

**EL MALESTAR DOCENTE:
UN FENÓMENO DE RELEVANCIA INTERNACIONAL**

Por: CARMELO DE LA TORRE RAMÍREZ

Doctor en Psicología por la Universidad de Málaga, Licenciado en Ciencias de la Educación, Licenciado en Psicología, Diplomado en Profesorado de E.G.B. en la especialidad de Ciencias Humanas y Diplomado en Profesorado de E.G.B. en la especialidad de Educación Infantil. Correo electrónico: 29602293.averroes@juntadeandalucia.es

RESUMEN

Este artículo pretende plantear una visión actualizada de la temática del malestar docente. Para tal fin se han tomado como referencia algunos de los trabajos que, aunque desde ópticas diferentes, han supuesto una contribución significativa a la cuestión que nos ocupa. Se ha juzgado interesante hacer un recorrido por algunos de los aspectos que en la literatura se vienen considerando más relevantes a la hora de acometer el estudio del malestar docente, tales como: incidencia del problema, factores de riesgo, sintomatología y una aproximación a los posibles abordajes terapéuticos. Si bien es cierto que, dentro de este último apartado, se ha concedido un trato privilegiado al modelo atribucional, ya que consideramos que actualmente es el que aporta un mayor poder explicativo.

Palabras clave: profesores; estrés; ansiedad; depresión; atribución.

ABSTRACT

TEACHING MALAISE: AN INTERNATIONAL RELEVANT PHENOMENON

This article tries to state an up-to-date view about teaching malaise subject. For such a purpose some of the works that have meant a significative contribution to the topic which occupies us have been taken as a reference, although from different points of view. It's been regarded interesting to examine some of the aspects considered more relevant when teaching malaise is studied, such as: repercussion of the problem, risk

factors, symptomatology and an approximation to possible therapeutic approaches. In this last section, we have given a privileged treatment to attributional model, because we consider it to be the one which provides a higher explanatory power.

Key words: teachers; burnout; anxiety; depression; attribution.

1. INTRODUCCIÓN

Respecto al tema del malestar docente no hay disponible un modelo teórico específico que aglutine y ofrezca viabilidad a las diferentes orientaciones y a los respectivos resultados empíricos que de dichas orientaciones se derivan. Existen acercamientos psicoanalíticos, otros provenientes de la óptica humanista y los que actualmente se prometen más fructíferos, es decir, los de corte cognitivista. Pero aquí, una vez más, se observa la falta de una teoría que ofrezca respuesta y sentido estructural a la multiplicidad de datos que se derivan de las diversas investigaciones.

Básicamente, cuando se habla de malestar docente se hace referencia a un fenómeno que afecta a una buena parte del profesorado y que se origina en respuesta a una serie de factores o acontecimientos negativos que aquejan a dicho profesorado en el marco educativo. Tal respuesta vendría precedida de un estilo atributivo pesimista que sería el responsable del incremento de los índices de estrés laboral (“burnout”) y ansiedad que exhiben los docentes afectados, pudiéndose llegar a alcanzar la depresión como resultado último.

Antes de pasar al siguiente punto, sería conveniente acotar el concepto de “burnout”. Se puede decir que el “burnout” es un proceso de respuesta múltiple a un estrés crónico que se caracteriza por extenuación, una gradual y progresiva despreocupación, así como ausencia de sentimientos emocionales hacia los beneficiarios del trabajo. Por consiguiente, los componentes de cansancio emocional, despersonalización y falta de realización personal son elementos centrales en el constructo (Byrne, 1992, 1994;

Manlove, 1994; Oliver, 1995; Aluja, 1997; Xiao y Wen, 2004; Weng, 2005).

2. INCIDENCIA DEL FENÓMENO

El malestar docente presenta una amplia repercusión debido a varias razones: afecta a la mayoría de los países europeos, el número de afectados es considerable y origina un perjuicio en la calidad del servicio educativo ofertado, produciendo consecuencias individuales y organizacionales importantes.

Más concretamente, sólo en el Reino Unido el coste anual que el estrés supuso para el ministerio británico de educación se estimó en un montante de 360 millones de dólares USA (Brown y Ralph, 1994). Según la revisión llevada a cabo por Martínez-Abascal y Bornas (1992), desde los años setenta vienen proliferando estudios que sugieren un marco preocupante. Así, en Francia un 35% del profesorado sufría depresiones reactivas y neurosis de ansiedad, frente a una incidencia del 20% que presentaba la población no docente con semejante nivel sociocultural. Las sociedades orientales no constituyen una excepción, ya que en China un 15'38% del profesorado de nivel elemental y medio manifestaba depresión y un 5'19% ansiedad (Zuo, Qiu y Zhen, 2003). En EE.UU. el número de profesores con fuerte tensión emocional se situaba entre el 27% y el 45% (Coates, 1976). Este autor, partiendo de muestras que van desde 110 a 2.290 profesores, informó de una banda porcentual que oscilaba entre un 11% y un 37,5% de docentes que padecían trastornos afectivos. Respecto a los niveles de tensión durante el trabajo, la fluctuación iba desde el 16,2% al 78%.

Como resultado de todo lo anterior, y según las estadísticas de EE.UU., el 15% del profesorado no llegaba al segundo año en el ejercicio de la enseñanza (Thomas y Kiley, 1994), un 30% abandonaba durante los cuatro primeros años (Hewitt, 1993) y más del 50% no comenzaba su séptimo año en la profesión (Hewitt, 1993; Thomas y Kiley, 1994). Otros datos, algo menos pesimistas, señalaban que únicamente el 40% de los

docentes dejaban su puesto antes de acceder a la jubilación (Terry, 1997). En cualquier caso, la enseñanza universitaria no es una excepción. A modo ilustrativo se puede decir que en algunos países como Nueva Zelanda se han realizado estudios con docentes universitarios y se ha puesto de manifiesto que el 27% estaba claramente insatisfecho con las condiciones de trabajo y un 48% informó que los niveles de insatisfacción venían incrementándose progresivamente (Hardie, 1996). No obstante, al comparar docentes universitarios con docentes no universitarios, respecto a las dimensiones que integran el síndrome del “burnout”, se encontró que los profesores no universitarios experimentaban niveles superiores de cansancio emocional y un inferior grado de realización personal. No se observaron diferencias significativas en el grado de despersonalización (Carlotto, 2003).

