uso alto de la FSP, el cual se relaciona con un *burnout* bajo. También se han descubierto diferencias en AFN ($F = 11.282$, $p = .000$) y REP ($F = 6.478$, $p = .002$). El profesorado con medias más altas en AFN presenta mayor *burnout*, al contrario que en REP, cuyo uso elevado se asocia a bajas puntuaciones en *burnout* o, lo que es lo mismo, altas en RP ($\chi^2 = 8.667$, $p = .013$). Tal como se desprende de los datos aportados, es posible afirmar que tanto el AE ($\chi^2 = 20.761$, $p = .000$) como la DP ($\chi^2 = 12.914$, $p = .002$) y la RP ($F = 10.048$, $p =$

Tabla 5

Dimensiones MBI y estrategias de afrontamiento: diferencias significativas entre medias

Dimensión	Variables	Prueba	p
Agotamiento emocional	Autofocalización negativa	$F = 10.273$.000
	Reevaluación positiva	$F = 3.839$.023
	Expresión emocional abierta	$\chi^2 = 3.421$.034
Despersonalización	Autofocalización negativa	$\chi^2 = 11.942$.003
Realización Personal	Focalización en la solución del problema	$F = 15.865$.000
	Autofocalización negativa	$F = 11.282$.000
	Reevaluación positiva	$F = 6.478$.002

**Figura 2.** Diferencias significativas en el uso de las estrategias de afrontamiento en función de la variable género.

.000) presentan diferencias significativas al compararlos con el uso que se da de la estrategia de afrontamiento AFN. Por otro lado, y con respecto a esta última estrategia de afrontamiento, es posible afirmar que un uso elevado de la BAS se relaciona con el bajo uso de la AFN ($\chi^2 = 5.799$, $p = .055$).

Variables sociodemográficas y estrategias de afrontamiento

Al estudiar la variable *género* y tras realizar la comparación de medias mediante la prueba t para muestras independientes, asumiendo igualdad de varianzas de acuerdo con la prueba F de Levene, se observa que existen diferencias significativas en el uso de la EEA, $t(218) = -4.222$, $p = .000$, siendo mayor en profesoras. También se encuentran medidas más altas en mujeres en el uso de la BAS, $t(219) = -5.306$, $p = .000$. Véase figura 2.

Se han encontrado diferencias significativas en función del *tipo de centro* en AFN, $t(218) = 2.194$, $p = .029$, y EVT, $t(219) = 1.980$, $p = .049$, siendo más altas sus medias en centros públicos. La tendencia se invierte en el uso de la estrategia de afrontamiento RLG, $t(219) = -4.175$, $p = .000$, entre el profesorado de centros públicos ($M = 4.77$) y concertados/privados ($M = 8.78$). Con respecto a la variable *edad*, se ha encontrado una correlación negativa con la BAS ($r_s = -.260$, $p < .01$). Un análisis más exhaustivo refleja una relación negativa entre la BAS y la edad ($F = 5.780$, $p = .000$). Así, un mayor uso de la BAS se da entre los menores de 35 años ($M = 16.02$), en comparación con aquellos de entre 36 y 55 años ($M = 14.64$) y los mayores de 55 ($M = 11.96$). Al igual que ocurre con la variable edad, existe significatividad entre el tiempo de experiencia profesional y la BAS ($F = 6.668$, $p = .002$), siendo aquellos con menos de 5 años de experiencia profesional docente los que presentan medias más altas en el uso de dicha estrategia ($M = 16.53$), seguidos de aquellos de 6 a 10 años de experiencia ($M = 16.14$) y más de 30 ($M = 13.30$). Las medias más bajas se hallaron entre el profesorado con más años trabajados. La estrategia BAS también presenta diferente nivel de uso en función del *grado académico* ($F = 2.686$, $p = .047$). En concreto, es el profesorado con una licenciatura, ingeniería superior o doctorado el que hace un mayor uso de dicha estrategia, en comparación con los diplomados e ingenieros técnicos. Con respecto a la *categoría administrativa*, los interinos así como otros grupos (profesores en prácticas, becarios, etc.) recurren en mayor medida al uso de la estrategia EVT ($F = 3.3450$, $p = .017$).

