

## EL BIENESTAR PSICOLÓGICO DEL PROFESORADO: VARIABLES IMPLICADAS

Fernando Doménech Betoret  
Psicología Evolutiva y de la Educación  
Universitat Jaume I, Castellón

### Resumen

Teniendo en cuenta que la enseñanza es un trabajo emocional, podríamos decir que la salud psicológica del profesorado viene determinada por el tipo de emociones que éstos/as experimentan durante el desarrollo de la profesión. En función de que las emociones sean positivas o negativas hablaremos de bienestar o malestar docente respectivamente. En este artículo examinamos aquellas variables que, según la literatura, tienen una notable influencia en la salud psicológica del profesorado, centrándonos más en los aspectos positivos que en las disfunciones.

Teniendo en cuenta que la enseñanza es un trabajo emocional (Marchesi, 2007), podríamos decir que la salud psicológica del profesorado viene determinada por el tipo de emociones que éstos/as experimentan durante el desarrollo de la profesión. En función de que las emociones sean positivas o negativas hablaríamos de bienestar o malestar docente respectivamente. Generalmente la investigación desarrollada sobre la salud psicológica del profesorado se ha centrado más en aspectos negativos que en los positivos. En este sentido, la mayoría de las investigaciones aparecidas en las últimas décadas se han orientado fundamentalmente al estudio del estrés y desgaste profesional de los/las docentes (burnout), tanto en España (Calvete & Villa, 1999; Doménech-Betoret, 2005, 2006, 2009, 2010; Flores & Fernandez-Castro, 2004, etc.) como en el extranjero (Abel & Sewell 1999; Chan, 1998; Brouwers, Evers, & Tomic, 2001; Dick & Wagner, 2001; etc.), mientras que las investigaciones orientadas a aspectos relacionados con el bienestar docente han sido escasas. Sin embargo, queremos subrayar que en la última década la investigación del estrés y burnout está sufriendo un giro hacia el polo opuesto: *el engagement*. Este cambio puede verse como resultado del auge de la psicología positiva en los últimos años, que se centra en el desarrollo óptimo, en los aspectos positivos y no en las disfunciones (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Según Maslach y Leiter (1997) el engagement es el concepto opuesto al burnout. Se trata de un estado positivo, afectivo-emocional de plenitud, que es caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción (o concentración en el trabajo). Como consecuencia de estos avances ya están apareciendo modelos teóricos explicativos que tratan de integrar tanto el polo negativo (burnout) como el positivo (engagement), como por ejemplo la propuesta de Doménech-Betoret (2007).

Dado el momento actual en que nos encontramos, caracterizado por un deterioro creciente de la salud psicológica del profesorado, como lo demuestra el número de bajas que se registra anualmente en este colectivo, tanto en España (ver Esteve, 1998; Gómez Pérez y Carrascosa, coord., 2000), como en el extranjero (Goodman, 1980; OIT, 1981; Stern, 1980), creemos oportuno reflexionar entorno a esta realidad. No debemos olvidar que el estado psicológico del profesorado tiene una notable influencia en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje (González-Torres, 2003) por lo que podría estar explicando, en gran medida, el bajo nivel competencial detectado en los escolares españoles, como ha puesto de manifiesto el informe PISA recientemente elaborado por la OCDE.

En este contexto, las cuestiones que van a guiar el desarrollo de este artículo son las siguientes: ¿Qué variables del entorno laboral del docente le provocan malestar docente, concretado y operacionalizado a través del estrés y burnout? ¿Qué variables del entorno laboral del docente le provocan bienestar docente, concretado y operacionalizado a través del engagement? ¿Las mismas variables afectan a todos los profesores por igual? Y, finalmente, ¿Cómo podemos mejorar la salud psicológica del profesorado?.

Actualmente el estudio del estrés y burnout docente se aborda a través de modelos transaccionales o interaccionistas que presentan la experiencia del desgaste profesional como una consecuencia de la interacción entre determinadas variables del entorno laboral (variables

organizacionales) y variables personales (Gil-Monte y Peiró, 1997), considerando las primeras como variables desencadenantes y las segundas como factores que cumplen una función moduladora. Así, la mayoría de los investigadores proponen estudiar el estrés y burnout docente desde una perspectiva interaccionista (Leithwood y cols., 1999; Travers y Cooper, 1997) ya que no son las condiciones objetivas en si mismas las que producen burnout sino que depende de cómo sean percibidas o interpretadas por el profesor/a, es decir, depende de cómo éste/a construye la realidad que le rodea. Esta perspectiva interaccionista es la que tendremos en cuenta tanto para abordar el estudio de los aspectos negativos como positivos relacionados con la salud psicológica del profesorado, tratando de responder así a las preguntas anteriormente formuladas.

## 1. Antecedentes desencadenantes y de apoyo social: Variables organizacionales

Numerosos investigadores han tratado de identificar los desencadenantes laborales del estrés y burnout docente y, aunque los autores han llegado a resultados diversos, sí parece existir cierta coincidencia a la hora de señalar cuáles son las variables más importantes. Una de las propuestas más conocidas y utilizadas por los autores en sus estudios ha sido la presentada por Byrne (1999), es por tanto la que seguiremos aquí. Los factores organizacionales que mejor explican, según Byrne (1999) el estrés del profesorado, y que configuran el modelo validado por este autor, son los siguientes:

a) Un factor importante de estrés es el *conflicto del rol*. El conflicto de rol se define como un conjunto de expectativas conflictivas e inconsistentes experimentadas de forma simultánea por el sujeto. Ejemplos comunes de conflicto de rol para profesores son: calidad del trabajo que se debería hacer y calidad del trabajo posible desde un punto de vista realista, teniendo en cuenta las limitaciones de tiempo; cumplir las demandas de grandes clases con estudiantes de diferentes niveles y cumplir las necesidades de los estudiantes individuales; tomar acciones positivas para resolver problemas disciplinares y afrontar el apoyo negativo o neutral de los padres y de la administración.