En nuestro país, existen datos que sitúan la cifra de afectados por el malestar docente en un 50% del profesorado (Martínez, 1992), encontrándose dicho malestar relacionado con el absentismo laboral (Martínez, 1992; Elvira y Cabrera, 2004). En tal sentido, Esteve (1995) observó que los ciclos de estrés del profesorado se solapan con las estadísticas de bajas por enfermedad. El número de bajas laborales aumenta a medida que va transcurriendo cada trimestre académico, para disminuir con la llegada de los periodos vacacionales. En cuanto a datos concretos, Díaz (1986) refiere que un 13% del profesorado español presenta trastornos psicósomáticos y cerca del 50% alcanza la depresión leve, sobrepasando un 15% de ellos el punto de corte de la depresión grave. Por su parte, Martínez-Abascal y Bornas (1992) obtuvieron índices de depresión de más del 35%, el estrés medio se situó en un 47,2% y un 39,17% del profesorado informó que trabajaba con un elevado estrés. Aizpurua, Correa, Jauregui y Eceiza (1993) consideran que el 20% de los profesores de preescolar y enseñanza primaria de la provincia de Guipúzcoa presentan un destacado grado de estrés. Por otro lado, según los datos ofrecidos por Esteve (1984), el 28% del profesorado manifiesta niveles considerables de

ansiedad, viéndose reducida la depresión al 2% (Esteve, 1995). Para Jurado, Gurpegui, Moreno y Luna (1998) las cifras de profesores deprimidos se disparan al 27,5%.

Por nuestra parte, hemos querido sondear los niveles de estrés laboral o “burnout”, ansiedad-estado y depresión de una muestra de 50 docentes (21 varones y 29 mujeres) de Málaga capital. Como resultado, hemos encontrado que un 12% del profesorado presentaba estrés laboral o “burnout” (Escala de Agotamiento General de Friedman; Friedman y Lotan, 1985), el 16% obtenía unas puntuaciones en ansiedad-estado (STAI-E; Spielberger *et al.*, 1970) iguales o superiores al percentil 85 y, por último, el 14% de los evaluados alcanzaba algún grado de depresión. De éstos, el 10% presentaba un nivel de depresión leve y el 4% restante obtuvo unas puntuaciones que se correspondían con un grado de depresión moderada. Ningún docente alcanzó el nivel de depresión severa. El baremo aplicado para medir la depresión fue el del Centro para la Terapia Cognitiva (BDI; Beck *et al.*, 1961, adapt. Conde *et al.*, 1976.). El nivel educativo en el que impartían docencia los profesores era 4º, 5º y 6º curso de Educación Primaria, así como 1º y 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Participaron profesionales de 14 centros educativos, 25 profesores pertenecían a centros educativos públicos y otros 25 a centros privados concertados. El rango de edad de los participantes iba desde los 24 a los 64 años y el tiempo de experiencia docente oscilaba entre 0,5 y 41 años. Todos los docentes fueron evaluados al término del primer trimestre, de manera voluntaria y en el marco de un programa de formación ofertado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Se empleó un sistema codificado para ofrecer garantía de anonimato y confidencialidad a todos los participantes. No se incluyeron profesionales que impartían sus clases en refuerzo educativo ni en colegios o aulas de educación especial. El análisis de los resultados no mostró diferencias estadísticamente significativas en función de la variable género, por tanto se incluyen los datos de la muestra sin desglosar (Tabla 1).

----POR FAVOR, COLOCAR APROXIMADAMENTE AQUÍ LA TABLA 1----

Finalmente, hemos de admitir que aun en el caso de que se tome como referencia alguno de los porcentajes de incidencia más bajos publicados, la repercusión del problema en los alumnos es bastante alarmante. Así, partiendo de los datos del Ministerio de Educación y Ciencia para el curso 05/06 sabemos que el total de docentes que imparten los diferentes niveles y ciclos no universitarios en España supera los 571.000 profesionales (incluyendo la educación infantil, primaria, secundaria, formación profesional y enseñanzas no regladas). Es factible hacerse una idea de la magnitud del fenómeno al multiplicar el número de profesores afectados por la cifra de alumnos que como media integra el grupo de clase (actualmente la ratio oficial en primaria se sitúa en 25 alumnos y en la E.S.O. en 30 alumnos). Si por ejemplo se parte de un índice del 2% de profesores aquejados por la patología depresiva (Esteve, 1995), resultaría un total de aproximadamente 314.050 alumnos afectados en un único curso académico. Esta cifra es bastante reveladora, máxime teniendo presente que se deriva de uno de los datos más bajos que ofrecen las publicaciones.

3. FACTORES QUE PROVOCAN MALESTAR EN LOS DOCENTES

Al hablar de los factores que inducen a la aparición de los síntomas del malestar docente es necesario atender tanto a las variables individuales (Brown y Ralph, 1994; Byrne, 1994; Chen y Miller, 1997; Van Horn, Schaufeli y Enzmann, 1999; Ahart, 2004; Weng, 2005) como a las organizacionales (Byrne, 1994; Chen y Miller, 1997; Van Horn *et al.*, 1999; Ahart, 2004; Weng, 2005). Las primeras funcionan como auténticas variables moduladoras de las posibles respuestas que los profesores puedan emitir ante determinadas situaciones amenazantes (variables organizacionales), ya que como sabemos los docentes no afrontan los conflictos de forma unísona y por tanto ante un mismo evento negativo la intensidad y orientación de la respuesta puede variar.

3.1. VARIABLES INDIVIDUALES

Dentro de las variables individuales es importante atender a todas aquellas que más atención han recibido en la literatura sobre el tema: género, edad, mantener pareja estable, ciclo educativo, experiencia, titularidad del centro educativo y algunos componentes de la personalidad como neuroticismo, perfeccionismo y autoeficacia. No obstante, como a continuación se recoge, no suele haber acuerdo sobre el papel que juegan algunas de estas variables individuales en el desarrollo de la sintomatología específica del malestar docente.

De este modo, para Greenwood, Olejnik y Parkay (1990) y para Cunningham (2004) las mujeres docentes, comparadas con los varones docentes, presentan un menor nivel de estrés. Este dato no ha podido ser replicado por otros estudios, los cuales no han observado tales diferencias (Smith y Leng, 2003; De la Torre y Godoy, 2004 a; Weng, 2005). Si se atiende a la depresión parece que no existen diferencias de género (Martínez-Abascal y Bornas, 1992; Jurado *et al.*, 1998; De la Torre y Godoy, 2004 a) y algo semejante ocurre con la ansiedad-estado (De la Torre y Godoy, 2004 a).

Tomando como referencia la edad de los profesores, algunos trabajos no han obtenido diferencias estadísticamente significativas respecto al grado de estrés laboral (Smith y Leng, 2003) o depresión (Martínez-Abascal y Bornas, 1992). Sin embargo, otros estudios han encontrado una relación directa y estadísticamente significativa entre la edad del docente y la depresión (Jurado *et al.*, 1998).

