



ESTRÉS Y BURNOUT DOCENTE: INFLUENCIA DE VARIABLES COGNITIVAS

ESTHER CALVETE ZUMALDE (*)
AURELIO VILLA SÁNCHEZ (*)

RESUMEN. Desde los modelos cognitivos del estrés se establece que, gran parte del estrés psicosocial, deriva de la forma en que las personas piensan y evalúan la situación. Las creencias racionales e irracionales así como el locus de control forman parte de un amplio sistema de rasgos cognitivos de la personalidad que ejerce su influencia en las emociones y conducta de la persona a través de una gran variedad de situaciones.

Este estudio tuvo como objetivo evaluar la influencia de las *creencias irracionales* y el *locus de control* en los síntomas de estrés y burnout en una muestra de 197 profesores de Enseñanza Secundaria procedentes de 50 centros seleccionados al azar entre los centros de Vizcaya. Las creencias irracionales fueron evaluadas mediante una adaptación de la Escala de Creencias Irracionales del Profesor de Bernard (1989). La versión empleada incluye tres subescalas: Inadecuación, Actitudes Autoritarias hacia los alumnos y Baja Tolerancia a la Frustración. Para la medición del *Locus de Control* se empleó la *Escala de Locus de Control* del Profesor elaborada por Rose y Medway (1981). Los síntomas de burnout y estrés fueron evaluados mediante el Inventario de Burnout de Maslach y una versión reducida del Listado de Síntomas de Hopkins que incluía las subescalas de Depresión, Somatización, Ansiedad y Sensibilidad Interpersonal.

Los análisis multivariados realizados muestran resultados significativos en cuanto al papel de los diversos tipos de creencias irracionales en los síntomas de estrés y burnout. Sin embargo, el *Locus de control* únicamente se asocia a los síntomas de ansiedad. Los resultados son discutidos en referencia a las implicaciones para la intervención en el estrés docente.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza, al igual que otras profesiones de servicios humanos, puede llegar a ser una ocupación estresante, tal y como se evidencia en los numerosos estudios realizados en los últimos años (Kyriacou, 1987; Gold, 1984; Horn y Schaufeli, 1997).

La baja motivación de los alumnos, la falta de tiempo, las presiones organizativas y de las familias o los problemas de conducta y agresiones por parte de los alumnos, pueden contribuir al desarrollo de diversos síntomas somáticos y psicológicos en el profesor. Cuando la experiencia de estrés se prolonga en el tiempo sin esperanza de solución puede desencar-

(*) Universidad de Deusto.

denar lo que se conoce como *burnout*. El profesor entonces siente agotamiento físico, emocional y actitudinal (Cunningham, 1983).

El *burnout* ha sido definido como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y logro personal reducido, que es de especial riesgo para las personas que trabajan con otras personas. Se considera una experiencia de estrés individual integrada en un contexto complejo de relaciones sociales e implica la percepción tanto de uno mismo como de los demás (Leiter y Maslach, 1998).

Los actuales enfoques cognitivos del estrés acentúan la importancia de los factores cognitivos mediadores (Lazarus y Folkman, 1986, Lazarus, 1995). Modelos cognitivos estructurales como la Terapia Racional Emotiva (TRE, Ellis, 1962) aportan un desarrollo teórico comprensivo del fenómeno así como útiles estrategias de cara a la intervención en los problemas de estrés. El esquema A-B-C de Ellis establece que, aunque algunas situaciones pueden ser intrínsecamente estresantes, en general las personas desarrollan sentimientos y emociones negativas (C) sobre la base de las creencias (B) que tienen acerca de la situación (A).

El constructo de *creencia irracional* es básico en el pensamiento de Ellis. Las creencias racionales e irracionales forman parte de un amplio sistema de lo que puede considerarse rasgos cognitivos de la personalidad. Es decir, el sistema de creencias ejerce una influencia clave sobre el pensamiento, sentimientos y conductas de las personas a través de una variedad de situaciones. El sistema de creencias, también llamado *paradigma personal* o *visión del mundo* (Bernard y Joyce, 1984), es el resultado de influencias biológicas, genéticas y de aprendizaje social.

Los estudios empíricos ofrecen evidencia a favor de la aplicación de esta idea a la profesión docente, mostrando que las características de personalidad relacionadas con las cogniciones —como, por ejemplo, el

locus de control externo, la tendencia a preocuparse y los altos niveles de exigencia— tienen una relación con el alto estrés de los profesores (Forman, 1994).

Diversos autores han escrito acerca de las creencias irracionales más extendidas entre los profesores y que de una forma específica pueden contribuir al estrés (Bernard y Joyce, 1984; Bernard y cols., 1983; Forman y Forman, 1978). Por ejemplo, Bernard (1988) encontró que los profesores con mayor experiencia docente mostraban menos creencias irracionales que los que tenían poca experiencia. Por otra parte, las actitudes de auto-descalificación y baja tolerancia a la frustración se asociaban en gran medida con niveles altos de estrés docente. También estudió la relación entre el estrés de los profesores, sus creencias irracionales y las habilidades para afrontar la clase empleadas por el profesor, administración del tiempo, relajación, empleo de habilidades sociales, etc. Bernard concluyó que los altos niveles de irracionalidad podían impedir que los profesores emplearan y/o desarrollaran habilidades de afrontamiento que podían ser útiles en el manejo de la situación.