Discusión

Las conclusiones que se extraen del estudio se presentan a continuación

a. Las estrategias de afrontamiento más utilizadas por el profesorado de secundaria son la FSP, la REP y la BAS.

b. La EEA y la BAS son más usadas por las mujeres; tradicionalmente las mujeres tienden a considerarse más proclives a desarrollar capacidades y competencias de escucha de acuerdo con las teorías etológicas, por lo que es posible que tengan una red social mayor o hagan un uso más óptimo de la misma. Complementariamente a esta hipótesis, la sociedad insta en mayor medida a los hombres a evitar expresar sus emociones.

c. El profesorado de centros públicos recurre más a la AFN y la EVT en comparación con el de centros concertados-privados, que usan más la RLG (este aspecto resulta lógico si se tiene en cuenta que los centros públicos son de carácter laico mientras que la orientación religiosa de los concertados-privados del estudio tiene una mayor variabilidad).

d. La BAS es más utilizada por el profesorado con menos de 35 años y decrece conforme aumenta la edad. También recurre más a ella el profesorado con una licenciatura, ingeniería superior o doctorado. Parece ser que aquellos con más estudios universitarios recurren a las relaciones sociales como vía de afrontamiento.

e. Los interinos utilizan en mayor medida la EVT en comparación con los funcionarios de carrera o contratados. Una posible hipótesis es la falta de continuidad en el centro de los primeros.

f. Altos niveles en AE se relacionan positivamente con un mayor uso de la AFN, la EVT y la EEA, mientras que bajos niveles de esta dimensión se asocian a un uso elevado de la REP.

g. Altos niveles en DP se asocian positivamente con un mayor uso de la AFN y viceversa.

h. Bajos niveles en RP (o *burnout* alto en RP) se asocian con un menor uso de la FSP y de la REP (relación positiva) y un mayor uso de la AFN (relación negativa).

i. El uso elevado de la BAS se asocia a una escasa utilización de la AFN (relación negativa).

Con respecto a los niveles de *burnout* en las distintas dimensiones, se ha obtenido: 17.91 ± 11.798 en agotamiento emocional, 7.43 ± 3.957 en despersonalización y 37.02 ± 7.506 en realización personal. En un estudio anterior realizado también en Murcia se obtuvo una puntuación de 41.47 ± 12.23 en agotamiento emocional, 19.34 ± 7.87 en despersonalización y 38.82 ± 12.13 en realización personal (Latorre y Sáez, 2009). Se puede observar que en la investigación actual los niveles de agotamiento emocional y despersonalización son inferiores y similares en realización personal. Esto puede deberse a diferencias en la política de los centros, las relaciones establecidas entre los compañeros así como la percepción que el profesorado tenga de la situación potencialmente amenazante, entre otros factores. Hoy en día los modelos explicativos convergen en explicaciones integradoras que aúnan diversos planos sociales. Un marco teórico reciente que arroja luz sobre la explicación de la relación que se genera entre el sujeto y su entorno profesional lo constituye "la teoría de las demandas y los recursos laborales" (DLR), que postula que los recursos laborales que el sujeto utiliza para satisfacer las demandas de su entorno laboral están conformados por aspectos físicos, psicológicos, organizacionales y sociales (Bakker y Demerouti, 2013). Dentro de esta teoría, las estrategias de afrontamiento pueden ser vistas como un recurso de tipo psicológico que el profesor pone en funcionamiento para luchar contra el estrés laboral cuando éste surge.

Por tanto, y coincidiendo con estudios anteriores, el uso de un tipo u otro de estrategias de afrontamiento se relaciona con los niveles de AE, DP o RP (Doménech y Gómez, 2010). Así, se observa que aquellos que usan estrategias orientadas a la resolución de los problemas y se enfrentan a la realidad, manifiestan menor estrés y altos niveles de apoyo social se relacionan con una mejor salud física y psicológica (Doménech, 2005, 2006). Paradójicamente, la expresión emocional abierta se relaciona positivamente con el agotamiento emocional cuando pudiera creerse a priori que es una vía de expresión y de catarsis. Parece ser que mientras que la búsqueda de apoyo social conlleva el desarrollo de una red social que permite solucionar problemas o sentirse apoyado, la expresión de las emociones abier-

tamente suele ser más recurrida como vía de transmisión de sentimientos negativos que pueden retroalimentar el malestar del sujeto.