El hecho de no tener pareja habitual ha sido subrayado en diferentes investigaciones como un factor de riesgo en el desarrollo del “burnout” del profesorado y por consiguiente ha de tenerse muy presente (Hewitt, 1993; Oliver, 1995; Chen y Miller, 1997).

Dentro de la enseñanza primaria, atendiendo al ciclo en el cual imparte docencia el profesor, no suelen darse diferencias estadísticamente significativas para la depresión

(Martínez-Abascal y Bornas, 1992; Jurado *et al.*, 1998; De la Torre y Godoy, 2004 a), tampoco para la ansiedad-estado (De la Torre y Godoy, 2004 a) o el estrés laboral (Martínez-Abascal y Bornas, 1992; De la Torre y Godoy, 2004 a).

Con la experiencia docente ocurre algo parecido a lo comentado para la edad, así algunos autores refieren unas puntuaciones más elevadas en depresión a medida que se incrementa la experiencia docente (Jurado *et al.*, 1998), en tanto que otros autores no han encontrado diferencias en función de la experiencia, ni para la depresión (Martínez-Abascal y Bornas, 1992; De la Torre y Godoy, 2004 a), ni para la ansiedad-estado (De la Torre y Godoy, 2004 a). Continuando con la variable experiencia, pero ahora en función del estrés laboral, hay que admitir que en este caso pueden darse algunas diferencias que se concretarían en una disminución del estrés a medida que aumenta la experiencia docente (De la Torre y Godoy, 2004 a). Así, Cunningham (2004) observó que los docentes con una experiencia comprendida entre cero y diez años sufrían niveles de “burnout” más elevados que el resto del profesorado.

Otro aspecto importante a añadir es la titularidad del centro educativo donde se imparte clase. Así los profesionales de la docencia pública, en comparación con los que ejercen en centros privados, presentan puntuaciones más elevadas en depresión (Jurado *et al.*, 1998; De la Torre y Godoy, 2004 a), así como en estrés (Ahart, 2004; De la Torre y Godoy, 2004 a) y en ansiedad-estado, si bien en el caso de la ansiedad-estado los índices no alcanzaron la significación estadística (De la Torre y Godoy, 2004 a). Una posible explicación, al menos en parte, vendría dada por las diferencias individuales que también presentan los alumnos de ambos tipos de centro (De la Torre y Godoy, 2003).

En otro orden de cosas, se han encontrado algunas relaciones entre ciertos componentes de la personalidad del profesor y el “burnout” (Hewitt, 1993). De este modo, se han obtenido correlaciones positivas entre la dimensión neuroticismo y estrés (Ahart, 2004). A juicio de Warnemuende (1996) los docentes que presentan

características de personalidad tales como gran carisma, idealismo, perfeccionismo y búsqueda de metas son más susceptibles de sufrir “burnout”. Por último, al estudiar autoeficacia y “burnout”, Friedman (2003) encontró que la percepción de autoeficacia del docente correlacionaba negativamente con la percepción de “burnout”.

3.2. VARIABLES ORGANIZACIONALES QUE INDUCEN MALESTAR

Atendiendo a los principales determinantes organizacionales, es necesario destacar los siguientes aspectos: excesivo trabajo, multiplicidad de demandas, ambigüedad y conflictos del papel a desempeñar, así como insuficiencia de recursos, ratio profesor/alumnos, burocracia, escasa autonomía en la toma de decisiones, indisciplina de los alumnos e interacción con ellos (Chen y Miller, 1997). La sobrecarga de trabajo ha sido subrayada por diversos autores (Van Horn y colaboradores, 1999; Dorman, 2003; Pisanti, Gagliardi, Razzino y Bertini, 2003). Por su parte, Ahart (2004) considera que el comportamiento hostil de los alumnos representa un papel fundamental en el origen y desarrollo del malestar docente.

Centrando el tema en investigaciones concretas a nivel internacional, y sin ánimo de agotar la relación de estudios, se ha considerado oportuno recoger algunos trabajos a título ilustrativo para mostrar la importancia que presentan las diferentes variables organizacionales en zonas geográficas tan alejadas como: EE.UU., Reino Unido, Australia, Malta, Israel o Hong Kong.

Así, podemos decir que los profesores rurales de Washington consideran la premura de tiempo como el agente más estresante, seguido por otros como la falta de apoyo por parte de la administración, escasa motivación de los alumnos y falta de disciplina (Keiper y Busselle, 1996). De un extenso análisis realizado por Marlow y colaboradores (1996) en 18 estados del noroeste, sur, sureste y centro-oeste de los EE.UU. se desprende que los aspectos que conducen a los profesores de primaria y secundaria a

pensar en la posibilidad de abandonar la profesión son: la falta de disciplina, escasa motivación, pobres actitudes en los alumnos, pérdida de respeto de la comunidad hacia el docente (padres, estudiantes y administración), inadecuadas condiciones de trabajo, exiguas retribuciones, escasa efectividad en el trabajo, aburrimiento debido a la rutina, así como estrés y frustración. Continuando con EE.UU., la falta de respeto, de atención y la no existencia de unas mínimas condiciones de sociabilidad son subrayadas por Friedman (1995). La incompetencia y falta de cooperación de la administración sería la principal causa del desgaste del profesorado en opinión de Natale (1993) y Young (2004), según Natale le seguirían otros aspectos tales como el agravamiento de las condiciones sociales, inadecuadas retribuciones y amenazas de despido. Hewitt (1993) destaca algunas causas tales como el comportamiento de los estudiantes y las relaciones con ellos, sombrías expectativas, mal ambiente de trabajo, pobre participación en la toma de decisiones, escaso apoyo de los padres, el factor tiempo, insuficiente preparación universitaria, exceso de trabajo y escasas retribuciones.

En una investigación llevada a cabo en el noroeste de Inglaterra se puso de manifiesto que los mayores agentes estresantes eran los derivados de las interacciones sociales (relaciones del profesor con los alumnos, compañeros de profesión, padres y resto de la comunidad educativa), la administración y el factor tiempo (Brown y Ralph, 1994). Para Manlove (1994) los conflictos derivados de las interacciones sociales y la ambigüedad están claramente relacionados con el “burnout”. Otro factor muy importante viene representado por las continuas innovaciones en la enseñanza (Ryan, Connell y Deci, 1985; Brown y Ralph, 1994).

Desde Australia nos llegan datos que respaldan la idea de que un pobre apoyo social incide directamente en el desarrollo del “burnout” del profesor (Sarros y Sarros, 1992). Este dato también ha sido refrendado en EE.UU. (Talmor, Reiter y Feigin, 2005; Weng, 2005). En la isla de Malta se observó que los profesores más insatisfechos presentaban

un mayor índice de absentismo, siendo más probable el abandono de la enseñanza en dicho grupo (Borg y Riding, 1991).