b) Una segunda fuente de estrés es la *ambigüedad del rol*. Ambigüedad implica ausencia de información clara y consistente referente a derechos, obligaciones, tareas y responsabilidades. La profesión docente tiene una carga importante de ambigüedad al no existir unas funciones claras y precisas de cuales son las tareas que tiene y no tiene que hacer el profesorado durante el ejercicio de su profesión. Parece que esta circunstancia de no saber bien cómo actuar en determinadas situaciones provoca desconcierto y malestar docente.

c) Otra fuente de estrés es la *carga de trabajo*. Generalmente estrés está asociado con carga de trabajo que tiene dimensiones cuantitativas y cualitativas. La dimensión cuantitativa se refiere a la cantidad y ritmo de trabajo, mientras que la dimensión cualitativa se refiere a las características y dificultad del trabajo. Relacionado de forma importante con el tema de la carga de trabajo, particularmente con el exceso de trabajo, está la falta de capacidad para realizarlo (Sarason, 1985; Bandura, 1986). El estrés puede resultar cuando los individuos están, o ellos creen que están, mal equipados para tratar con problemas en su área de trabajo con responsabilidad.

d) Otro factor importante generador de estrés puede proceder del *Clima de la clase*. Aspectos relativos al clima de clase tales como problemas de disciplina, apatía y bajo rendimiento de los estudiantes, situaciones de maltrato verbal y físico constituyen las principales fuentes generadoras de estrés docente.

e) Otra fuente de estrés en el trabajo son las constricciones sobre la *autonomía individual* y de *control* en el trabajo, y en el entorno de trabajo (toma de decisiones). La estructura rígida del trabajo y las interferencias burocráticas (procedimientos de funcionamiento estipulados, políticas, y papeleos) pueden reducir la percepción sobre la autonomía.

f) La última fuente de estrés laboral proviene de la *relación con supervisores y compañeros*. El estrés también ha sido asociado con tensión, irritación y diferencias surgidas con los compañeros y supervisores (inspector, director, jefe de estudios, etc.). Numerosos trabajos han examinado el papel jugado por los recursos de apoyo social en la explicación del

burnout (Browsers, Evers y Tomic, 2001; Chan, 2002; Dick y Wagner, 2001). Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que el impacto negativo de los estresores puede ser mitigado por los recursos de apoyo social, como por ejemplo de los compañeros o de los directivos (Schwarzer & Greenglass, 1999). Pero el apoyo de la familia y amigos también es importante ya que éste puede compensar la falta de apoyo social en el trabajo y reconstruir la competencia de afrontamiento y la motivación (Schwarzer & Greenglass, 1999). Una de las taxonomías más utilizadas para valorar el apoyo social es la propuesta de House y Wells (1978) distinguiendo entre diferentes tipos de apoyo social, tanto a nivel laboral como extralaboral: emocional, valoración, instrumental e informativo. Basándose en esta clasificación, Pines y Aronson (1981) descubrieron que los trabajadores profesionales señalaban el apoyo emocional como uno de los aspectos más importante de las interacciones sociales. El apoyo emocional se refiere al grado en que la necesidad emocional básica de una persona relativa a resolver problemas en el trabajo es gratificada a través de la interacción con otras personas (Thoits, 1982).

Las variables organizacionales señaladas pueden convertirse en generadoras de estrés al actuar de factores barrera y dificultar el proceso de enseñanza/aprendizaje desarrollado para alcanzar los objetivos de aprendizaje fijados por el profesor. La importancia de los factores barrera en el desarrollo del burnout ha sido destacada por diferentes modelos teóricos tanto de carácter general (Harrison, 1983; Pines, 1993) como específicos (Blase, 1982; Doménech-Betoret, 2009, 2010). Así lo señala Blase (1982) en su modelo psicológico-social de estrés y burnout docente (The social-psychological model of teacher stress and burnout presented by Blase, 1982) al afirmar que las barreras pedagógicas que interfieren el desarrollo del proceso instruccional no sólo dificultan alcanzar los objetivos de aprendizaje sino que además provocan burnout en el profesorado. Autores como Salanova, Cifre, Grau, Llorens y Martínez (2005) se expresan en la misma línea cuando argumentan que “los obstáculos organizacionales son los factores del ambiente de trabajo que tienen capacidad para restringir el desempeño, requieren que las personas ejerzan un esfuerzo adicional (físico o psicológico) para superarlos, y se asocian a ciertos costes físicos o psicológicos” (p. 163).

Finalmente señalar que dichas barreras pedagógicas (o potenciales estresores) no son variables estáticas, sino dinámicas y cambiantes en función del espacio-tiempo. En este sentido, habría que tener en cuenta los cambios ocurridos en España en los últimos años, que pueden haber contribuido a incrementar el estrés del profesorado. De entre ellos destacamos, en primer lugar, el fenómeno de la emigración que ha convertido las aulas en grupos multirraciales y multiculturales; y en segundo lugar, los frecuentes cambios legislativos introducidos en el sistema educativo español (LODE, 1985, LOGSE, 1990, LOCE, 2002, LOE, 2006).

## **2. Antecedentes moduladores: Variables personales**

En cuanto a los factores personales, existe cada vez mayor evidencia de que variables individuales pueden explicar por qué las personas con un mismo “background” (género, edad, experiencia, nivel educativo, etc.) y ante las mismas condiciones de trabajo, a menudo responden de forma diferente ante los estresores potenciales (Byrne, 1994). Se ha constatado que el mismo agente estresor (el insulto de un alumno, una experiencia conflictiva en clase, etc.) no provoca los mismos comportamientos entre los profesores, ni que todos los docentes reaccionan de igual forma ante una misma situación conflictiva, depende de cómo es percibida en función de las características personales de los sujetos. Los estresores potenciales se convertirán en estresores efectivos si nosotros desarrollamos estrés, en función de nuestras variables personales.

