

Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria

Las últimas investigaciones en psicología hablan de una problemática cada vez más frecuente entre el profesorado, especialmente en Educación Secundaria: el síndrome de *burnout*. En el origen de esta problemática se encuentra un déficit motivacional del profesor hacia su actividad profesional, provocado por el desarrollo de creencias de autoeficacia negativas.

Es por ello que en el presente trabajo se expone esta problemática, además de estrategias de intervención psicopedagógica para una mejora de la motivación docente.

Palabras clave: estrés docente, síndrome de *burnout*, motivación docente, estrategias motivacionales.

Nb012

Marta Silvero
Miramón

Directora de Formación.
Fundación Laboral de la
Construcción Navarra
msilvero@fundacionlaboral.org

Stress and Lack of Motivation: The Syndrome of Burnout in Secondary Education

Recent research in psychology talks about a problem in teachers –especially in Secondary Education–: *burnout*. The origin of this situation is a motivational problem, a teaching motivational problem, because teachers develop negative self-efficacy expectations.

In this article, there is a description of burnout and psychopedagogical intervention strategies to improve teaching motivation.

Keywords: teaching stress, burnout, teaching motivation, motivational strategies.

1. EL PROFESORADO: UN COLECTIVO EN “RIESGO”

Proactividad, enfoque preventivo, anticipación... son términos que han marcado la revolución pedagógica en la última centuria. Entre los profesionales de la educación, la docencia y la psicología, es asumida la máxima “es mejor prevenir que curar”. De hecho, en torno a esa idea se han diseñado programas de intervención psicopedagógica, modelos de enseñanza, materiales didácticos, etc.

Ahora bien, en lo que se refiere a la formación del profesorado en términos generales, y particularmente en todo aquello concerniente a su bienestar emocional y a aspectos motivacionales, podemos afirmar que este tipo de actuaciones se han llevado a cabo ante una realidad ya manifiesta, y cada vez más preocupante, derivada de las situaciones que en la actualidad se viven en muchas aulas. Los docentes son uno de los colectivos más afectados por problemáticas derivadas de la exposición prolongada a riesgos de tipo psicosocial (estrés), entendiéndose por éstos aquellos factores que suponen una fuente de riesgo laboral (Ley 31/1995; Real Decreto 39/1997).

A este respecto, las investigaciones a partir de los años 60 hablan de un nuevo síndrome, propio de las profesiones asistenciales caracterizadas por el contacto con personas: el *burnout* o “síndrome de quemarse por el trabajo” (Dierendock, Buunk y Schaufeli, 2001; García, 1993; Soriana y Herruzo, 2004). Así mismo, señalan que dicho síndrome desencadena bajas satisfacción y motivación hacia el trabajo, problemas de salud, absentismo laboral, propensión al abandono de la actividad profesional y, por tanto, una disminución en la calidad del trabajo que se realiza, siendo consecuencia de la exposición prolongada a situaciones de estrés laboral (Boyle, Borg Falzon, y Baglioni, 1995; Dierendock, Schaufeli y Buunk, 2001; Gil-Monte y Peiró, 1998, 1999; González-Torres, 2003a, 2003b; Gugliemi y Tatrow, 1998; Pithers y Fogarty, 1995).

Cuando estas investigaciones se refieren de manera específica a la profesión docente, las cifras que arrojan son cuanto menos dignas de mención. Al menos, los casos de estrés laboral y de síndrome de *burnout*, aparecen en un 30% de los casos entre el profesorado (Rudow, 1999). Similares cifras además apuntan al número de docente que han abandonado el ejercicio profesional en los últimos cinco años tras haber padecido dicho síndrome (Marshall y Marshall, 2003).

Ahora bien, ¿a qué factores o elementos podemos atribuir esta alta incidencia del estrés laboral y del síndrome de *burnout* entre el profesorado?