De un trabajo llevado a cabo en Israel se desprende que existen claras relaciones entre el “burnout” y las percepciones que manejan los profesores sobre sí mismos, así como entre el “burnout” y la visión que tienen dichos docentes sobre la forma en que son percibidos por los demás (Friedman y Farber, 1992). A las mismas conclusiones llega Byrne (1992) al considerar que el “burnout” afecta a las autopercepciones de los docentes.

Para los profesores de Hong Kong los seis factores que más estrés producen son: el mal comportamiento y desinterés de los alumnos, la función inspectora, las demandas del curriculum, los requerimientos al margen de la enseñanza, el excesivo trabajo y la falta de reconocimiento social de la profesión (Tang y Yeung, 1999).

Aunque el malestar docente, como se ha podido apreciar, está conformado por unos factores que básicamente se repiten en los diferentes países, no es extraño encontrar algunas características propias de ciertos sistemas educativos. Incluso dentro de un mismo estado es posible observar esas peculiaridades junto a otros aspectos más generalizados. Por ejemplo, en el País Vasco, y más concretamente en la provincia de Guipúzcoa, los docentes suelen señalar como causas de su elevado estrés la excesiva ratio profesor/alumnos, las condiciones que se derivan de las propias comarcas vascas y el dominio del eusquera (Aizpurua *et al.*, 1993).

Partiendo de diferentes estudios, Polaino-Lorente (1982) ha realizado un esfuerzo clarificador, que se considera bastante acertado, de las posibles fuentes que originan el malestar docente, clasificándolas por grupos. Las causas y factores intervinientes han sido divididos entre aquéllos que estarían inmersos dentro del denominado “texto pedagógico” (vertiente pedagógica en Martínez-Abascal y Bornas, 1992) y aquéllos otros que se encuadran dentro del “contexto pedagógico” (vertiente sociológica para

Martínez-Abascal y Bornas, 1992). El “texto pedagógico” estaría integrado por factores que inciden en la relación profesor-alumno. El “contexto pedagógico” aludiría al conjunto de relaciones, medios y aspectos organizativos que sin derivarse directamente de la mencionada relación, inciden modelando el vínculo docente-discente. Dentro del “texto pedagógico” Polaino-Lorente (1982) diferencia cinco grupos de variables:

- Dificultades propias de la tarea de enseñanza-aprendizaje: dificultades en la práctica de la enseñanza individualizada, programaciones, temporalización de las actividades, evaluación de los alumnos, despertar y mantener el interés de los alumnos, conocimiento de la materia a enseñar y metodología correspondiente.
- Problemas derivados de la interacción profesor-alumno: el incumplimiento de las normas por parte de los alumnos, actitudes negativas hacia el aprendizaje, adaptación a las características individuales de los alumnos y la rutina de clase.
- Efectos que dimanen de la egoimplicación del profesor en su actividad docente: las evaluaciones que sufre el profesor por los restantes miembros de la comunidad educativa, la escasa consideración social de la profesión, el engaño de los alumnos, la autoevaluación del docente y la aceptación de las ideas de otros.
- Consecuencias de la percepción de inadecuación del profesor para lograr los objetivos: dudas sobre la autoidoneidad del docente, conservar el equilibrio personal y cumplir con aquello que los alumnos esperan del profesor.
- Las que emergen debido a la ansiedad de expectación: la falta de tiempo para preparar las clases, para aplicar los conocimientos de forma satisfactoria, mantener una comunicación fluida con los alumnos y descansar del trabajo diario.

Por otra parte, los factores relacionados con el “contexto pedagógico” serían: la función de inspección, condiciones laborales y retribuciones, insuficiencia de material, recursos e instalaciones, ratio profesor/alumnos, organización escolar, relaciones con padres y otros profesores, tareas burocráticas y paraprofesionales, así como falta de

ayudas económicas para las actividades complementarias.

Thode, Morán y Banderas (1992) entienden que son los factores externos al sistema de enseñanza los que en mayor proporción instigan el malestar docente. En esta misma línea, Esteve (1995) acentúa el papel que presenta el marco social donde trabaja el profesor en la génesis de los conflictos y problemas de salud que aquejan a los profesores. Por tanto, para él, los mencionados problemas no pueden ser explicados aludiendo a las características individuales de los enseñantes.

Según Esteve (1995), algunos de los componentes provenientes del ámbito social que producen malestar docente serían: los problemas sociales que porta el alumnado, el deterioro de la imagen social del docente, la continua necesidad de actualización del profesor, el aumento imparable de exigencias sobre el docente (científicas, técnicas, culturales, pedagógicas, psicológicas y sociales), la inhibición educativa de la institución familiar, la dificultad para trasladar al aula las nuevas tecnologías de la información, el cuestionamiento permanente de cualquier línea de trabajo que pueda seguir un profesor, la carencia de expectativas laborales en los alumnos, la escasez de recursos, deficientes condiciones de trabajo y las agresiones verbales, físicas y psicológicas contra el profesorado.

4. PRINCIPALES SÍNTOMAS DEL MALESTAR DOCENTE

En el apartado previo se han identificado y tratado diversas causas que pueden producir malestar en los docentes, ahora corresponde analizar la manifestación, en forma de síntomas, de dicho malestar. El estrés laboral o “burnout” (síndrome del “quemado”) ha ido adquiriendo en la última década un progresivo protagonismo entre los síntomas del malestar docente, es por lo que se le va a dedicar una especial atención. Para comenzar, es razonable argumentar que el “burnout” afecta a todas las profesiones (Salanova, Grau y Martínez, 2005) pero, por lo que hasta ahora se conoce, suele ser más

invasivo en ocupaciones y servicios basados en las relaciones humanas como es el caso de la educación (Eastman, 1996). Dentro de las diferentes profesiones que tienen por objeto ofrecer servicios públicos asistenciales, los docentes presentan unos niveles de “burnout” destacados (Brown y Ralph, 1994; Schamer y Jackson, 1996).

Algunos síntomas propios del “quemado” son su insatisfacción con el trabajo, negativismo, aburrimiento, falta de preparación, irritabilidad, frecuentes enfermedades, afeción de la memoria, cansancio y depresión (Eastman, 1996). Las investigaciones más recientes están adjudicando a la irritabilidad un papel específico en la inducción y desarrollo del “burnout” (Dormann y Zapf, 2002). El “burnout” interfiere en la vida física, intelectual, social, psicoemocional y espiritual del docente (Eastman, 1996; Terry, 1997). La actitud negativa hacia los estudiantes ha sido señalada por Schamer y Jackson (1996). Estos autores añaden que el sujeto se ve incapaz de enfrentarse de forma eficaz a las continuas agresiones de los factores estresantes, dando como resultado una pérdida de energía, reducción de la capacidad ideativa y volitiva. Xiao y Wen (2004) han resaltado el debilitamiento global de la salud mental del profesorado: afeción de las relaciones personales, hostilidad, somatizaciones, comportamientos compulsivos, ansiedad, depresión y paranoidismo.