Desde los modelos cognitivos del estrés se establece que gran parte del estrés psicosocial se deriva de la forma en que las personas piensan y evalúan las situaciones potencialmente estresantes (Lazarus, 1966, Lazarus y Folkman, 1984). La teoría del estrés y del afrontamiento de Lazarus y Folkman (1984) define el proceso de estrés como el resultado de un desequilibrio entre las demandas externas y los recursos personales que posee el sujeto para adaptarse a dichas demandas. La evaluación que haga el sujeto de estos dos factores y de la respuesta a emitir, determinará que experimente, o no, estrés. Por tanto, existen algunos rasgos y

predisposiciones individuales como las creencias, expectativas, atribuciones, locus de control, altos niveles de exigencia, alta resistencia a la frustración, etc. forman parte de un amplio sistema de rasgos cognitivos de la personalidad que ejercen una importante influencia en la evaluación que las personas hacen de las situaciones potencialmente estresantes (Calvete y Villa, 1999). En consecuencia, los profesores que se enfrentan a los mismos estresores experimentarán las situaciones potencialmente estresantes de una forma más o menos amenazante en función de sus rasgos cognitivos de la personalidad, que a su vez condicionará el tipo de afrontamiento generado para responder a dicha situación estresante. Existen estudios previos que han puesto de manifiesto que determinadas variables personales pueden actuar como moduladores, aumentando o reduciendo el burnout y engagement experimentado por el profesorado. A continuación pasamos a comentar aquellas variables personales que la investigación precedente ha demostrado de forma consistente su capacidad moduladora del estrés y burnout docente. Algunas de ellas corresponden al campo de la Psicología Positiva, que está emergiendo con fuerza en los últimos años.

#### a) Locus de control

El lugar de control "*locus de control*" es un concepto creado por Rotter (1966) que hace referencia al control que el sujeto se atribuye sobre sus actos. Se dice que una persona tiene un "*lugar de control interno*" cuando cree que las cosas que le suceden son consecuencia de sus propias decisiones y comportamiento. Por el contrario, que una persona tendrá un "*lugar de control externo*" si cree que la causalidad, el destino o la suerte determinan lo que ocurre en su vida; y que sus capacidades personales o su esfuerzo poco pueden influir para cambiar o modificar lo que viene determinado por estas fuerzas externas. Rotter (1966) postuló que las diferencias individuales con respecto a las creencias sobre el grado de control de nuestras propias acciones influyen en la aparición del burnout. Los profesores con un locus de control interno, es decir, que creen que los sucesos que ocurren en su ambiente son contingentes de sus conductas, y por tanto controlables, evalúan la enseñanza como menos estresante que los sujetos con un locus de control externo, es decir, quienes creen que los sucesos se deben a factores incontrolables. De modo que los profesores que manifiestan un locus de control externo tienen más probabilidades de sufrir burnout (Kyriacou, 1987, Farber, 1991).

#### b) Autoestima

La autoestima es el componente afectivo del autoconcepto, y se refiere a los juicios valorativos que hacemos de nosotros mismos en base a nuestra forma de percibirnos, es decir, de nuestro autoconcepto. Por tanto, la autoestima se suele definir como una evaluación individual, o autoevaluación, de las conductas, habilidades, éxitos y fracasos. La autoestima se ha relacionado con el estrés (Byrne, 1992, 1999; Farber, 1991; Hogan and Hogan, 1982; Wells y Marwell, 1976) y con el bienestar general (DeNeve y Cooper, 1998; Robins, Hendin, Trzesniewski, 2001) del profesorado. Las personas que poseen una baja autoestima tienden a ser más vulnerables al estrés que aquellas que poseen una alta autoestima, debido a que los profesores con alta autoestima tienden a manejar las situaciones estresantes de una manera más productiva (Byrne, 1992, 1999). Friedman and Farber (1992) postulan una correlación de  $-.045$  entre ambas variables. Por tanto, el estudio de la autoestima se considera un aspecto importante en la investigación del estrés y burnout del profesorado. Uno de los instrumentos más utilizados para la evaluación de la autoestima global es la *Escala de Autoestima de Rosenberg (SES)*, Rosenberg, 1989) que es una revisión de la escala original del mismo autor (Rosenberg, 1965).

#### c) La autoeficacia docente

La autoeficacia es un componente de la teoría cognitiva social de Bandura (1986) y se define como "las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros o resultados" (Bandura, 1997, p. 3). Numerosos estudios previos han verificado el papel mitigador o reductor de la eficacia sobre el estrés y burnout del profesorado (Brouwers, 2000; Brouwers, Evers, & Tomic, 2001; Chan, 1998, 2002; Dick & Wagner, 2001; Doménech-Betoret, 2005, 2006, 2008; Friedman, 2003). De modo que los profesores que hacen una autoevaluación positiva de éste constructo tienden a sufrir menos

estrés y burnout que aquellos profesores que se autoevalúan negativamente en este constructo. Otros estudios recientes también han puesto de manifiesto la relación entre las creencias de autoeficacia y las estrategias de afrontamiento utilizadas. En este sentido se ha constatado que las personas que se perciben con alta autoeficacia tienden a desarrollar acciones y estrategias eficaces (estrategias de afrontamiento activas) dirigidas a superar o amortiguar los problemas ocasionados por las barreras pedagógicas que interfieren el desempeño profesional (Salanova, Cifre, Grau, Llorens y Martínez, 2005; Doménech-Betoret, 2010).