Las estrategias de afrontamiento difieren en función del género, de forma que son las mujeres las que manifiesta mayores niveles de sintomatología relacionada con el *burnout*, coincidiendo con otros estudios (Norlund et al., 2010). No obstante, cabe destacar la existencia de otras investigaciones en las que las diferencias en función del sexo no están claras (Glise, Ahlborg y Jonsdottir, 2014; Moreno-Jiménez, Ríos-Rodríguez, Canto-Ortiz, San Martín-García y Perles-Nova, 2010), por lo que es necesario seguir profundizando en su estudio.

De las conclusiones extraídas y basándonos en la definición dada por Lazarus y Folkman (1986) anteriormente, se derivan una serie de aspectos que deberán ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar programas de instrucción en estrategias de afrontamiento. En primer lugar, el afrontamiento es un proceso dinámico que variará en función de la experiencia, aunque exista una serie de formas estables. En segundo lugar, el afrontamiento es un patrón de respuesta susceptible de ser aprendido y, por tanto, enseñado. En tercer lugar, requiere esfuerzo por parte del profesorado, puesto que éste tiene un papel activo. Finalmente, dado que el afrontamiento depende de la valoración que cada profesor haga de la situación estresante, existen dos posibles resultados tras dicha valoración: que se crea incapaz de cambiar el ambiente amenazante o que considere que puede modificarlo, debiéndonos centrar bien en las emociones o bien en la resolución del problema respectivamente. Si se diseñan programas de prevención adaptados a cada colectivo y se fomentan aquellas estrategias de afrontamiento que se han demostrado que correlacionan con niveles bajos en las distintas dimensiones del *burnout*, cabe esperar una mejora del rendimiento laboral y el ajuste personal, tal como se deriva de los estudios sobre resiliencia (Dematteis, Grill, Sánchez, Castañeiras y Posada, 2013). En esta investigación, el mayor uso de las estrategias de reevaluación positiva se asocia con niveles más bajos en agotamiento emocional. Por otro lado, un uso alto de la autofocalización negativa, la evitación y la expresión emocional abierta se relaciona con niveles altos en agotamiento emocional, un uso elevado de la autofocalización negativa con la presencia de despersonalización y baja realización personal en el trabajo y un uso débil de la focalización en la solución del problema y de la reevaluación positiva se asocian también con baja realización profesional. Por tanto, es posible determinar qué estrategias fomentar en el profesorado y cuáles no, de cara a una futura aplicación práctica de los resultados encontrados.

Con relación a las limitaciones del estudio, es necesario tener en cuenta que existen multitud de variables que pueden repercutir en la salud (física, psicológica y social) del profesorado y su percepción. Con relación al papel de las estrategias de afrontamiento y las dimensiones del síndrome de *burnout* en el estudio y dado el diseño *ad hoc* del mismo de corte transversal, no sería posible determinar si el sujeto presenta niveles altos en una dimensión del síndrome y como consecuencia de ello pone en marcha determinadas estrategias de afrontamiento (en cuyo caso tendría un valor antecedente) o si ocurre lo contrario, es decir, si es el uso de unas determinadas estrategias de afrontamiento las que llevan al sujeto a defenderse erróneamente frente la situación potencialmente estresante aumentando con ello sus niveles de estrés en las dimensiones que conforman el síndrome (variable consecuente). Lo más directamente justificable es la correlación que mantienen ciertas estrategias de afrontamiento con determinados niveles de *burnout* en las diferentes dimensiones. No obstante, si se retoma el modelo teórico de Cox et al. (1993), el *burnout* surge cuando las estrategias de afrontamiento del sujeto son ineficaces. El sujeto se siente tenso, cansado, ansioso y amenazado. De hecho, el ejemplo más claro se encuentra en el uso de la despersonalización como estrategia de afrontamiento frente al estrés. En este sentido, el *burnout* actuaría como una variable antecedente de las estrategias de afrontamiento.