Deci y Ryan afirman que una de las fuentes principales del estrés y en general de la generación de estados psicológicos negativos es la privación de las necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y conexión afectiva, que provocan la generación de un déficit motivacional (Ryan y Deci, 2000). Por tanto, determinadas manifestaciones emocionales, especialmente la actitud del profesor hacia los alumnos, pueden estar indicando además de una carencia motivacional o un bajo nivel de satisfacción, la existencia de elementos estresores, e incluso puede ser un indicador de un trastorno psicológico. De hecho se ha afirmado que la no satisfacción de los denominados *helper motives*, aquellos que hacen referencia al afán del profesor por ayudar a los alumnos, se hallan en el origen de trastornos de estrés y ansiedad docente. Esta “no satisfacción” de los motivos o metas genera en el profesor bajas creencias de eficacia, frustración ante expectativas no alcanzadas y, en consecuencia, déficit motivacional (Rudow, 1999).

Los estudios también muestran que determinadas condiciones externas, como la sobrecarga de trabajo o la escasez de recursos, son estresores potenciales. Esto indica que, efectivamente –tal y como se afirma desde la Teoría de la Autodeterminación–, la falta de conexión afectiva con el entorno en el que se trabaja y la ausencia de sentimiento de competencia se relaciona de manera proporcionalmente directa a estados de ansiedad y estrés laboral.

El estrés docente aparece asociado de este modo a sentimientos de baja autoestima, de falta de apoyo por parte de la comunidad escolar, de actitudes de indefensión (García, 1993; Jilks, 2002) y de frustración (Polaino-Lorente, 1982), como consecuencia de una situación de desequilibrio que el profesor percibe entre valores y metas, habilidades, recursos y exigencias del entorno. De este modo, podemos conceptualizar el estrés como una percepción de desproporción entre las demandas que el contexto exige y las respuestas que uno es capaz de ofrecer, que se traduce en la generación de emociones negativas (Rudow, 1999). El estrés se asocia así a una mala adaptación entre la persona y el medio en el que trabaja, derivada de la falta de apoyo que percibe (Guglielmi y Tatrow, 1998; Sureda García y Colom Bauzá, 2002; Travers y Cooper, 1997).

Sin duda no nos supondrá mucho esfuerzo identificar la presencia de todos los factores anteriormente señalados en la sociedad actual, sobre todo en el contexto que aquí interesa. El día a día que muchos profesores viven en las aulas de nuestros centros educativos está marcado por casuísticas que en muchas ocasiones proporcionan testimonios que nos estremecen. La violencia en las aulas, el escaso contacto entre la familia y la escuela, la ausencia en muchas ocasiones de

NOTAS

ESTRÉS Y DESMOTIVACIÓN
DOCENTE: EL SÍNDROME
DEL “PROFESOR QUEMADO”
EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA

modelos educativos sólidos en el núcleo familiar, bien permiten deducir que en la actualidad existen factores de riesgo que lejos de favorecer un adecuado clima en la comunidad escolar lo dificultan sobremedida. Se habla de asociaciones para la defensa del profesorado, podemos ver en los noticiarios casos continuos de denuncias, procesos judiciales, agresiones en las que se ven involucrados profesores y alumnado cada vez más joven... Se habla de la "crisis de la autoridad docente" y, más allá, de una crisis generalizada de valores nucleares que impide una definición adecuada de los diferentes roles educativos, que en las relaciones entre profesor y alumno se hace especialmente evidente.

Sin embargo, de nada sirve dejar únicamente por escrito lo que ya se ha dicho en muchas ocasiones. Los esfuerzos deben apuntar a desarrollar acciones que permitan llevar a cabo una labor de formación que facilite la adquisición y consolidación de los fundamentos básicos desde el punto de vista educativo.

La comprensión y análisis de los elementos que intervienen en el desarrollo de las manifestaciones psicopatológicas en el profesorado, así como sus consecuencias, permitirán establecer cuáles son las medidas correctivas a adoptar que, a su vez constituirán la base para el diseño de intervenciones de carácter preventivo en un futuro.

2. HACIA EL DISEÑO DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN: ANÁLISIS DIMENSIONAL DEL SÍNDROME DE *BURNOUT*

El diseño de programas de formación e intervención dirigidos a tratar las problemáticas con anterioridad descritas en el profesorado exige comprender dichas problemáticas en sí mismas, analizando cuáles son las variables que intervienen en su desarrollo para así poder establecer medidas de actuación.