#### d) Inteligencia emocional

Salovey y Mayer acuñaron el término “inteligencia emocional” en 1990. Se conceptualizó como una forma de inteligencia social que implica la capacidad de relacionarse con las emociones y sentimientos de uno mismo y de los demás de una forma eficiente (Salovey y Mayer, 1990, 1997). Algunos programas educativos anglosajones (también en España, Vallés, 2003) enfatizan la importancia de las habilidades que integran el concepto de inteligencia emocional para combatir la conflictividad personal e interpersonal de los centros docentes. Por otra parte, trabajos relativamente recientes (Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Mearns y Cain, 2003; Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003) han encontrado evidencias de que una gestión adecuada de nuestras reacciones emocionales disminuye los niveles globales de estrés laboral del profesorado. Estos descubrimientos parecen indicar que los docentes emocionalmente más inteligentes, es decir, aquellos con una mayor capacidad para percibir, comprender y regular sus propias emociones y las de los demás, son más eficaces cuando se enfrentan a situaciones estresantes del ámbito laboral, y a la vez menos vulnerables a sus consecuencias negativas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003b). En consecuencia podemos afirmar que las habilidades de inteligencia emocional ejercen efectos beneficiosos para el profesorado a nivel preventivo, pudiendo influir en la percepción de sus necesidades. Ésta variable, al igual que las anteriores seleccionadas, no son variables personales inalterables, o de alta estabilidad, sino que por el contrario son susceptibles de perfeccionamiento y mejora a través de programas de entrenamiento, lo que las hace especialmente interesantes en la prevención del burnout y potenciación del engagement. Una escala muy utilizada en castellano para evaluar los niveles de inteligencia emocional (IE) del profesorado es una versión reducida validada y adaptada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) de la versión original.

#### e) Resiliencia

En psicología, el término *resiliencia* refiere a la capacidad de los sujetos para sobreponerse a tragedias o períodos de dolor emocional. Por ejemplo Ryff, Singer, Dienberg Love, & Essex, (1998) definen el término *resiliencia* a la capacidad del sujeto de mantener, recuperar o mejorar la salud mental tras enfrentarse a los desafíos de la vida. Werner (1993) define este concepto como la capacidad de adaptarse con éxito tras una exposición estresante a eventos de la vida (Werner, 1993). Términos cercanos a “resiliencia” que han recibido atención investigadora son “hardiness” (Kobasa, 1979), and “resourcefulness” (Rosenbaum, 1990). Así pues, cuando un sujeto posee desarrollada esta capacidad, se dice que tiene resiliencia adecuada y puede sobreponerse a contratiempos o incluso resultar fortalecido por los mismos. Algunas personas suelen resistir con insospechada fortaleza los embates de la vida, e incluso ante sucesos extremos hay un elevado porcentaje de personas que muestra una gran resistencia y que sale psicológicamente indemne o con daños mínimos del trance (Vera, Carbelo Baquero y Vecina, 2006). La resiliencia es un fenómeno común entre personas que se enfrentan a experiencias adversas y que surge de funciones y procesos adaptativos normales del ser humano (Masten, 2001). Este concepto está siendo utilizado cada vez más en el ámbito de la educación y de la psicología (Blum, 1998). En la medida que los profesores sean más resistentes a situaciones de estrés escolar o tengan más capacidad para sobreponerse, o para adaptarse a dichas situaciones estresantes, serán menos vulnerables a este fenómeno y en consecuencia les afectará menos a nivel personal y a nivel profesional. El instrumento más utilizado para medir este constructo es la Escala de Resiliencia (RS) de Wagnild & Young (1993).

#### f) Personalidad resistente (hardiness)

Dentro de las variables de personalidad positiva una de las más estudiadas ha sido el constructo de personalidad resistente desarrollado por Kobasa (1979). Según este autor los sujetos con personalidad resistente se enfrentan de forma activa y comprometida a los estímulos estresantes, percibiéndolos como menos amenazantes. La personalidad resistente está formada por tres componentes: El compromiso, el control y el reto. El compromiso es la tendencia a desarrollar acciones caracterizadas por la implicación personal y por la tendencia a identificarse con lo que se hace. El control se refiere a la convicción que tiene una persona a poder influir en el curso de los acontecimientos. Finalmente, el reto se refiere a percibir los estímulos potencialmente estresantes como oportunidades de crecimiento. La investigación precedente ha puesto de manifiesto que las personas con alta puntuación en personalidad resistente declaran padecer menos estrés laboral (Kobasa, 1982; Madi y Kobasa, 1984) y tienden a desgastarse menos profesionalmente (Moreno-Jiménez, González y Garrosa, 2001).

#### g) Personalidad tipo A

Definimos la personalidad como aquellas características o aspectos del individuo, relativamente estables y duraderos, que le distinguen de otras personas y le hacen único en su manera de percibir, razonar, relacionarse con su entorno y consigo mismo. Uno de los tipos de personalidad más estudiados para determinar su relación con la salud física y psicológica de los sujetos ha sido el patrón de personalidad tipo A (PCTA) identificado por Rosenman y Friedman (1961). Según Pallarés y Rosel (2001) el PCTA ha sido definido como un componente de acción-reacción integrado por: a) componentes formales: habla rápida, tensión en la musculatura facial, excesiva actividad psicomotora y otros manierismos, b) actitudes y emociones: hostilidad, impaciencia, ira y agresividad, c) aspectos motivacionales: motivación de logro, competitividad y ambición, d) conductas abiertas o manifiestas: urgencias de tiempo, implicación en el trabajo, y e) aspectos cognitivos: necesidad de control ambiental y estilo atribucional característico. Las personas que muestran abiertamente este tipo de comportamiento son denominados individuos Tipo-A. En oposición a ellos se encuentra el individuo Tipo-B, referido a un estilo de vida más relajado, no apresurado y maduro. Las personas con personalidad tipo A suelen presentar una mayor vulnerabilidad al estrés, así como a padecer enfermedades coronarias y cardiovasculares (Friedman & Rosenman, 1974).