Otro aspecto a tratar es la fiabilidad del CAE. En esta investigación se encuentra una oscilación de .572 a .929, con una media de .727,

asemejándose a la encontrada por Sandín y Chorot (2003) que varía de .62 a .92 con una media de .79. Del mismo modo, la varianza total explicada en la actual investigación al realizar el análisis factorial es de 54.762% si extraemos los siete primeros factores, aproximándose al 55.3% obtenido por los autores del CAE. En cualquier caso, las diferencias halladas deben ser un motivo de reflexión pudiendo deberse a la muestra específica de profesores objeto de análisis y no a un grupo heterogéneo proveniente de diversos ámbitos laborales.

En resumen, a la hora de comprender los mecanismos que se ponen en marcha a la hora de utilizar una u otra estrategia de afrontamiento se debe tener en cuenta el mayor número posible de variables de cara a construir un marco interactivo y sistémico, diferenciando la intervención que se realice con el profesorado en función de características como el género, la edad, los años de experiencia o el tipo de centro educativo en el que ejerce sus funciones. Del mismo modo, resulta esencial tener en cuenta la diversidad de estrategias existentes en el aprendizaje de aquellas más funcionales (Gaeta y Herrero, 2009).

Como futuras líneas de investigación, puede resultar interesante el estudio de la gestión del aula, la cual puede suponer un factor preventivo ante los riesgos psicosociales que entraña la docencia (Longas et al., 2012). El estudio se ha centrado en analizar las estrategias de afrontamiento pero no abarca las repercusiones de otros aspectos como los recortes económicos, la tasa de paro, la dificultad de acceso a la función pública, la reducción de salarios o la inclusión de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el aula como factor de estrés ni su relación con las estrategias que el profesorado usa para adaptarse a ese nuevo entorno. Por ejemplo, sería interesante incluir macro variables que capten el *Zeitgeist*. En este sentido, las condiciones laborales se han visto modificadas por la influencia de la economía, las políticas socioculturales y los factores tecnológicos (Manzano-García y Ayala-Calvo, 2013). Estos factores deberán incluirse a la hora de tener una imagen global del fenómeno en futuros estudios.

Extended Summary

The burnout syndrome, coined by H. Freudenberg (1974), is closely related to coping strategies and stress (Hernández, Olmedo, & Ibáñez, 2004). Stress arises when environmental demands exceed resources and strategies, and this situation persists for a long time. In this case, the evaluation of the situation by the subject is particularly relevant (Gastaldi, Pasta, Longobardi, Prino, & Quaglia, 2014; González-Morales, Peiró, Rodríguez, & Bliese, 2011; Lazarus, 2000; Lazarus & Folkman, 1986; Murray, Nuttall, & Mitchell, 2008). Burnout occurs in a situation of stress that results in chronic activation of physiological, cognitive, and behavioral components. Work stress in teachers is a leading cause of discomfort among teachers by partnering with serious health problems (Calvete, 2010; Doménech & Gómez, 2010; Vidal, Nicasio, & Ivonne, 2010), accidents (Pérez, 2010), or workplace absenteeism (Morian & Herruzo, 2004).

Burnout usually occurs in those occupations with more social contact or with welfare functions (Figueiredo-Ferraz, Grau-Alberola, Gil-Monte, & García-Jueas, 2012; Méndez, Secanilla, Martínez, & Navarro, 2011; Ortega & López, 2004) being the educational field a collective target due to their characteristics, thus there being many variables in the educational system that can produce stress in teachers (Özer & Beycioglu, 2010). In fact, the organizational field seems to keep a close relationship with chronic stressors that can lead to burnout (Maslach, 2009; Yang, Wang, Ge, Hu, & Chi, 2011).