Parece ser que el “burnout” afecta más a los profesores que trabajan con alumnos de educación especial (Boe *et al.*, 1993) o que integran en sus aulas a alumnos con necesidades educativas especiales en número superior al 20% del alumnado (Talmor *et al.*, 2005), también en mayor medida a los profesores que a los directores (Hipps y Halpin, 1992; Oliver, 1995). Partiendo de una muestra de 1.346 maestros pertenecientes a 115 centros educativos, Fernández-Castro, Doval y Edo (1994) han observado que durante los periodos de estrés crónico los docentes reducen el tiempo dedicado a dormir, descansar o relajarse, viéndose afectados sus hábitos de salud.

Continuando con los síntomas del malestar docente, pasemos a analizar ahora las

relaciones existentes entre los tres principales síntomas. Así, se puede decir que se observan ciertas dificultades para establecer distinciones nítidas entre ansiedad y depresión (Clark y Watson, 1991) y ello se explica precisamente por las fuertes correlaciones positivas encontradas entre ambas variables (Spielberger *et al.*, 1970; Clark y Watson, 1991). Se debe reseñar que dicha correlación es algo constante tanto en trabajos de psicopatología infantil como de adultos (Mitchell *et al.*, 1988; Strauss *et al.*, 1988; Fleming y Offord, 1990). En lo que respecta a la ansiedad y el estrés, Gotlib (1984) así como Nezu, Nezu y Nezu (1986) y Weng (2005) informan que la fuerte vinculación entre ambos trastornos no debe llevarnos a considerar que se trata de conceptos sinónimos. El estrés origina, aunque no siempre, la ansiedad, si ésta es considerada en lo que respecta a su dimensión efectorial, comportamental y biológica. La ansiedad desencadena el estrés si tomamos como referencia la dimensión cognitiva, intencional y subjetiva de dicha ansiedad (Polaino-Lorente, 1982). Depresión y estrés, por su parte, correlacionan positivamente en muestras de estudiantes universitarios (Gotlib, 1984; Nezu *et al.*, 1986) y en las de personal docente (Martínez-Abascal y Bornas, 1992; Oliver, 1995; Weng, 2005).

5. ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

Dentro de las estrategias cognitivas encontramos diferentes técnicas que se vienen aplicando con cierto éxito para combatir los síntomas del malestar docente, tales como la inoculación del estrés, las autoinstrucciones, la solución de problemas mediante autocontrol, la Terapia Racional-Emotiva de Ellis (1962), tratamientos cognitivos combinados con musicoterapia (Cheek, Bradley, Parr, y Lan, 2003) y la modificación atribucional. El modelo cognitivo-atribucional parece mostrarse válido para explicar y tratar la aparición de una serie de síntomas que se encuadran dentro de lo que se ha dado en llamar el malestar docente. Los estilos atributivos se han relacionado, por su poder

predictivo, con la motivación de logro (Weiner *et al.*, 1971; Alloy, Abramson, Peterson y Seligman, 1984; Benham, 1995; De la Torre y Godoy, 2002; De la Torre, 2003), la productividad y el abandono laboral (Seligman y Schulman, 1986), la salud en general (Peterson, Seligman y Vaillant, 1988) y la depresión en particular (Sweeney, Anderson y Bailey, 1986; Alloy y Ahrens, 1987; Oettingen y Seligman, 1990; Mongrain y Blackburn, 2005; Alloy *et al.*, 2006; Sturman, Mongrain y Kohn, 2006; Sanjuán y Magallares, 2007).

Los individuos que atribuyen la causa de su fracaso a factores internos, estables, incontrolables y globales presentan un estilo atributivo que denominamos pesimista. Este mismo estilo les lleva a formular atribuciones externas, inestables, incontrolables y específicas para el éxito (De la Torre, 2003). Las personas que portan dicho estilo desadaptativo, después de sufrir acontecimientos negativos y de acuerdo a la teoría reformulada de la indefensión aprendida, son más propensas a manifestar indefensión que las personas que poseen un estilo explicativo de los acontecimientos más optimista (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Seligman, Abramson, Semmel y Von Baeyer, 1979; Peterson y Seligman, 1984). Los individuos indefensos presentan un inferior grado de control sobre lo que pueda ocurrir en una ejecución posterior a la inducción de dicha indefensión. Es por ello que se considera a la dimensión de controlabilidad la condición suficiente de la aparición de la indefensión (Alloy *et al.*, 1984; Peterson y Seligman, 1984; Ortega y Maldonado, 1986).

Ahora bien, las causas a las cuales atribuye el individuo esa falta de contingencia también influyen (Abramson *et al.*, 1978). De este modo, si un fracaso viene presidido por un estilo causal negativo (atribución de la causa del fracaso a un factor interno, estable y global), entonces las probabilidades de sufrir los síntomas del desamparo son superiores a si dicho fracaso se afronta mediante un estilo atributivo positivo (atribución de la causa del fracaso a un factor externo, inestable y específico). Las dimensiones

atribucionales de internalidad, estabilidad y globalidad, en sujetos con indefensión aprendida inducida, no determinan la adquisición del efecto de indefensión, pero suponen un factor de riesgo. La dimensión de internalidad sería la responsable de la afectación de la autoestima (Seligman *et al.*, 1979), la dimensión de estabilidad estaría asociada a la cronicidad de los supuestos efectos (Peterson y Seligman, 1984) y la dimensión de globalidad presentaría capacidad predictiva sobre las deficiencias posteriores (Alloy *et al.*, 1984).

Aunque las atribuciones de los docentes han sido analizadas en diferentes trabajos (v.g., Rodríguez Cruz y Castor, 1992), hasta el momento presente no se han prodigado en gran medida los abordajes retributivos que tienen como objetivo disminuir la intensidad de los síntomas del malestar docente, pero esto es algo que la teoría prevé y como tal resulta viable. En tal sentido añadiremos que aplicando un tratamiento retributivo, que tenía como finalidad modificar las adscripciones causales de un grupo de profesores para hacerlas más adaptativas, se ha conseguido reducir el estrés laboral o “burnout” de dichos docentes con una diferencia estadísticamente significativa. En este trabajo se consideró que unas atribuciones internas, estables, controlables y globales para el éxito (atribución del éxito al esfuerzo típico), así como internas, inestables, controlables y específicas para el fracaso (atribución del fracaso a la pérdida de esfuerzo inmediato) podían ser un buen modelo de atribución optimista (De la Torre y Godoy, 2002; De la Torre y Godoy, 2004 b).