De acuerdo con la TRE se sugiere que los profesores con creencias irracionales actúan de una forma que exagera los estresores que existen en el ambiente escolar (Forman, 1994). Los profesores que se imponen altas demandas de logro y aprobación y que se menosprecian cuando no logran sus objetivos o son criticados por sus compañeros tienen más probabilidades de experimentar estrés que los profesores que tienen menos creencias irracionales. Los profesores con actitudes autoritarias acerca de los alumnos y su disciplina tenderán a experimentar estrés excesivo cuando se enfrentan a alumnos con problemas de conducta en el aula. Los profesores que tienen una baja tolerancia a la frustración y creen que *enseñar es demasiado duro* y que *la enseñanza no debería ser tan difícil*

tienen más probabilidades de estresarse de forma intensa debido a las presiones de tiempo y sobrecarga de trabajo (Bernard, 1988).

En definitiva, desde la TRE se asume que ciertos profesores, debido a sus personalidades, tienen más probabilidades de desarrollar actitudes irracionales hacia el ambiente escolar y que estas actitudes les llevan a experimentar las demandas y amenazas de una forma más estresante que aquellos profesores que se enfrentan a los mismos estresores desde una perspectiva más racional (Forman, 1994).

Por otra parte, el concepto de *Locus de Control* desarrollado por Rotter (1966) puede considerarse también como parte del sistema cognitivo de la persona, ejerciendo su influencia en las emociones y conducta. Este constructo se refiere a la medida en que el sujeto cree que los refuerzos en su vida están bajo su control y son contingentes a su conducta (Locus de Control Interno) o, por el contrario, cree que los reforzamientos no están bajo su control sino que son resultado de la suerte, azar o poder de otras personas (Locus de Control Externo). La premisa subyacente a este modelo es que las experiencias individuales de aprendizaje social son las determinantes primarias de las expectativas de control. Una persona cuya historia de aprendizaje señala que la conducta influye en las consecuencias aprende a esperar que su conducta tenga efectos. Tal sujeto desarrollará creencias generalizadas de locus de control interno acerca de los acontecimientos vitales. En cambio, la persona cuya experiencia de aprendizaje social sugiere que la conducta es independiente de las consecuencias, aprende a esperar que su conducta tenga pocos efectos y que «lo que tenga que ser, será» (Maes y Anderson, 1985).

Al aplicar este concepto a los profesores, las causas percibidas de la ejecución de los alumnos pueden ser agrupadas en (a) factores internos (personales) asociados con el profesor, tales como habilidad para la enseñanza y esfuerzo propio y (b)

factores externos (ambientales), que están fuera del control del profesor, tales como la habilidad y motivación de los alumnos y diversas influencias de la situación (Rose y Medway, 1981).

Se han realizado algunos estudios acerca de la relación entre el Locus de Control y las experiencias de estrés en profesores, sugiriendo que los profesores con un locus de control interno experimentan menos síntomas de estrés subjetivo y afrontan más efectivamente los acontecimientos estresantes de la vida. Greenwood, Olejnik y Parkay (1990) encontraron en una muestra de 315 profesores que aquellos que pensaban que tenían poder para motivar a los alumnos mostraban menos estrés que los que creían que no podían influir en la ejecución de los alumnos. A su vez, Bein, Anderson y Maes (1990) relacionaron el *locus* de control con el grado de satisfacción que los profesores experimentaban en relación con su profesión. Observaron una correlación negativa entre las creencias de control externas y la satisfacción laboral, demostrando que los profesores con un gran sentido de control estaban más satisfechos con sus trabajos. Lunenburg y Cadavid (1992) emplearon la escala I-E de Rotter y estudiaron si las creencias de control se asociaban al síndrome de *burnout* de los profesores empleando el *Inventario de Burnout de Maslach*. Encontraron que los profesores que se evaluaban a sí mismos como «quemados» tendían a tener un locus de control externo. De esta manera, los profesores «externos» experimentaban con mayor frecuencia sentimientos de despersonalización y falta de logro personal.

El *locus* de control, por tanto, parece ejercer un papel importante en el modo en que el profesor experimenta la enseñanza. Los profesores con un *locus* de control interno, que creen que los sucesos que ocurren en su ambiente son contingentes de sus conductas, evalúan la enseñanza como menos estresante que los sujetos con un

locus de control externo, quienes creen que los sucesos se deben a factores incontrolables.

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

Otro mecanismo explicativo se refiere al empleo de determinadas maneras de afrontar por parte de los sujetos con *locus* de control interno. Así, por ejemplo, Sadowski y Blackwell (1987) encontraron que los estudiantes de magisterio con locus de control interno mostraban una mayor preferencia por las estrategias de afrontamiento activas, centradas en el problema y orientadas a la realidad que los estudiantes con locus de control externo.

Partiendo de la revisión anterior este estudio se planteó como objetivo evaluar la influencia de algunas creencias irracionales características de la profesión docente así como del *locus* de control en los síntomas de estrés y *burnout* experimentados por unos profesores de enseñanza secundaria obligatoria. Se pensó que tal evaluación debía preceder al diseño y aplicación de programas de prevención y reducción del estrés docente.