Coping strategies used by teachers can be defined as specific processes which are implemented depending on situational characteristics (Lazarus & Folkman, 1986; Sharplin, O'Neill, & Chapman, 2011). The following coping strategies must be highlighted: confrontation, escape-avoidance, planning, distancing, self-control and accepting responsibility, seeking social support, and positive reap-

praisal (Morán, 2009). Sandín & Chorot (2003) propose seven factors through the Stress Coping Questionnaire (CAE in Spanish). Social Support Seeking (BAS in Spanish) is described as efforts to seek help from others. Social support is essential to improve performance and safety (López-Araújo & Osca, 2010). Open Emotional Expression (EEA in Spanish) refers to the use of hostile acts such as irritation, assaulting someone, moodiness, fight, and the like. Religion (RLG) refers to going to church, seeking religious character, trusting God to solve the problem, putting candles, or praying. Focus on Problem Solving (FSP in Spanish) occurs when teachers concrete an action plan to deal with the threatening situation. Avoidance (EVT in Spanish) refers to subject's distraction to avoid thinking about the problem; it is frequently used by subjects with burnout and high stress levels (Morán, 2009; Rabasa, 2007). Negative self-targeting (AFN in Spanish) relates to thinking of the negative side of the situation and deeming unnecessary to do anything because everything will go wrong anyway. Finally, positive reappraisal (REP in Spanish) involves seeing the positive side of adversity and putting the problem in perspective. Infrequent use of this strategy is associated with the depersonalization. Currently, we know these variables and others can influence the organization because this interaction is complex (Eatough, Chang, Miloslavic, & Johnson, 2011; León-Rubio, Cantero, & León-Pérez, 2011; Urien & Osca, 2012).

The aims of our research were: (1) establishing the main coping strategies used by teachers, (2) checking the relationship between coping strategies and burnout, and (3) describing the role of socio-demographic variables.

Besides, we took the following assumptions. Firstly, we expected to find a direct relationship between adaptive coping strategies and low levels in the dimensions related to burnout. Secondly, a positive relationship between maladaptive strategies and high levels of burnout was envisioned. And thirdly, differences were expected depending on socio-demographic variables such as gender (e.g., greater use of the BAS is predicted in women).

Method

Participants

The sample consisted of 221 teachers from 20 public and private schools from the municipality of Murcia. Nearly half the sample were men and just over 50% women. This is representative of the teaching population in which the proportion of males and females is 47.3% and 52.57% respectively. Teaching experience showed a wide variation, ranging from 1 to 42 years ($M = 16.18$, $SD = 11.909$).

Instruments

Different instruments were used such as the Stress Coping Questionnaire (CAE) by Sandín and Chorot (2003), a sociodemographic questionnaire developed *ad hoc* and the adaptation of Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach & Jackson, 1986).

Procedure

The research consisted of a cross-sectional study, design *ex post facto*, in which schools were selected randomly in the municipality of Murcia. The questionnaires were self-administered and relevant instructions were given by highlighting the fact that it was a confidential, anonymous, and voluntary research.

Data Analysis

A descriptive and inferential analysis was conducted by using SPSS 15.0. We used chi-square, Student's *t*, Snedecor's *F*, ANOVA, and Levene's *F* test for the acceptance of the assumption of homogeneity of variance, the Kruskal-Wallis when variances were different and Spearman correlation coefficient assuming a confidence level of 95%.

Results

The internal consistency coefficient (Cronbach's alpha) in the CAE questionnaire ranges from .572 to .929, specifically .572 in EVT, .584 in EEA, .648 in AFN, .659 in REP, .781 in FSP, .916 in BAS, and .929 in RLG. After being categorized in low, medium and high, coping strategies appear to render a large variability. As a result, 26.7% of teachers make a high use of FSP ($M = 2.01$, $SD = 0.723$). The AFN strategy (M

= 2.02, $SD = 0.747$) is frequently used by 29% of teachers. The coping strategy called REP ($M = 1.99$, $SD = 0.802$) is greatly used by 24.9%. EEA obtained scattering indices similar to the previous strategy ($M = 1.99$, $SD = 0.802$). The study of the RLG strategy ($M = 1.93$, $SD = 0.839$) shows that 31.7% make a high use of it. Furthermore, the EVT ($M = 1.99$, $SD = 0.745$) is used frequently by 27.1%. Finally, with regard to the BAS strategy ($M = 2.03$, $SD = 0.735$), its use is high in 28.5% of the sample.