Al margen de lo anterior, nos ha parecido oportuno revisar algunos trabajos de autores que entienden que los principales síntomas del malestar docente pueden ser abordados mediante estrategias complementarias o alternativas a los tratamientos cognitivos. En esta línea, Klis y Kossewska (1996) opinan que un destacado grado de empatía puede ayudar al profesor a eliminar sus sentimientos de soledad y a disminuir el “burnout”. Una dieta saludable (Eastman, 1996; Terry, 1997), practicar ejercicio físico

(Lamb, 1995; Eastman, 1996; Terry, 1997) y mantener expectativas realistas sobre los alumnos (Greer y Greer, 1992) son aspectos considerados igualmente beneficiosos. La organización del espacio, el tiempo, el material, unas adecuadas condiciones físicas y el mantenimiento de unas relaciones humanas fluidas son muy recomendables (Eastman, 1996). La puesta en práctica del año sabático, continuar estudios e instaurar rotaciones por otros puestos de la administración pueden ser posibles alternativas al “burnout” del docente en opinión de Cook (1994). No llevar demasiado trabajo a casa, no prestarse a más requerimientos de los que se puedan asumir, cambiar de nivel o centro educativo y dedicar tiempo para uno mismo son considerados por Lamb (1995) aspectos importantes para debilitar el “burnout”. Este mismo autor considera muy importante que el docente sepa distinguir nítidamente entre la parcela de la realidad que es susceptible de mejorar y aquella que no es factible modificar. Según McDonald (1991), para afrontar el “burnout” es necesario que los profesores hablen con los compañeros acerca de la docencia, así como que escriban y publiquen sobre aspectos de la enseñanza.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Después de toda la información que se ha ido analizando a lo largo del presente artículo sobre el malestar docente, quizá el dato que con más facilidad emerja sea el que alude a la idea de que estamos ante un fenómeno de gran trascendencia individual y social, generalizado en muchos países y en todos los niveles de la enseñanza. Y es que el número de profesionales afectados es lo suficientemente importante como para que se siga investigando sobre la génesis, dinámica y abordaje del problema, ya que no se debe olvidar que los docentes son los primeros perjudicados, pero no los únicos, pues a través de ellos se ven afectados un gran número de alumnos, el clima laboral del centro de enseñanza y, con bastante asiduidad, la esfera familiar del docente. En definitiva, lo que está en juego es algo más que la calidad de la enseñanza.

Por todo ello, se impone la necesidad de que los docentes sean conscientes de la existencia de esta problemática y de que es posible que puedan verse afectados por la misma, en el caso de que no les esté aquejando ya. Esta reflexión parece muy básica pero es preciso recordar que el número de profesores que sufren los síntomas del malestar docente sin ser plenamente conscientes de ello es muy elevado. En este sentido, últimamente en algunas Comunidades Autónomas se están organizando jornadas y cursos de formación que tienen por objeto dar respuesta a esta necesidad de información que se ha detectado en los docentes. Esto es positivo pero obviamente no podemos limitarnos únicamente a esta fase testimonial, se impone la necesidad, a nivel oficial, de elaborar programas rigurosos de actuación tendentes a prevenir y paliar el problema. Dichos planes, entendemos, deberían incidir tanto en el tratamiento sintomático del malestar docente, el cual no puede descuidarse, como en la resolución de muchos de los problemas que vienen afectando al profesorado y que no son otra cosa que los auténticos factores que provocan dicho malestar.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMSON, L. Y., SELIGMAN, M. E. P. y TEASDALE, J. D. (1978). "Learned helplessness in human: Critique and reformulation". *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- AHART, A. (2004). "Determining the student behaviors contributing to teacher stress and the relationships between these behaviors and teacher characteristics". *Humanities and Social Sciences*, 64 (11 a), 3953.
- AIZPURUA, I., CORREA, J. M., JAUREGUI, L. y ECEIZA, M. (1993). "El malestar docente en Guipúzcoa". *Tantak*, 10, 89-111.
- ALUJA, A. (1997). "Burnout profesional en maestros y su relación con indicadores de salud mental". *Boletín de Psicología*, 55, 47-61.

- ALLOY, L. B., ABRAMSON, L. Y., PETERSON, C. y SELIGMAN, M. E. P. (1984).
“Attributional style and the generality of learned helplessness”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 681-687.
- ALLOY, L. B. y AHRENS, A. H. (1987). “Depression and pessimism for the future: Biased use of statistically relevant information in predictions for self versus others”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (2), 366-378.
- ALLOY, L. *et al.* (2006). “Prospective incidence of first onsets and recurrences of depression in individuals at high and low cognitive risk for depression”. *Journal of Abnormal Psychology*, 115, 145-156.
- BECK, A. T., WARD, C. H., MENDELSON, M., MOCK, J. y ERBAUGH, J. A. (1961).
“An inventory for measuring depression”. *Archives of General Psychiatry*, 4, 53-63.
- BENHAM, J. (1995). “Fostering self-motivated behavior, personal responsibility, and internal locus of control in the school setting”. *Educational Resources Information Center*, ED386621.
- BOE, E. *et al.* (1993). “Retention, reassignment, migration, and attrition of special and general education teachers in national perspective”. *Educational Resources Information Center*, ED361990.
- BORG, M. G. y RIDING, R. J. (1991). “Occupational stress and satisfaction in teaching”. *British Educational Research Journal*, 17 (3), 263-281.
- BROWN, M. y RALPH, S. (1994). “Towards the identification and management of stress in british teachers”. *Educational Resources Information Center*, ED391106.
- BYRNE, B. (1992). “Investigating causal links to burnout for elementary, intermediate, and secondary teachers”. *Educational Resources Information Center*, ED344886.
- BYRNE, B. (1994). “Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers”. *American Educational Research Journal*, 31 (3), 645-673.