### 3. Variable Mediadora: El Estrés laboral

El austríaco HANS SELYE (catedrático de Fisiología de la Facultad de Medicina de Montreal) describió por primera vez el “estrés” en 1936, partiendo del modelo físico de elasticidad y resistencia de los materiales sólidos. En física se denomina estrés a la fuerza externa o presión que se ejerce sobre el objeto y se denomina tensión a la consecuente distorsión interna o cambio en el tamaño del objeto. En el individuo, a la fuerza o estímulo actuante se le denomina “estresor” o “agente estresante” y la respuesta del organismo fue definida por el mismo Selye como “respuesta general de adaptación”, que puede ser de huida o de lucha.

Podemos definir el estrés como un desequilibrio sustancial percibido entre la demanda y la capacidad de respuesta del individuo, bajo condiciones en las que el fracaso ante esa demanda posee importantes consecuencias (percibidas) (McGrath, 1983). Cuando una situación se considera estresante genera preocupación o ansiedad, esto hace que muchas veces se consideren sinónimos estrés y ansiedad.

Cuando la amenaza o acción del estresor persiste, el organismo se mantiene en alerta permanente y se produce lo que Selye denominó el Síndrome General de Adaptación, que es la cronificación del stress. En esta condición, el organismo no cuenta con el tiempo necesario para su recuperación, se agotan sus reservas y aparecen alteraciones patológicas, cuyas consecuencias afectan a los tres aspectos de la salud: física, psíquica y sociolaboral (burnout).

Consecuencias del estrés:

- Consecuencias físicas: dolores de cabeza, sequedad de la boca, tensión muscular, tics-temblores, digestiones pesadas, colon irritable, gases intestinales, trastornos del sueño, desajustes menstruales, diarrea-estreñimiento, etc.
- Consecuencias psíquicas: trastornos emocionales (ansiedad, inseguridad, irritabilidad, apatía, frustración, *agotamiento emocional*)
- Alteraciones de la conducta: conductas de evitación o huida (absentismo, adicciones), conductas de ataque (agresión, quejas, sabotajes, robos), conductas pasivas (indiferencia, falta de participación en actividades, no asunción de responsabilidades, aislamiento)
- Consecuencias sociolaborales: Absentismo, conflictividad laboral, “burnout” o síndrome del profesor quemado considerado como estrés crónico.

Los profesores que tienen problemas profesionales durante un tiempo prolongado y que no pueden enfrentarse a ellos de forma eficiente experimentan “distrés” (Pithers and Fogarty, 1995). El burnout, o quemarse en el trabajo, es la consecuencia resultante de experimentar continuo distrés (*distrés* es siempre negativo, mientras que el término *eu-estrés* se utiliza para designar un estrés moderado y positivo). Se considera que el burnout se relaciona con un largo periodo de estrés interpersonal en profesiones de servicio a los demás como la enseñanza (Ralf Schwarzer and Esther Greenglass, 1999, cap.2).

#### 4. Consecuentes: Burnout versus Engagement

##### a) Burnout

Hasta la fecha, muchas características físicas, psicológicas y comportamentales han sido consideradas síntomas característicos del burnout. Sin embargo en la actualidad la mayoría de los autores definen el burnout a través de las tres dimensiones propuestas por Maslach and Jackson (1981, 1986): agotamiento emocional (*emotional exhaustion*), despersonalización (*depersonalization*), y baja realización personal (*reduced sense of personal accomplishment*).

- *Agotamiento emocional (emotional exhaustion)*: Es considerado el elemento central del síndrome. Aparece la sensación de no poder dar más de sí. El esfuerzo prolongado sin logros es interpretado por el/la profesor/a como un esfuerzo sin sentido, que genera desánimo y frustración.

- *Despersonalización (depersonalization)*: Si los problemas que interfieren y dificultan la labor docente continúan, el/la profesor/a pasa a ver a los otros (estudiantes, compañeros, padres, etc.) como sus enemigos, los causantes de sus problemas. Como consecuencia, el/la profesor/a desarrolla estrategias defensivas para protegerse que se concretan en distanciamiento, frialdad en el trato, desimplicación, etc.

- *Baja realización personal (reduced sense of personal accomplishment)*: Surge de la no consecución de los objetivos o resultados deseados en el ejercicio de la profesión. Sienten que las demandas laborales exceden a sus capacidades, se autoevalúan negativamente.