MÉTODO

MUESTRA

En el estudio participaron 197 profesores de enseñanza secundaria procedentes de 24 centros escolares a partir de 50 centros seleccionados aleatoriamente entre los 349 existentes en el País Vasco, respetando las proporciones provinciales. El 52,1% de los

participantes fueron mujeres y el 47,9% varones. La edad de la mayoría oscilaba entre los 30 y 40 años y el 64% de los profesores contaba con una experiencia en la enseñanza de más de doce años.

VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

ESCALA DE CREENCIAS IRRACIONALES DEL PROFESOR

Las creencias irracionales fueron evaluadas mediante una versión adaptada de las Escalas de Creencias Irracionales del Profesor (TIBS, Bernard, 1989). Estas incluyen procesos de pensamiento irracional tales como pensamiento absolutista, magnificación y baja tolerancia a la frustración. Los ítems se refieren a diversas áreas de la labor docente: manejo del aula, problemas emocionales y de aprendizaje de los alumnos, presiones de tiempo y exceso de trabajo y dificultades con la administración del centro. Los profesores deben indicar su grado de acuerdo o desacuerdo con los mismos en una escala de cinco puntos.

La adaptación empleada en este estudio (Calvete y Villa, 1997) incluye tres subescalas: Actitudes de inadecuación, actitudes autoritarias hacia los alumnos y Baja tolerancia a la frustración.

La subescala de *actitudes de inadecuación* se caracteriza por un elevado nivel de exigencia sobre las propias actuaciones y la creencia de que cometer errores o ser valorado negativamente por parte de los demás es algo *horrible* ya que le convierte a uno necesariamente en un fracaso ($\text{Alpha} = 0.73$).

El factor de *Actitudes autoritarias hacia los alumnos* conlleva un sentimiento de intransigencia hacia los problemas de disciplina de los alumnos. Está compuesto por ítems como *No puedo soportar cuando los alumnos se comportan mal* o *Es realmente terrible tener que dar*

clases en un aula donde hay tantos problemas (Alpha = 0.71).

El factor denominado *Actitudes de Baja Tolerancia a la Frustración* recoge la creencia de que la labor docente debería ser fácil y exigir poco esfuerzo y trabajo por parte del profesor. Incluye ítems como *No debería tener que trabajar tan duro o No está bien tener que dedicar tantas horas tanto dentro como fuera de la clase* (Alpha = 0.71).

LOCUS DE CONTROL DOCENTE

Se empleó la Escala de Locus de Control del Profesor (TLC) elaborada por Rose y Medway (1981) y adaptada por Calvete y Villa (1997). Los 28 ítems de la TLC pueden clasificarse en dos tipos, aquellos destinados a medir creencias relacionadas con el control sobre conductas positivas de los estudiantes (Ejemplo: *Cuando las notas de tus alumnos mejoran, esto se debe probablemente a...*) y los ítems que miden creencias de control sobre las conductas negativas de éstos (Ejemplo: *Si los alumnos de tu clase se vuelven indisciplinados y ruidosos cuando tú les has dejado solos en clase durante cinco minutos, esto sucede porque ...*). En cada ítem el profesor debe seleccionar entre dos alternativas diferentes, correspondiendo una de ellas a una atribución de control interna y la otra a una atribución externa. El coeficiente alfa de la escala total es de 0.81.

SÍNTOMAS PSICOLÓGICOS

Para la evaluación de los síntomas experimentados por el profesor se ha empleado una escala desarrollada a partir del Listado de Síntomas de Hopkins (HSCL, Derogatis y cols., 1974). La escala resultante consta de 19 ítems y una estructura de cuatro factores: somatización, depresión, ansiedad y sensibilidad interpersonal, cuyos coeficientes

Alpha de Cronbach oscilan entre 0.67 y 0.83 (Calvete y Villa, 1997). El factor denominado *Depresión* es el que explica un mayor porcentaje de la varianza total. Sus ítems describen diversos síntomas característicos de los cuadros depresivos de acuerdo con el DSM-IV (1995), tales como sentimientos de falta de energía, ganas de llorar, dificultad para conciliar el sueño y diversos problemas cognitivos como dificultad para recordar las cosas, concentrarse o tomar decisiones. La subescala de *Somatización* recoge algunos posibles síntomas somáticos que pueden derivarse de los estados de estrés como por ejemplo, dolores de cabeza o pesadez en brazos o piernas. La subescala de *Sensibilidad Interpersonal* incluye ítems que recogen sentimientos referentes a la relación con los demás. La persona que puntúa alto en este factor se siente sola e incomprendida y percibe actitudes negativas en los demás hacia él. Finalmente, la subescala de *Ansiedad* recoge sentimientos de miedo y necesidad de evitar lugares u objetos. Además de las puntuaciones para cada uno de los factores mencionados, el listado empleado permite obtener una puntuación total de los síntomas experimentados por el profesor en los últimos meses con un coeficiente Alpha 0.89.

SÍNDROME DE BURNOUT

Los síntomas de *burnout* han sido estudiados mediante el Inventario de Burnout de Maslach (MBI, Maslach y Jackson, 1981). El MBI incluye tres factores, basados en tres hipotéticos componentes del síndrome de burnout: Agotamiento Emocional, Despersonalización y Logro Personal. En general, esta estructura factorial se ha confirmado en diversos estudios (Gold, Roth y Wright, 1992; Iwanicki y Schwab, 1981). Los ítems de la subescala de *Agotamiento Emocional* describen sentimientos de estar emocionalmente sobrepasado y agotado por

el trabajo, la subescala de *Despersonalización* se refiere a una actitud fría e impersonal hacia los usuarios (alumnos) y, finalmente, la subescala de *Logro personal* describe sentimientos de éxito y competencia en el ejercicio del puesto.