Regarding the analysis of socio-demographic variables, in the case of the gender, following the comparison of means by t -tests for independent samples, and assuming equal variances according to Levene's F test, significant differences were observed with respect to the use of EEA, $t(218) = 4222$, $p = .000$, being higher in female teachers. Measures are also higher in women in BAS, $t(219) = 5306$, $p = .000$.

Significant differences were found in AFN, $t(218) = 2194$, $p = .029$, and EVT, $t(219) = 1.980$, $p = .049$, depending on the type of school. So, their means were higher in public schools. The trend is reversed in the use of the RLG coping strategy, $t(219) = 4175$, $p = .000$, among teachers of public schools ($M = 4.77$) and state-subsidized/private ($M = 8.78$). The relationship between the BAS and the age differs depending on the interval ($F = 5.780$, $p = .000$). Besides, there is a significant relationship between work experience and BAS ($F = 6668$, $p = .002$). Specifically, the average use of this strategy is higher by those with fewer than five years of professional teaching experience ($M = 16.53$), followed by those with 6 to 10 years of experience ($M = 16.14$), and those with more than 30 years ($M = 13.30$). The BAS strategy also presents different levels of use depending on teachers' academic degree ($F = 2686$, $p = .047$). In particular, teachers with a bachelor's degree, higher engineering, or PhD make greater use of this strategy. Regarding the administrative category, interns and other groups (as trainee teachers) make greater use of EVT strategy ($F = 3.3450$, $p = 0.017$).

On the other hand, with regard to burnout syndrome, if we look at the relationship between MBI and CAE dimensions, we see significant differences between emotional exhaustion and AFN ($F = 10.273$, $p = .000$), EEA ($F = 3421$, $p = .034$), and REP ($F = 3839$, $p = 0.023$), so that those with a higher AE also have an increased use of the AFN and the EEA and decreased use of the REP strategy. There are also differences in the ANOVA with the EVT strategy ($F = 4.810$, $p = .009$), relating low use of this coping strategy with lower scores on AE. The study also shows that the lowest levels in depersonalization are associated with a lower use of AFN ($\chi^2 = 11.942$, $p = .003$). Finally, we find that those who use less the FSP show reduced personal accomplishment ($F = 15.865$, $p = .000$). The Kruskal-Wallis H test also has significant differences ($\chi^2 = 24.062$, $p = .000$).

Discussion

The conclusions drawn from the study of coping strategies (objective 1), its relationship to burnout (objective 2), and sociodemographic variables (objective 3) are: (a) the coping strategies most used by high school teachers are FSP, REP, and BAS; (b) EEA and BAS are more used by women; (c) teachers in public schools make greater use of AFN and EVT than teachers of private-aided schools. This last group uses more the RLG strategy; (d) BAS is used by teachers younger than 35 and decreases as age increases. It is also adhered by teachers with bachelor degrees, superior engineering or PhD; (e) temporary teachers use the EVT strategy to a greater extent compared with career officials or contracted; (f) high levels in the variable emotional exhaustion are linked to a higher use of AFN, EVT, and EEA whereas low levels of this dimension are associated with a high use of REP; (g) high levels of depersonalization are associated with an increased use of the AFN and vice versa; (h) low levels in RP are linked with a lower use of FSP and REP, and greater use of AFN; and (i) high use of the BAS strategy is associated with a low utilization of AFN.

To sum up, these results confirm our assumptions. Therefore, and in line with previous studies, coping strategies are related to burnout (Doménech & Gómez, 2010). So, it is noted that those who use strate-

gies to solve problems and face reality show less stress. For example, high levels of social support are associated with better physical and psychological health (Doménech, 2005, 2006). Other studies have shown that predictive models are different if we add gender and job satisfaction (Alonso, 2008; Moreno-Jimenez, Rios-Rodriguez, Cantó-Ortiz, San Martín-García, & Perles -Nova, 2010).

To conclude, if we want to build an interactive and systemic model we must take into account as many variables as possible. The knowledge of the variables that influence teachers, depending on characteristics such as gender, age, work experience or the type of center, will be very useful in designing intervention programs that are more adjusted to reality. Along these lines, it is necessary to know the diversity of existing strategies, especially those that are functional (Gaeta & Herrero, 2009).