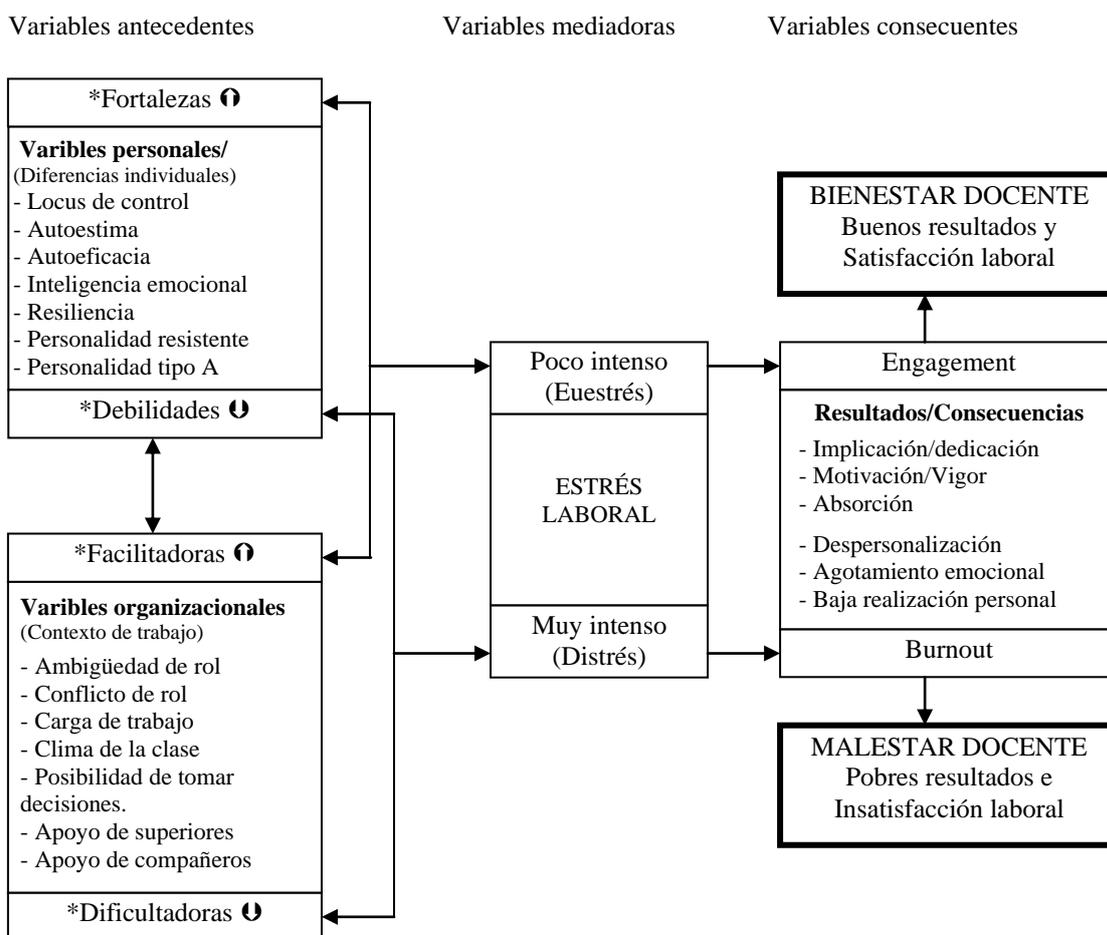
Debido a la intercorrelación observada entre despersonalización y agotamiento emocional, algunos autores (Green, Walkey & Taylor, 1991) han denominado a estas dos dimensiones núcleo del burnout (core of burnout). Así pues, el “burnout” es considerado como estrés crónico en contexto laboral caracterizado por estas tres dimensiones y el instrumento más comúnmente usado para medir este constructo tridimensional es el MBI (Maslach Burnout Inventory; Maslach and Jackson, 1981).

##### b) Engagement

Las últimas tendencias en el estudio del burnout han sufrido un giro hacia el polo opuesto: el *engagement*. Este cambio puede verse como resultado del auge de la psicología positiva en los últimos años que se centra en el desarrollo óptimo, en los aspectos positivos y no en las disfunciones (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Algunos autores sostienen que las tres dimensiones de engagement serían opuestas a las tres dimensiones de burnout (agotamiento

emocional, despersonalización y pérdida de realización personal en el trabajo) propuestas por Maslach y Jackson (1981). Sin embargo, existen otros autores como Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Romá y Bakker (2002) que defienden que, aunque conceptualmente sean constructos opuestos, su estructura es diferente por lo que el engagement no puede ser medido adecuadamente considerando simplemente el perfil opuesto al burnout. Desde esta perspectiva el engagement es considerado un concepto opuesto al burnout, y se define según Maslach y Leiter (1997) como un estado positivo, afectivo-emocional de plenitud, caracterizado por el *vigor*, la *dedicación* y la *absorción* (o concentración en el trabajo). El *vigor* se refiere a la energía como opuesto al agotamiento emocional. Se caracteriza por niveles altos de energía y activación mental en el trabajo, la voluntad y predisposición de invertir esfuerzos y la persistencia, incluso en las dificultades. La *dedicación* sería opuesta al cinismo o despersonalización. Se caracteriza por la implicación y el entusiasmo en el trabajo. La *absorción* (o concentración en el trabajo) sería opuesta a la falta de realización personal y se caracteriza por un estado de concentración, de sentimiento de que el tiempo pasa rápidamente y que se tienen dificultades de desligarse del trabajo.

Figura 1. Propuesta de modelo explicativo del burnout-engagement docente que recoge los constructos utilizados en este artículo y sus relaciones.



\* Facilitadoras vs. dificultadoras para alcanzar los objetivos de aprendizaje y demás demandas que exige la profesión docente.

\* Fortalezas vs. debilidades personales para alcanzar los objetivos de aprendizaje y demás demandas que exige la profesión docente.

## 5. Pautas de actuación que pueden contribuir al bienestar docente

En general, basándonos en los planteamientos teóricos formulados en este artículo, expuestos gráficamente en la figura 1, podríamos afirmar que el grado de tensión (strain) que sufren los profesores, depende de la interacción existente entre tres componentes fundamentales:

a) El nivel de demandas externas solicitadas (aunque también pueden ser internas autoimpuestas por el propio sujeto “tener que”). Las demandas externas se refieren a las exigencias que provienen del sistema educativo, mientras que las demandas internas son las que provienen del propio individuo (sus deseos y aspiraciones). En el contexto escolar la demanda externa central y prioritaria que se le pide al profesorado consiste en alcanzar los objetivos de aprendizaje fijados, demanda que encierra a su vez otras demandas subordinadas o subdemandas (además de alcanzar los objetivos de aprendizaje, al profesorado también se le pide, entre otras cosas, eficacia, buena preparación, dominar la materia, ser un buen comunicador, ser un buen pedagogo, ser un buen psicólogo, saber trabajar en equipo, capacidad de liderazgo, saber gestionar conflictos, etc.). Seguramente los profesores menos “quemados”, más motivados y satisfechos con su profesión formularán objetivos más retadores a sus alumnos (de tipo formativo) que los profesores más “quemados”, menos motivados y satisfechos, que exigirán objetivos menos retadores (de tipo informativo).