PROCEDIMIENTO

Una vez seleccionados los centros, se estableció contacto telefónico con ellos a mediados del curso escolar para explicarles el objetivo del estudio y pedir su colaboración. El equipo investigador se comprometió a informarles de las conclusiones generales del estudio. Si de los 50 primeros centros seleccionados algún centro rehusaba participar, se elegía otro al azar de la misma área geográfica.

A los centros que aceptaron participar se les enviaron por correo tantos cuestionarios como profesores impartían en la Ense-

ñanza Secundaria. Asimismo, se acompañaba una carta al director del centro con las instrucciones y un sobre *a franquear en destino*, que facilitaba la devolución del cuestionario cumplimentado.

RESULTADOS

CORRELACIONES ENTRE LOS SÍNTOMAS DE ESTRÉS Y LAS VARIABLES COGNITIVAS

La tabla I recoge las correlaciones entre las variables del estudio. Pueden observarse numerosas correlaciones significativas entre las creencias del profesor y los síntomas de estrés y *burnout*. Las relaciones más importantes se dan entre los tres tipos de creencias y los síntomas de agotamiento emocional. El *locus* de control, en cambio, presenta coeficientes de correlación muy bajos y, en general, no significativos con las variables de estrés y *burnout*.

TABLA I
Coefficientes de correlación entre las subescalas empleadas

| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. |
|--------------------------|---------|---------|----------|----------|----------|---------|---------|----------|---------|------|-----|
| 1. Autoritaria | 1 | | | | | | | | | | |
| 2. Frustración | 0.48*** | 1 | | | | | | | | | |
| 3. Inadecuación | 0.53*** | 0.37*** | 1 | | | | | | | | |
| 4. Agotamiento emocional | 0.31*** | 0.55*** | 0.37*** | 1 | | | | | | | |
| 5. Logro personal | -0.14* | -0.20** | -0.20*** | -0.37*** | 1 | | | | | | |
| 6. Despersonalización | 0.15* | 0.10* | 0.22** | 0.28*** | -0.31*** | 1 | | | | | |
| 7. Somatización | 0.09 | 0.21** | 0.02 | 0.35*** | -0.20** | 0.10 | 1 | | | | |
| 8. Ansiedad | 0.19** | 0.20** | 0.26*** | 0.40*** | -0.20** | 0.29*** | 0.37*** | 1 | | | |
| 9. Depresión | 0.23** | 0.35*** | 0.21*** | 0.51*** | -0.21** | 0.13* | 0.46*** | 0.58*** | 1 | | |
| 10. Interpersonal | 0.14* | 0.29*** | 0.18** | 0.45*** | 0.15* | 0.17* | 0.38*** | 0.047*** | 0.54*** | 1 | |
| 11. Locus de Control | 0.2* | -0.01 | -0.18* | -0.01 | -0.09 | 0.08 | -0.01 | 0.06 | 0.04 | 0.02 | 1 |

* (< 0.05)

** (< 0.01)

*** (< 0.001)

A fin de profundizar en las relaciones encontradas, se ha agrupado a los profesores con puntuaciones extremas para cada una de las subescalas de creencias irracionales y para la escala de locus de control docente y se han comparado las puntuaciones en síntomas para estos grupos. Para cada variable, en el Grupo 1 se han incluido los profesores con las puntuaciones más bajas (percentil menor o igual que 30) y en el Grupo 2 los profesores con puntuaciones más altas (percentil mayor o igual que 70). A continuación se presentan los datos obtenidos para cada subescala.

ACTITUDES DE INADECUACIÓN Y SÍNTOMAS DE ESTRÉS Y BURNOUT

Se ha realizado un análisis multivariado de la varianza (MANOVA) introduciendo como factor la puntuación (Baja, Alta) en la subescala *Actitudes de Inadecuación* y como variables dependientes las puntuaciones en las subescalas de estrés y *burnout*. El Test de Pillais resultó estadísticamente significativo ($V = 0.20$, $p < 0.008$).

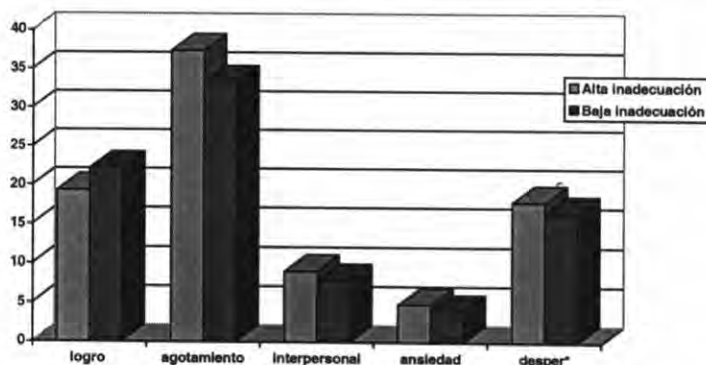
TABLA II

Diferencias en estrés y burnout para los profesores de baja y alta actitud de inadecuación

| | Baja actitud de inadecuación (media y d.t.) | Alta actitud de inadecuación (media y d.t.) | F (1,89) | Significación |
|-----------------------------------|---|---|----------|---------------|
| Agotamiento emocional | 33.28 (6.45) | 37.34 (5.96) | 9.48 | 0.002 |
| Logro personal | 22.13 (4.75) | 19.32 (3.70) | 9.99 | 0.002 |
| Despersonalización | 20.61 (2.33) | 21.62 (2.76) | 3.25 | 0.007 |
| Somatización | 7.25 (3.09) | 7.33 (3.11) | 0.01 | 0.90 |
| Sensibilidad interpersonal | 9.03 (2.84) | 7.84 (2.48) | 4.47 | 0.03 |
| Depresión | 17.83 (5.24) | 16.45 (5.10) | 1.55 | 0.21 |
| Ansiedad | 4.80 (1.99) | 3.94 (1.32) | 6.11 | 0.01 |