As a future line of research, and considering all the aspects that can influence the syndrome, it is important to highlight the role of school organization and classroom management since they can be preventive factors (Longas, Chamarro, & Cladellas Riera, 2012).

Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran que no tienen conflicto de intereses.

Referencias

- Alonso, P. (2008). Estudio comparativo de la satisfacción laboral en el personal de administración. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 24, 25-40. doi: 10.4321/S1576-59622008000100002
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29, 107-115. doi: http://dx.doi.org/10.5093/tr2013a16
- Calvete, E. (2010). El estrés en profesores. *Crítica*, 968, 71-74.
- Cox, T. Kuk, G. y Leiter, M. (1993). Burnout, health, work stress and organizational healthiness. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marck (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 177-193). London: Taylor & Francis.
- Dematteis, M. B., Grill, S. S., Sánchez, M. P., Castañeiras, C. y Posada, M.C. (2013). Diferencias individuales en resiliencia y estilos de afrontamientos del estrés. *Acta Psiquiátrica y Psicológica en América Latina*, 59, 159-166.
- Doménech, F. y Gómez, A. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 637-654. doi: 10.1017/S1138741600002316
- Doménech, F. (2005). Autoeficacia, recursos escolares de afrontamiento y agotamiento docente en profesores de secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28, 471-483. doi: 10.1174/021037005774518938
- Doménech, F. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26, 519-539. doi: 10.1080/01443410500342492
- Durán, M. A., Extremera, N. y Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en Educación Primaria, Secundaria y Superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17, 45-62.
- Eatough, E. M., Chang, Ch., Miloslav, S. A. y Johnson, R. E. (2011). Relationships of role stressors with organizational citizenship behavior: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 96, 619-632. doi: 10.1037/a0021887
- Figueiredo-Ferraz, H., Grau-Alberola, E., Gil-Monte, P. R. y García-Jueas (2012). Síndrome de quemarse por el trabajo y satisfacción laboral en profesionales de enfermería. *Psicothema*, 24, 271-276.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165. doi: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
- Gaeta, M. L. y Herrero, M. L. (2009). Influencia de las estrategias volitivas en la autorregulación del aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 30, 73-88. doi: 10.1174/021093909787536317
- Gastaldi, F.G.M., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L. E. y Quaglia, R. (2014). Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology*, 7, 17-28. doi: 10.1989/ejep.v7i1.149
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1999). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, 11, 679-689.
- Glise, K., Ahlberg, G. y Jonsdottir, I. H. (2014). Prevalence and course of somatic symptoms in patients with stress-related exhaustion: does sex or age matter. *BMC Public Health*, 14, 1-13. doi: 10.1186/1471-244X-14-118
- González-Morales, M. G., Peiró, J. M., Rodríguez, I. y Bliese, P. D. (2011). Perceived collective burnout: a multilevel explanation of burnout. *Anxiety Stress Coping*, 12, 1-19. doi: 10.1080/10615806.2010.542808
- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesores universitarios. *Anales de Psicología*, 19, 145-158. doi: 10.6018/27931
- Hernández, G., Olmedo, E. e Ibáñez, I. (2004). Estar quemado (burnout) y su relación con el afrontamiento. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 323-336.