- CARLOTTO, M. (2003). "Burnout Syndrome in Teachers of Private Schools". *Aletheia*, 17-18, 53-61.
- CHEEK, J., BRADLEY, L., PARR, G. y LAN, W. (2003). "Using music therapy techniques to treat teacher burnout". *Journal of Mental Health Counseling*, 25 (3), 204-217.
- CHEN, M. y MILLER, G. (1997). "Teacher stress: A review of the international literature". *Educational Resources Information Center*, ED410187.
- CLARK, L. A. y WATSON, D. (1991). "Tripartite model of anxiety and depression: Psychometric evidence and taxonomic implications". *Journal of Abnormal Psychology*, 100 (3), 316-336.
- COATES, T. J. (1976). "Teacher anxiety: A review with recommendations", 17-45, en POLAINO-LORENTE, A. "El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control". *Revista Española de Pedagogía*, 40 (157). 1982.
- CONDE, L., ESTEBAN, C. y USEROS, S. (1976). "Revisión crítica de la adaptación castellana del cuestionario de Beck". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 31 (140), 469-497.
- COOK, J. (1994). "Are you on the cutting edge?" *Teaching Pre-K-8*, 24 (7), 28-29.
- CUNNINGHAM, T. L. (2004). "The impact of inclusion on teacher burnout". *Humanities and Social Sciences*, 64 (12 a), 4283.
- DE LA TORRE, C. (2003). "Incidencia de la motivación del docente en el rendimiento de los alumnos". *Gaceta de Psicología*, 20, 30-45.
- DE LA TORRE, C. y GODOY, A. (2002). "Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos". *Psicothema*, 14 (2), 444-449.
- DE LA TORRE, C. y GODOY, A. (2003). "Diferencias individuales en las atribuciones causales de los alumnos y su influencia en el componente afectivo". *Revista*

Mexicana de Psicología, 20 (2), 237-246.

DE LA TORRE, C. y GODOY, A. (2004 a). “Diferencias individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo”.

Revista Interamericana de Psicología, 38 (2), 217-224.

DE LA TORRE, C. y GODOY, A. (2004 b). “¿Es factible incrementar el rendimiento escolar de los alumnos modificando las atribuciones causales de sus profesores? El problema de la evaluación y la modificación del comportamiento en ambientes naturales”. *Presentado en la VII European Conference on Psychological Assessment*. Málaga. April, 1-4.

DÍAZ, A. (1986). *La salud mental de los profesores*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

DORMAN, J. (2003). “Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis”. *Social Psychology of Education*, 6 (2), 107-127.

DORMANN, C. y ZAPF, D. (2002). “Social stressors at work, irritation and depressive symptoms: accounting for unmeasured third variables in a multi-wave study”. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75 (1), 33-58.

EASTMAN, W. (1996). “Avoiding faculty burnout through the wellness approach”. *Educational Resources Information Center*, ED399987.

ELLIS, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart. Traducción al castellano: Razón y emoción en psicoterapia (Descleé de Brower). 1980.

ELVIRA, J. A. y CABRERA, J. (2004). “Teachers' stress and burnout”. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 597-621.

ESTEVE, J. M. (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.

ESTEVE, J. M. (1995). “La salud mental de los profesores y sus relaciones con las

- condiciones de trabajo”. *Jornadas sobre la Salud Mental del Profesorado*. Málaga, 28 de abril.
- FERNÁNDEZ-CASTRO, J., DOVAL, E. y EDO, S. (1994). “Efectos del estrés docente sobre los hábitos de salud”. *Ansiedad y Estrés*, 0, 127-133.
- FLEMING, J. S. y OFFORD, M. D. (1990). “Epidemiology of childhood depressive disorders: A critical review”. *Journal American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 571-580.
- FRIEDMAN, I. (1995). “Student behavior patterns contributing to teacher burnout”. *Journal of Educational Research*, 88 (5), 281-289.
- FRIEDMAN, I. (2003). “Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy”. *Social Psychology of Education*, 6 (3), 191-215.
- FRIEDMAN, I. y LOTAN, I. (1985). *Teacher stress and burnout in Israel*. Jerusalem, Israel: The National Institute for Research in the Behavioral Science, número 628.
- FRIEDMAN, I. y FARBER, B. (1992). “Professional self-concept as a predictor of teacher burnout”. *Journal of Educational Research*, 86 (1), 28-35.
- GOTLIB, I. H. (1984). “Depression and general psychopathology in university students”, p. 88, en RODRÍGUEZ NARANJO, M.C. *Estudio de los patrones de vulnerabilidad a la depresión: su naturaleza y tratamiento* (Tesis Doctoral inédita, Universidad de Málaga). 1993.
- GREENWOOD, G. E., OLEJNIK, S. F. y PARKAY, F. W. (1990). “Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics”. *Journal of Research and Development in Education*, 23 (2), 102-106.
- GREER, J. y GREER, B. (1992). “Stopping burnout before it starts: Prevention measures at the preservice level”. *Teacher Education and Special Education*, 15 (3), 68-74.
- HARDIE, N. (1996). *Workload and stress*. Wellington, New Zealand: Association of

- Staff in Tertiary Education, New Zealand Council for Educational Research.
- HEWITT, P. (1993). "Effects of non-instructional variables on attrition rate of beginning teachers: A literature review". *Educational Resources Information Center*, ED372072.
- HIPPS, E. y HALPIN, G. (1992). "The differences in teachers' and principals' general job stress and stress related to performance-based accreditation". *Educational Resources Information Center*, ED353345.
- JURADO, D., GURPEGUI, M., MORENO, O. y LUNA, J. (1998). "El entorno escolar y la experiencia docente como factores de riesgo para síntomas depresivos en los profesores". *European Psychiatry - Edición Española*, 13, 78-82.
- KEIPER, R. y BUSSELLE, K. (1996). "The rural educator and stress". *Rural-Educator*, 17 (2), 18-21.
- KLIS, M. y KOSSEWSKA, J. (1996). "Empathy in the structure of personality of special educators". *Educational Resources Information Center*, ED405323.
- LAMB, C. (1995). "Got the burnout blues? Get rejuvenated with these ten tips". *Learning*, 24 (3), 24-25.
- MANLOVE, E. (1994). "Conflict and ambiguity over work roles: The impact on child care worker burnout". *Early Education and Development*, 5 (1), 41-55.
- MARLOW, L. *et al.* (1996). "Teacher Job Satisfaction". *Educational Resources Information Center*, ED393802.
- MARTÍNEZ, J. (1992). "Salud y malestar docente en profesores de E.G.B.: estrés y absentismo laboral". *Revista de Psicología de la Salud*, 4 (2), 115-140.
- MARTÍNEZ-ABASCAL, M. A. y BORNAS, X. (1992). "Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido. Un estudio correlacional". *Revista Española de Pedagogía*, L (193), 563-580.
- MCDONALD, J. (1991). "A messy business". *Teacher Magazine*, 3 (3), 54-55.