FIGURA I

Actitudes de inadecuación y síntomas de estrés y burnout



* diferencia marginalmente significativa

En la tabla II se presentan los análisis univariados de la varianza, pudiéndose observar un efecto significativo para el factor de logro personal ($p < 0.002$), agotamiento emocional ($p < 0.002$), sensibilidad interpersonal ($p < 0.03$) y ansiedad ($p < 0.01$) y marginalmente significativo para despersonalización ($p < 0.07$) (Véase figura 1).

ACTITUDES AUTORITARIAS HACIA LOS ALUMNOS Y SÍNTOMAS

Siguiendo el mismo procedimiento anterior, los profesores con puntuaciones extremas en la subescalas *Actitudes autoritarias hacia los alumnos* han sido clasificados en dos grupos extremos (percentiles < 30 y > 70). El análisis multivariado de la varianza no ha resultado significativo (V de Pillais = 0.09, $p < 0.2$). Sin embargo, los tests univariados si arrojan efectos para alguna variable dependiente (tabla III, figura II).

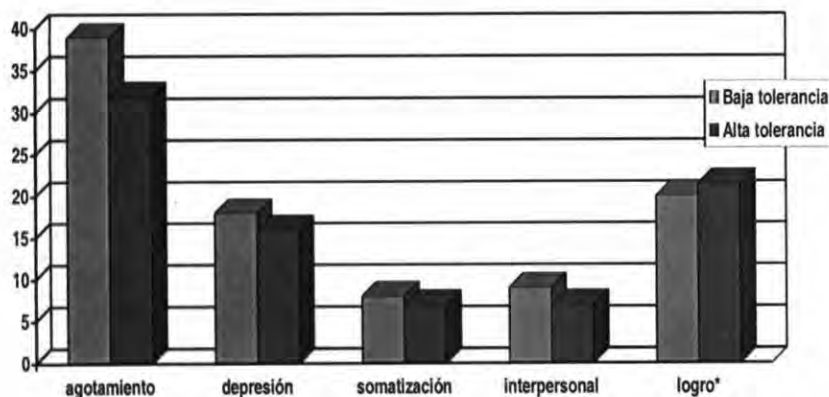
TABLA III

Diferencias en estrés y burnout para los profesores de baja y alta actitud de autoritarismo

| | Baja actitud de autoritarismo (media y d.t.) | Alta actitud de autoritarismo (media y d.t.) | F (1,97) | Significación |
|-----------------------------------|--|--|----------|---------------|
| Agotamiento emocional | 34.19 (6.17) | 37.66 (6.62) | 7.09 | 0.009 |
| Logro personal | 21.32 (4.20) | 19.91 (3.93) | 2.97 | 0.08 |
| Despersonalización | 20.58 (2.49) | 20.98 (3.10) | 0.47 | 0.49 |
| Somatización | 7.72 (3.05) | 6.84 (25.89) | 2.42 | 0.12 |
| Sensibilidad interpersonal | 8.70 (2.68) | 7.75 (2.47) | 3.33 | 0.07 |
| Depresión | 18.12 (5.60) | 15.62 (4.37) | 6.17 | 0.01 |
| Ansiedad | 4.72 (1.91) | 4.12 (1.49) | 3.04 | 0.08 |

FIGURA II

Actitudes autoritarias y síntomas de estrés y burnout



* diferencia marginalmente significativa

Los profesores con mayores puntuaciones en actitudes autoritarias puntúan más alto en agotamiento emocional ($p < 0.009$) y síntomas depresivos ($p < 0.01$). También se observan diferencias marginalmente significativas en logro personal ($p < 0.08$), sensibilidad interpersonal ($p < 0.07$) y ansiedad (0.08).

ACTITUDES DE BAJA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

El análisis multivariado de la varianza para los grupos extremos en actitudes de tolerancia a la frustración (Baja tolerancia, Alta tole-

rancia) ha resultado significativo (V de Pillais = 0.42, $p < 0.0005$). En la tabla IV se recogen las medias y desviaciones típicas para cada variable dependiente junto con los tests univariados de la varianza. En la figura III puede observarse que los profesores con baja tolerancia a la frustración puntúan más alto en agotamiento emocional ($p < 0.0004$), depresión ($p < 0.0005$), somatización ($p < 0.021$) y sensibilidad interpersonal ($p < 0.0004$). También se observa una diferencia marginalmente significativa en logro personal ($p < 0.07$).