- Latorre, I. y Sáez, J. (2009). Análisis del burnout en profesores no universitarios de la Región de Murcia (España) en función del tipo de centro docente: público versus concertado. *Anales de Psicología*, 25, 86-92.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones para la salud*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- León-Rubio, J., Cantero, F. y León-Pérez, J. (2011). Diferencias del rol desempeñado por la autoeficacia en el burnout percibido por el personal universitario en función de las condiciones de trabajo. *Anales de Psicología*, 27, 518-526. doi: 10.6018/123161
- Longas, J., Chamarro, A., Riera, J. y Cladellas, R. (2012). La Incidencia del Contexto Interno Docente en la Aparición del Síndrome del Quemado por el Trabajo en Profesionales de la Enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28, 107-118. doi: 10.5093/tr2012a9
- López-Araújo, B. y Osca, A. (2010). Influencia de algunas variables organizacionales sobre la salud y la accidentalidad laboral. *Anales de Psicología*, 26, 89-94. doi: 10.6018/92001
- Manzano-García, G. y Ayala-Calvo, J.C. (2013). New Perspectives: Towards an integration of the concepto "burnout" and its explanatory models. *Anales de Psicología*, 29, 800-809. doi: http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.145241
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout. *Ciencia y Trabajo*, 32, 37-43.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory* (2nd Ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Méndez, I., Secanilla, E., Martínez, J. P. y Navarro, J. (2011). Estudio comparativo de burnout en cuidadores profesionales de personas mayores institucionalizadas con demencias y otras enfermedades. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 1, 61-70.
- Morán, C. (2009). *Estrés, burnout y mobbing. Recursos y estrategias de afrontamiento*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Moreno-Jiménez, M. P., Ríos-Rodríguez, M. L., Canto-Ortiz, J., San Martín-García, J. y Perles-Nova, F. (2010). Satisfacción Laboral y Burnout en Trabajos Poco Cualificados: Diferencias entre Sexos en Población Inmigrante. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26, 255-265. doi: 10.5093/tr2010v26n3a8
- Moreno-Jiménez, B. (2007). Evaluación, medidas y diagnóstico del síndrome del burnout. En P. R. Gil-Monte y B. Moreno-Jiménez (Coords.), *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Grupos profesionales de riesgo*. Madrid: Pirámide.
- Moriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 597-621.
- Murray, S., Nuttall, J. y Mitchell, J. (2008). Research into initial teacher education in Australia: a survey of the literature 1995-2004. *Teaching and Teacher Education*, 24, 225-239. doi: 10.1016/j.tate.2007.01.013
- Norlund, S., Reuterwall, C., Höög, J., Lindahl, B., Janlert, U. y Birgander, L. S. (2010). Burnout working conditions and gender. Results from the northern Sweden MONICA Study. *BMC Public Health*, 10, 326-335. doi: 10.1186/1471-2458-10-326
- Olivares, V.E. y Gil-Monte, P.R. (2009). Análisis de las principales fortalezas y debilidades del "Maslach Burnout Inventory" (MBI). *Ciencia & Trabajo*, 33, 160-167.
- Ortega, C. y López, F. (2004). El burnout o síndrome de "estar quemado" en los profesionales sanitarios: revisión y perspectivas. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/ International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 137-160.
- Özer, N. y Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 4928-4932. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.797
- Pérez, J. (2010). ¿Es seguro el trabajo docente? *Gestión práctica de riesgos laborales: Integración y desarrollo de la gestión de la prevención*, 71, 18-23.
- Rabasa, B. (2007). *El profesor quemado. El síndrome de burnout*. Valencia: Redactors i Editors.
- Ramos, F. y Buendía, J. (2001). El síndrome de burnout: concepto, evaluación y tratamiento. En J. Buendía y F. Ramos (Coords.), *Empleo, estrés y salud*, 33-57. Pirámide: Madrid.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocá, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4, 143-152. doi: 10.1989/ejep.v4i2.84
- Sandín, B. y Chorot, P. (2003). Cuestionario de afrontamiento del estrés (CAE): desarrollo y validación preliminar. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8, 39-54.
- Seisdedos, N. (1997). *Inventario Burnout de Maslach, Síndrome del Quemado por Estrés laboral Asistencial*. Madrid: TEA.
- Sharplin, E., O'Neill, M. y Chapman, A. (2011). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: Intervention for retention. *Teaching and Teacher Education*, 27, 136-146. doi: 10.1016/j.tate.2010.07.010
- Shirom, A. (2009). Acerca de la validez del constructo, predictores y consecuencias del burnout en el lugar de trabajo. *Ciencia & Trabajo*, 32, 44-54.
- Urien, B. y Osca, A. (2012). Role Stressors, Task-Oriented Norm and Job Satisfaction: A Longitudinal Study. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28, 171-181. doi: 10.5093/tr2012a14
- Vidal, F., Nicasio, J. e Ivonne, D. (2010). El burnout en los profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 251-256.
- Yang, X., Wang, L., Ge, C., Hu, B. y Chi, T. (2011). Factors associated with occupational strain among Chinese teachers: a cross-sectional study. *Public Health*, 125, 106-113. doi: 10.1016/j.puhe.2010.10.012