- MITCHELL, J. *et al.* (1988). "Phenomenology of depression in children and adolescents". *Journal of the American Academy of Child and Adolescents Psychiatry*, 27, 12-20.
- MONGRAIN, M. y BLACKBURN, S. (2005). "Cognitive vulnerability, lifetime risk and the recurrence of mayor depression in graduate students". *Cognitive Therapy and Research*, 29, 747-768.
- NATALE, J. (1993). "Why teachers leave". *Executive Educator*, 15 (7), 14-18.
- NEZU, A., NEZU, C. y NEZU, V. (1986). "Depression, general distress, and causal attributions among university students", p. 88, en RODRÍGUEZ NARANJO, M.C. *Estudio de los patrones de vulnerabilidad a la depresión: su naturaleza y tratamiento* (tesis doctoral inédita, Universidad de Málaga). 1993.
- OETTINGEN, G. y SELIGMAN, M. E. P. (1990). "Pessimism and behavioural signs of depression in east versus west Berlin". *European Journal of Social Psychology*, 20, 207-220.
- OLIVER, C. (1995). "La Salud mental del profesorado: el burnout como síndrome específico". *Jornadas sobre la Salud Mental del Profesorado*. Málaga, 28 de abril.
- ORTEGA, A. R. y MALDONADO, A. (1986). "Controlabilidad y estilo atribucional en la indefensión aprendida humana: estudio experimental de las dimensiones de globalidad y estabilidad". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41 (4), 749-769.
- PETERSON, C. y SELIGMAN, M. E. P. (1984). "Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence". *Psychological Review*, 91, 347-374.
- PETERSON, C., SELIGMAN, M. E. P. y VAILLANT, G. E. (1988). "Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five-year longitudinal study". *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 23-27.
- PISANTI, R., GAGLIARDI, M. RAZZINO, S. y BERTINI, M. (2003). "Occupational stress and wellness among Italian secondary school teachers". *Psychology and*

Health, 18 (4), 523-536.

POLAINO-LORENTE, A. (1982). "El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control". *Revista Española de Pedagogía*, 40 (157), 17-45.

RODRÍGUEZ CRUZ, M. P. y CASTOR J. J. (1992). "La atribución causal del rendimiento de los alumnos por parte de sus profesores". *Bordón*, 44 (4), 445-457.

RYAN, R. M., CONNELL, J. P. y DECI, E. L. (1985). "A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education", 13-51, en AMES, C. y AMES, R.E. (eds.). *Research on motivation in education: The classroom milieu*. New York: Academic Press.

SALANOVA, M., GRAU, R. M. y MARTÍNEZ, I. M. (2005). "Demandas laborales y conductas de afrontamiento: el rol modulador de la autoeficacia profesional". *Psicothema*, 17 (3), 390-395.

SANJUÁN, P. y MAGALLARES, A (2007). "Estilos explicativos y estrategias de afrontamiento". *Clínica y Salud*, 18, 83-98.

SARROS, J. y SARROS, A. (1992). "Social support and teacher burnout". *Journal of Educational Administration*, 30 (1), 55-69.

SCHAMER, L. A. y JACKSON, M. (1996). "Coping with stress: Common sense about teacher burnout". *Education Canada*, 36 (2), 28-31.

SELIGMAN, M. E. P., ABRAMSON, L. Y., SEMMEL, A. y VON BAEYER, C. (1979). "Depressive attributional style". *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 242-247.

SELIGMAN, M. E. P. y SCHULMAN, P. (1986). "Explanatory style as a predictor of productivity and quitting among life insurance sales agents", p. 198, en FURNHAM, A. *Personalidad y diferencias individuales en el trabajo*. Madrid: Pirámide. 1995.

SMITH, D. y LENG, G. (2003). "Prevalence and sources of burnout in Singapore

- secondary school physical education teachers”. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (2), 203-218.
- SPIELBERGER, C. D., GORSUCH, R. L. y LUSHENE, R. E. (1970). *STAI, Manual for the State-trait Anxiety Inventory; Self evaluation questionnaire*. California: Consulting Psychologists Press. Inc. Adaptación Española de TEA. Madrid, 1978.
- STRAUSS, C. C. et al. (1988). “Association between anxiety and depression in children and adolescents with anxiety disorders”. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 57-68.
- STURMAN, E., MONGRAIN, M. y KOHN, P. (2006). “Attributional style as a predictor of hopelessness depression”. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20, 447-458.
- SWEENEY, P. D., ANDERSON, K. y BAILEY, S. (1986). “Attributional style in depression: A meta-analytic review”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 974-991.
- TALMOR, R., REITER, S. y FEIGIN, N. (2005). “Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education”. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (2), 215-229.
- TANG, T. O. y YEUNG, A. S. (1999). “Hong Kong teachers’ sources of stress, burnout, and job satisfaction”. *Educational Resources Information Center*, ED429954.
- TERRY, P. M. (1997). “Teacher burnout: Is it real? Can we prevent it?” *Educational Resources Information Center*, ED408258.
- THODE, M. L., MORÁN, S. y BANDERAS, A. (1992). “Fuentes de malestar entre el profesorado de E. G. B”. *Revista Española de Pedagogía*, L (193), 545-562.
- THOMAS, B. y KILEY, M. (1994). “Concerns of beginning middle and secondary school teachers”. *Educational Resources Information Center*, ED373033.
- VAN HORN, J. E., SCHAUFELI, W. B. y ENZMANN, D. (1999). “Teacher burnout

- and lack of reciprocity”. *Journal of Applied Social Psychology*, 29 (1), 91-108.
- WARNEMUENDE, C. (1996). “Stress/burnout: Are you handling it effectively?” *Montessori life*, 8 (4), 18-19.
- WEINER, B. et al. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. New York: General Learning Press.
- WENG, C. H. (2005). “Meta-analysis of teacher burnout in public schools in the United States”. *Humanities and Social Scien*, 65 (7 a), 2526.
- XIAO, M. L. y WEN, Z. W. (2004). “A study on teachers’ occupational burnout and mental health”. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 12 (4), 357-358.
- YOUNG, T. (2004). “An investigation of occupational stress among psychoeducational teachers in middle and southeastern Georgia”. *Humanities and Social Sciences*, 64 (12 a), 4425.
- ZUO, J., QIU, H. y ZHEN, H. (2003). “Life events, coping style and anxiety, depression of middle and elementary school teachers”. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 11 (4), 285-286.

TABLA 1

Datos estadísticos del profesorado con indicación del tamaño de la muestra empleada, media y desviación típica en referencia a cada una de las variables contempladas.

VARIABLES	DOCENTES N = 50	
	M.	D.T.

DEPRESIÓN (BDI)	5'32	4'32
ANSIEDAD ESTADO (STAI-E)	19'50	10'63
“BURNOUT” (FRIEDMAN)	65'35	14'92
EDAD CRONOLÓGICA	40'51	9'23
EXPERIENCIA DOCENTE	16'30	9'06