b) Las variables facilitadoras (fortalezas internas del sujeto y apoyos del contexto laboral)

Las variables facilitadoras hacen referencia a las fortalezas del sujeto (características personales favorables o apoyos internos) y también a los apoyos sociales externos con los que cuenta, tanto en el ámbito escolar (compañeros, cargos directivos, especialistas, etc.) como fuera de él (pareja, familia, amigos, etc.).

c) Las variables dificultadoras (debilidades internas del sujeto y barreras del contexto laboral)

Las variables dificultadoras se refieren a las debilidades del sujeto (características personales desfavorables) y también a las barreras o interferencias externas que obstaculizan la consecución de los objetivos o demandas impuestas (desde el exterior o por el propio sujeto). Las barreras externas hacen referencia a los “potenciales estresores”.

Parece claro que un entorno de trabajo caracterizado por exigir demandas moderadas y por el predominio de las variables facilitadoras (fortalezas internas del sujeto y apoyos del contexto laboral y extralaboral) sobre las dificultadoras (debilidades internas del sujeto y barreras del contexto laboral) generaría un estado de bienestar psicológico en el profesorado, mientras que por el contrario un entorno de trabajo caracterizado por exigir altas demandas y por el predominio de las variables dificultadoras (debilidades internas del sujeto y barreras del contexto laboral) sobre las facilitadoras (fortalezas internas del sujeto y apoyos del contexto laboral y extralaboral) generaría un estado de malestar psicológico. Este enfoque tiene bastantes elementos en común con el modelo de demandas-recursos (Job Demands-Resources Model) propuesto por Demerouti, Bakker, Nachreiner, y Schaufeli (2001),

De acuerdo con nuestro enfoque, la prevención del malestar docente y el logro del bienestar docente se conseguirían, por una parte a) potenciando las variables facilitadoras, tanto las fortalezas personales del profesorado como los apoyos sociales del ámbito laboral (compañeros, cargos directivos, psicopedagogo, etc.) y extralaboral (pareja, amigos, familia, etc.), por otra b) tratado de eliminar o reducir las variables dificultadoras, sobre todo sobre las referentes a las variables organizacionales o barreras laborales. Hay que tener en cuenta que las condiciones o situaciones se pueden cambiar, pero las variables personales son más resistentes al cambio. A pesar de esta dificultad para intervenir a nivel personal, una actuación que puede resultar positiva es entrenar al profesorado más vulnerable en el manejo de estrategias de afrontamiento para saber responder de forma eficaz a las variables estresoras procedentes del entorno laboral. En este sentido se han destacado las estrategias “centradas en el problema” y de “búsqueda de apoyo social”, ya que se han identificado como las más idóneas para el ajuste emocional de los sujetos mientras que por el contrario se ha comprobado que las “estrategias de

evitación” tienen consecuencias negativas en las personas que utilizan dichas estrategias (Endler y Parker,1990). Finalmente remarcar que las actuaciones que se pongan en marcha deberían englobar a todo el centro. Las acciones dirigidas a nivel macrosistémico (clase, ciclo, departamento, etc.) no suelen tener éxito porque no se tiene en cuenta el nivel organizacional de la institución o centro educativo. “When occupational stress interventions are introduced, precautions should be taken to ensure that they can become integrated into the organization” (Nytro, Mikkelsen, Bohle, & Quinlan, 2000, p. 215).

## Referencias bibliográficas

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Blum, D. (1998). Finding the strength to overcome anything. *Psychology Today, May/June*, 32-72.
- Brouwers, A. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching & Teacher education, 16*(2), 239-253
- Brouwers, A., Evers, W. J. G., & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology, 31*(7), 1474-1491.
- Byrne, B. M. (1992, April). Investigating causal links to burnout for elementary, intermediate, and secondary teachers. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal, 31*, 645-673.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. In R. Vandenberghe and A. M. Huberman (Eds.) *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 15-37). Cambridge University Press.
- Calvete, E. y Villa, A. (1999). Estrés y Burnout docente: influencia de variables cognitivas. *Revista de Educación, 319*, 291-303.
- Chan, D. W. (1998). Stress, Coping Strategies and Psychological Distress Among Secondary School Teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal, 35*, 145-163.
- Chan, D.W. (2002). Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Psychological Distress Among Prospective Chinese Teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 22*, 557-569
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W.B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*, 499-512.
- DeNeve, K.M. y Cooper, H. (1998). The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin, 124*, 197-229.
- Dick, R. Van, & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 243-259.
- Doménech-Betoret, F. (2005). Autoeficacia, recursos escolares de afrontamiento y agotamiento docente en profesores de secundaria. *Infancia y Aprendizaje, 28* (4), 471-483.
- Doménech-Betoret, F. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping resources and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology, 26*, pp. 519-539
- Doménech-Betoret, F. (2007). *Psicología de la Educación e Instrucción: su aplicación al contexto de la clase*. Colección Psique. Publicacions de la Universitat Jume I.
- Doménech-Betoret, F. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology, 29*(1), 45-68.
- Doménech-Betoret, F. (2010). Barriers perceived by teachers at work, Coping strategies, Self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology, vol. 13*, nº 2, 636-652.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation. *Journal of personality and Social Psychology, 58*(5), 844-854.
- Esteve, J. M. (1998). *El malestar docente* (3ª edición). Paidós.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social, 1*, 260-265.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003b). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación, 332*, 97-116.

- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Flores, M. D., & Fernández-Castro, J. (2004). Creencias de los profesores y Estrés docente. *Estudios de psicología*, 25(3), 343-357.
- Friedman I. and Farber, B. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86, 28-35.
- Friedman, M. & Rosenman, R. H. (1974). *Type A Behavior and Your Heart*. New York: Knopf.
- Friedman, I. (2003). Self-Efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191-215.
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Gómez Pérez, L., y Carrascosa, J. (Coord.) (2000). *Prevención del estrés profesional docente*. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.
- González-Torres, M. C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios sobre Educación*, 5, 61-83
- Goodman, V. B. (1980). *Teacher absenteeism-stress in selected elementary schools*. Los Angeles, University of California.
- Green, D. E., Walkey, F. H., & Taylor, A. J. W. (1991). The three-factor structure of the Maslach burnout inventory. *Journal of Science Behaviour and Personality* 6, 453-472.
- Hogan, R and Hogan, J. C. (1982). Subjective correlates of stress and human performance. In E. A. Alluisi & E. A. Fleishman (Eds.), *Human performance and productivity: Stress and performance effectiveness* (pp. 141-163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- House, J. S. & Wells, J. A. (1978). Occupational stress, social support, and health. In A McLean, G. Black, & M. Colligan (Eds.), *Reducing occupational stress: Proceedings of a conference* (publication 78-100, pp. 8-29). Washington, DC: National Institute of Occupational Safety and Health.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.
- Kobasa, S. C. (1982). The hardy personality: Howard a social psychology of stress and helth. En G. S. Sanders y J. Suls (Comp.): *Social psychology of healthh and illness*. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping processes*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New Cork: Springer.
- Madi, S. R. y Kobasa, S. C. (1984). *The Hardy Executive: Health Under Stress*. Homewood IL: DowJones-Irwin.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Alianza Editorial.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). *The Maslach Burnout Inventory*. Research Edition. Palo Alto, CA, Consulting Psychology Press.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986). *The Maslach Burnout Inventory*. Research Edition. Palo Alto, CA, Consulting Psychology Press.
- Maslach, C. y Leiter, M.P. (1997). *The Truth About Burnout-How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, Jossey-Bass Inc.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary Magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.

- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- McGrath, J. E. (1983): Stress and behavior in organizations. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1351-1395). New York: Wiley.
- Mearns, J., y Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 71-82.
- Moreno-Jiménez, B.; González, J. L. y Garrosa, E. (2001). Desgaste profesional (burnout), personalidad y salud percibida, En J. Buendía y F. Ramos (Comp.): *Empleo, estrés y salud* (pp. 59-85). Madrid: Pirámide.
- Nytro, K., Mikkelsen, A., Bohle, P., & Quinlan, M. (2000). Un appraisal of key factors in the implementation of occupational stress interventions. *Work and Stress*, 14, 213-225.
- OIT (1981). *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Ginebra, Bureau Internationale du Travail.
- Pallarés, J y Rosel, J. (2001). Patrón de conducta Tipo-A y estrés en deportistas adolescentes: algunas variables mediadoras. *Psicothema*, 13 (1), 147-151.
- Pines, A. y Aronson, E. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. New Cork, NY: Free Press.
- Pithers, R. T., & Fogarty, G. J. (1995): Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3-14.
- Robins, R.W., Hendin, H.M. y Trzesniewski, K.H., (2001). Measuring global self-esteem: construct validation of a single item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin* 27, 151-161.
- Rosenbaum, M. (1990). Intoduction: From helplessness to resourcefulness In M. Rosenbaum (Ed.) *Learned resourcefulness* (pp. 25.35). New York: Springer Publishing Company.
- Rosenberg, M. (1965). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós (traducción de 1973).
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent Self-image*. Revised edition. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Rosenman, RH. Friedman, M. (1961). Association of specific behavior pattern in women with blood and cardiovascular findings. *Circulation*. Nov;24:1173-1184.
- Rotter J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs*, 80, 1-28.
- Ryff, C. D., Singer, B., Dienberg Love, G., & Essex, M. J. (1998). Resilience in adulthood and later life. In J. Lomaranz (Ed.), *Handbook of aging and mental health: An integrative approach* (pp. 69-96). New York: Plenum Press.
- Salanova, M., Cifre, E., Grau, R. M<sup>a</sup>, Llorens, S., y Martínez, M. I. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. *Revista de Psicología del trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 159-176
- Salanova, M., Cifre, E., Grau, R. M<sup>a</sup>, Llorens, S., y Martínez, M. I. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. *Revista de Psicología del trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 159-176
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, p. 185-211. 1
- Schaufeli, W. B.; Salanova, M., Gonzalez-Romá, V. y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two simple confirmation factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies* 3, 71-92,

Schwarzer, R., & Greenglass, E. (1999). Teacher burnout from a social-Cognitive perspective: a theoretical position paper. In Ronald Vandenberghe and A. Michael Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 238-246). Cambridge University Press.

Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction, *American Psychologist*, 55, 5-11.

Stern, W. A. (1980). *Teacher absenteeism at the secondary school level*. Detroit, Michigan State University.

Thoits, P. A. (1982). Conceptual, methodological, and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 23, 145-159.

Travers, Ch. y Cooper, C. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.

Vallés, A. (2003). *Emocíonate con inteligencia*. Valencia: Promolibro.

Vera, B., Carbelo Baquero, B, Vecina, M. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, vol. 27.

Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.

Wells, E.L. y Marwell, G. (1976). *Self-esteem: its conceptualisation and measurement*. Beverly Hills, CA: Sage.

Castelló, Septiembre de 2010