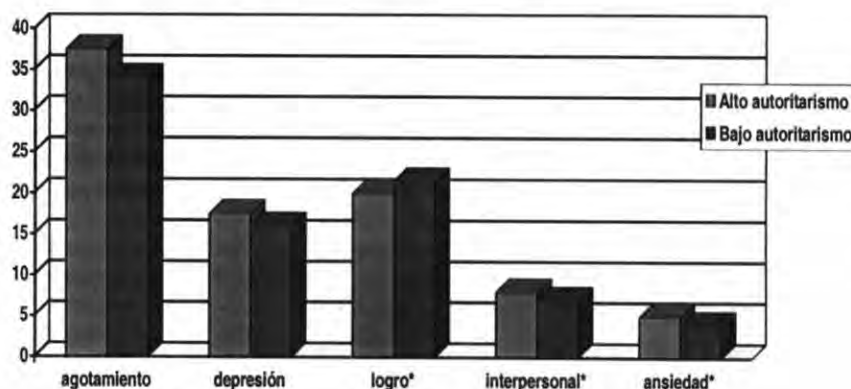
TABLA IV

Diferencias en estrés y burnout para los profesores de baja y alta tolerancia a la frustración

| | Tolerancia a la frustración (media y d.t.) | Intolerancia a la frustración (media y d.t.) | F (1,95) | Significación |
|----------------------------|--|--|----------|---------------|
| Agotamiento emocional | 30.80 (5.96) | 39.56 (5.45) | 57.03 | 0.00005 |
| Logro personal | 21.24 (3.93) | 19.63 (4.80) | 3.20 | 0.07 |
| Despersonalización | 20.84 (2.77) | 21.44 (2.66) | 1.17 | 0.28 |
| Somatización | 8.31 (3.29) | 6.94 (2.72) | 5.02 | 0.03 |
| Sensibilidad interpersonal | 9.38 (2.83) | 7.46 (2.30) | 13.54 | 0.0004 |
| Depresión | 19.11 (5.21) | 15.69 (4.16) | 12.88 | 0.0005 |
| Ansiedad | 4.58 (2.03) | 4.08 (1.47) | 1.98 | 0.16 |

FIGURA III

Tolerancia a la frustración y síntomas de estrés y burnout



* diferencia marginalmente significativa

LOCUS DE CONTROL Y SÍNTOMAS

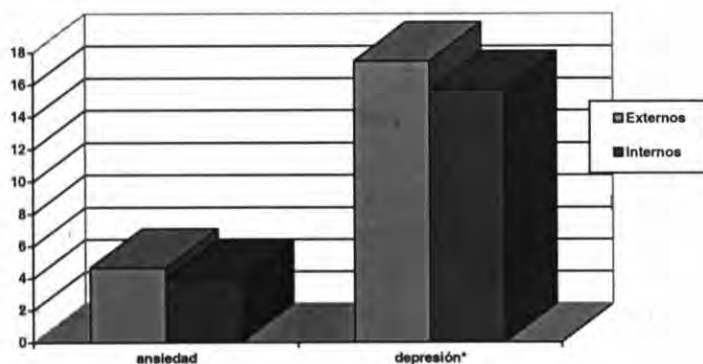
Los profesores con puntuaciones extremas en la escala de locus de control docente han sido clasificados como Internos (percentil > 70) o Externos (percentil < 30). Se ha realizado una análisis multivariado de la varianza introduciendo como factor el *locus* de control (interno, externo) y como variables depen-

dientes las puntuaciones en las subescalas de estrés y *burnout*. El test multivariado no ha resultado significativo en este caso (V de Pillais = 0.2, $p < 0.07$). Únicamente, en los tests univariados se ha encontrado un efecto significativo del locus de control para la variable de ansiedad ($p < 0.05$) y marginalmente significativo para la variable depresión ($p < 0.09$) tal y como se refleja en la tabla V y figura IV.

TABLA V
Diferencias en estrés y burnout para los profesores de locus de control interno y externo

| | Locus de control interno (media y d.t.) | Locus de control externo (media y d.t.) | F (1,73) | Significación |
|----------------------------|--|--|----------|---------------|
| Agotamiento emocional | 36.91 (6.15) | 35.27 (6.43) | 1.26 | 0.26 |
| Logro personal | 20.85 (4.27) | 20.53 (4.18) | 0.10 | 0.74 |
| Despersonalización | 20.82 (3.23) | 20.68 (2.75) | 0.04 | 0.84 |
| Somatización | 6.70 (2.38) | 7.83 (2.99) | 3.13 | 0.08 |
| Sensibilidad interpersonal | 7.68 (2.26) | 8.36 (2.90) | 1.28 | 0.26 |
| Depresión | 15.68 (4.87) | 17.46 (4.58) | 2.67 | 0.11 |
| Ansiedad | 3.94 (1.15) | 4.66 (1.86) | 3.81 | 0.05 |

FIGURA IV
Locus de Control y síntomas de estrés y burnout



* diferencia marginalmente significativa

DISCUSIÓN

Este estudio pretendía evaluar la influencia de determinados rasgos cognitivos de los profesores (Locus de control y creencias irracionales) en los síntomas de estrés y burnout. En cuanto al papel del Locus de Control los resultados han sido decepcionantes. Únicamente se ha encontrado un efecto significativo del Locus de Control para la variable *ansiedad*, obteniendo las mayores puntuaciones los profesores con Locus de Control Externo. La ausencia de resultados significativos para las subescalas del Inventario de Burnout de Maslach contrasta con lo hallado por otros estudios como el de Lunenburg y Cadavid (1992) o el de Greenwood y cols. (1990).

Los resultados obtenidos para las creencias irracionales han sido más consistentes, pudiéndose observar diversos efectos significativos sobre los síntomas de estrés y burnout experimentados por los profesores.

Los datos indican que los profesores con altas *creencias de inadecuación*, consistentes en un alto nivel de exigencia sobre su propia actuación, necesidad exagerada de la aprobación de los demás y la creencia de que los errores propios les descalifican como personas, se caracterizan por mayores síntomas de burnout (alta puntuación en Agotamiento Emocional y baja puntuación en Logro Personal) así como por síntomas de sensibilidad interpersonal y ansiedad.

Este tipo de creencia provoca malestar y trastorno emocional. El profesor tiende a estar continuamente preocupado por actuar correctamente y lograr la aprobación de los demás. Pero esta preocupación interfiere en su ejecución y en el logro de sus objetivos. Este factor implica también unas altas auto-expectativas por parte del profesor en cuanto a su actuación docente. Piensa, por ejemplo, que la falta de comprensión ocasional por parte de sus alumnos de sus explicaciones le descalifica

como profesor. Desde el enfoque racional-emotivo, el foco de la intervención en este tipo de pensamiento consiste en el desarrollo de la Auto-aceptación (Ellis y Grieger, 1993).

Los profesores con mayores puntuaciones en *Actitudes Autoritarias hacia los alumnos* destacan por mayores puntuaciones en agotamiento emocional y síntomas depresivos. Estos profesores muestran un alto nivel de exigencia en cuanto a la conducta y disciplina de sus alumnos. Piensan que no pueden soportar cuando estos no se comportan adecuadamente y que, en estos casos, deberían ser castigados con severidad. Este tipo de creencia suele conducir a emociones de cólera hacia los alumnos y hacia uno mismo y, en última instancia, puede dar lugar a sentimientos de culpa y depresión (Woods, 1990). Además, este tipo de actitud no ayuda a mejorar la conducta de los alumnos porque no conduce a un análisis del problema ni a enseñarles a comportarse de una forma más adecuada.

Finalmente, se ha encontrado que los profesores con mayor *Intolerancia a la Frustración* en su ámbito profesional presentan mayores síntomas de agotamiento emocional, depresión, somatización y sensibilidad interpersonal. Estos profesores creen que los centros escolares imponen excesivas demandas en cuanto a tiempo y cantidad de trabajo al docente y que esto no debería ser así. En este caso, el énfasis desde la terapia racional emotiva se dirigirá a desarrollar una aceptación de la realidad y a canalizar los esfuerzos en la mejora de habilidades de afrontamiento de las dificultades escolares. Es decir, transformar las frustraciones en problemas a resolver más que en razones para trastornarse bajo la creencia irracional de que las cosas deberían ser diferentes.

En suma, los resultados del estudio refuerzan el papel que las creencias de los profesores puede tener sobre el desarrollo de experiencias de estrés y el consiguiente

síndrome de quemado, tal y como se había sugerido en trabajos anteriores (Bernard, 1988, Zingle y Anderson, 1990). De acuerdo con el esquema A-B-C de Ellis, los profesores con altas auto-expectativas, exigencias desmesuradas acerca de la actuación de sus alumnos y baja tolerancia a la frustración, tenderán a evaluar de una forma más negativa y sobredimensionada los sucesos en el aula y, en consecuencia, desarrollarán consecuencias emocionales y/o conductuales negativas. Desde la intervención se impone, por tanto, el cuestionamiento de tales creencias y el desarrollo de un estilo de pensamiento más racional y favorecedor del logro de los objetivos docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- BEIN, J., ANDERSON, D. E. y MAES, W. R.: «Teacher locus of control and job satisfaction», en *Educational Research Quarterly*, 14, 3(1990), pp. 7-10.
- BERNARD, M. E.: *Teacher stress and irrationality*. Comunicación presentada en el 24.º Congreso Internacional de Psicología. Sidney, Australia, 1988.
- BERNARD, M. E.: «Teacher stress: How to effectively self-manage it», en *Primary Education*, 20(1989), pp. 8-11.
- *Taking the stress out of teaching*. Melbourne, Collins-Dove, 1990.
- BERNARD, M. E. y DIGIUSEPPE, R.: «RET consultation», en M. E. BERNARD y R. DIGIUSEPPE, (eds.): *Rational-emotive consultation in applied settings*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- BERNARD, M. E. y JOYCE, M. R.: *Rational-Emotive therapy with children and adolescents. Theory, treatment strategies, preventative methods*. Nueva York, John Wiley y Sons, 1984.
- BERNARD, M. E., JOYCE, M. R. y ROSEWARNE, P.: «Helping teachers cope with stress», en A. ELLIS y M. E. BERNARD (eds.): *Rational-emotive approaches to the problems of Childhood*. Nueva York, Plenum Press, 1983, pp. 415-466.
- CALVETE, E. y VILLA, A.: *Proyecto Deusto 14-16: Evaluación e Intervención en el estrés docente*. Bilbao, Mensajero, 1997.
- CUNNINGHAM, W. G.: «Teacher burnout solutions for the 1980s: a review of the literature», en *Urban Review*, 15(1983), pp. 37-51.
- DEROGATIS, L. R., LIPMAN, R. S., y cols.: «The Hopkins Symptom Checklist (HSCL): A self-report symptom inventory», en *Behavior Science*, 19(1974), pp. 1-15.
- D.S.M.-IV: *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona, Masson, 1995.
- ELLIS, A.: *Reason and Emotion in Psychotherapy*. Nueva York, Lyle Stuart, 1962.
- ELLIS, A. y GRIEGER, R. M.: *Manual de Terapia Racional-Emotiva*. (Vol. II). Bilbao, Desclée de Brouwer, 1993.
- ENZMANN, D., SCHAUFELI, W. y GIRAULT, N.: «The validity of the Maslach Burnout Inventory in three national samples», en L. BENNET, D. MILLER y M.ROSS (eds.): *Health workers and AIDS: Research, intervention and current issues in burnout and response*. London, Hardwood, 1995, pp. 131-150.
- FORMAN, S. G.: «Teacher stress management», en M. E. BERNARD y R. DIGIUSEPPE (eds.): *Rational-emotive consultation in applied settings*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- FORMAN, S. G. y CECIL, M. A.: «Teacher stress: Causes, effects, interventions», en T.R. KRATOCHWILL (ed.): *Advances in school psychology*. Vol. 5, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1986, pp. 203-229.
- FORMAN, S. G. y FORMAN, B. D.: «A rational-emotive therapy approach to consultation», en *Psychology in the Schools*, 15(1978), pp. 400-406.
- «Rational-emotive staff development», en *Psychology in the schools*, 17(1980), pp. 90-96.

- GOLD, Y.: «Burnout: A major problem for the teaching profession», en *Education*, 104, 3(1984), pp. 271-274.
- GOLD, Y., ROTH, R. A. y cols.: «The factorial validity of a teacher burnout measure (educators survey) administered to a sample of beginning teachers in elementary and secondary schools in California», en *Educational and Psychological Measurement*, 52(1992), pp. 761-768.
- GREENWOOD, G. E., OLEJNIK, S. F. y PARKAY, F. W.: «Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics», en *Journal of Research and Development in Education*, 23, 2(1990), pp. 102-103.
- HORN, J. E. y SCHAUFELI, W.: «A canadian-dutch comparison of teacher's burnout», en *Psychological Reports*, 81(1997), pp. 371-382.
- IWANICKI, E. F. y SCHWAB, R. L.: «A cross-validation study of the Maslach Burnout Inventory», en *Educational and Psychological Measurement*, 41(1981), pp. 1167-1174.
- KYRIACOU, C.: «Teacher stress and burnout: an international review», en *Educational Research*, 29, 2(1987), pp. 146-152.
- KYRIACOU, C.: *The nature and sources of stress facing teachers*. Comunicación presentada en la Tercera Conferencia Europea de Investigación sobre Aprendizaje e Instrucción. Madrid, 1989.
- KYRIACOU, C. y HARRIMAN, P.: «Teacher stress and school merger», en *School Organization*, 13, 3(1993), pp. 297-302.
- LAZARUS, R. S.: «Psychological stress in the workplace», en R. CRANDALL y P. L. PERRERWE (eds.): *Occupational stress. A handbook*. Washington, Taylor y Francis, 1995.
- LAZARUS, R. S. y FOLKMAN, S.: *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, Martínez Roca, 1986.
- LEITER, M. P. y DURUP, J.: «The discriminant validity of burnout and depression: a confirmatory factor analytic study», en *Anxiety, Stress and Coping*, 7(1994), pp. 357-373.
- LEITER, M. P. y MASLACH, C.: «Burnout», en *Encyclopedia of Mental Health*. Vol. 1, Academic Press, 1998.
- LEITER, M. P. y SCHAUFELI, W. B.: «Consistency of the burnout construct across occupations», en *Anxiety, Stress and Coping*, 9(1996), pp. 229-243.
- LUNNENBURG, F. C. y CADAVID, V.: «Locus of control, pupil control ideology, and dimensions of teacher burnout», en *Journal of Instructional Psychology*, 19, 1(1992), pp. 13-22.
- MAES, W. R. y ANDERSON, D. E.: «A measure of teacher locus of control», en *Journal of educational research*, 79(1985), pp. 27-32.
- MASLACH, C. y JACKSON, S. E.: *Maslach Burnout Inventory: Research edition manual*. Palo Alto, Consulting Psychologist Press, 1981.
- ROSE, J. S. y MEDWAY, F. J.: «Teacher locus of control, teacher behavior, and student behavior as determinants of student achievement», en *Journal of educational research*, 74(1981), pp. 375-381.
- ROTTER, J. B.: «Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement», en *Psychological Monographs*, 30 (609), 1966.
- SADOWSKI, C. J. y BLACKWELL, M. W.: «The relationship of locus of control to anxiety and coping among student teachers», en *College Student Journal*, 21(1987), pp. 187-189.
- SADOWSKI, C. J., BLACKWELL, M. W. y WILLARD, J. L.: «Assessing locus of control, perceived stress, and performance of student teachers», en *Education*, 106(1986), pp. 352-353.
- WOODS, P. J.: *Beliefs that disturb*. Roanoke: The scholar's press, 1990.
- ZINGLE, H. W. y ANDERSON, S. C.: «Irrational beliefs and teacher stress», en *Canadian Journal of Education*, 15, 4(1990), pp. 445-449.