Las investigaciones sobre las consecuencias derivadas de la exposición a situaciones de estrés crónico en el trabajo y acerca del síndrome de *burnout* como la patología más frecuente en estos casos no son novedosas, aunque haya sido en los últimos años cuando se hayan hecho más habituales en la realidad cotidiana del profesorado y de otros colectivos profesionales.

Ya en los años 80, el modelo teórico establecido por Maslach y Jackson (1981) establece tres dimensiones para la definición del síndrome de "quemarse por el trabajo" o *burnout*. Estos investigadores acuñaron el término y desarrollaron el modelo teórico y empírico, a través del *Maslach Burnout Inventory* [MBI], que en la actualidad constituye una fuente de referencia básica en la investigación sobre el síndrome de *burnout* en el profesor. Como se ha indicado, afirman

que existen tres “síntomas” o rasgos característicos de este trastorno, que constituyen los tres subescalas del *MBI* (Maslach, 1993; Maslach y Jackson, 1981) (ver Figura 1):

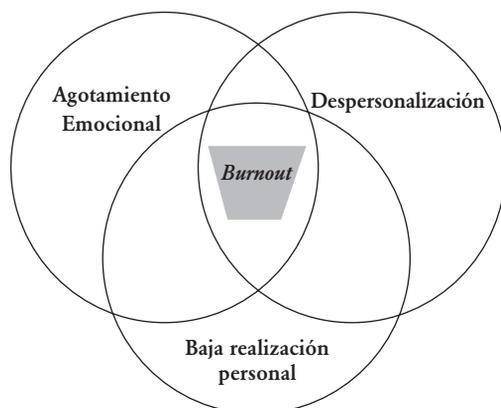
- *baja realización personal*: caracterizada por el desarrollo de un sentimiento de fracaso personal. La persona se siente fracasada e incapaz de llevar a cabo su trabajo, especialmente en relación con las personas hacia las que trabaja, los destinatarios de sus servicios. El profesor “quemado” desarrollaría expectativas negativas de eficacia, ya que consideraría irreal cualquier influencia sobre los alumnos (Ghaith y Shaaban, 1999);
- *agotamiento emocional*: la persona desarrolla la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado, experimenta la falta de recursos emocionales y siente que nada puede ofrecer a las personas para las que trabaja. Constituye un elemento fundamental en el desarrollo del síndrome y aparece asociada a manifestaciones físicas del trastorno (Dierendock, Shaufeli y Buunk, 2001; García, 1993; Gil-Monte y Peiró, 1999; Rudow, 1999);
- *despersonalización*: la persona manifiesta actitudes negativas hacia las personas para las que trabaja. En el caso del profesor, estas actitudes son muchas veces manifestadas con los alumnos, adoptando una relación distante y de escasa receptividad hacia las demandas que éstos le realizan (Rudow, 1999; Wanzer y McCroskey, 1998).

NOTAS

ESTRÉS Y DESMOTIVACIÓN
DOCENTE: EL SÍNDROME
DEL “PROFESOR QUEMADO”
EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA

Figura 1.

Dimensiones del síndrome de *burnout*



Existen sin embargo posturas contradictorias respecto a las relaciones que se establecen entre las dimensiones del *MBI* y del síndrome de *burnout*, llegando a existir en la literatura especializada hasta cinco modelos distintos, en función de cuál de dichas dimensiones sea considerada como el primer desencadenante ante el estrés laboral y cuál sea la interrelación entre ellas.

En primer lugar, Golembiewski establece un *modelo teórico multifásico* acerca del *burnout* a través del cual identifica las fases del síndrome, afirmando que se desencadena por una despersonalización, que desemboca en el estado de agotamiento emocional a través de la ausencia de realización personal, estableciendo un total de ocho fases en función de la intensidad de cada uno de las dimensiones que se señalan en el síndrome (Golembiewski, Scherb, y Boudreau, 1993).

Por su parte, Leiter y Maslach, proponen un *modelo procesual*, en el que el agotamiento emocional constituye el elemento de mayor relevancia, por su papel mediador entre los elementos estresores del entorno y el sentimiento de despersonalización. La dimensión de realización personal se define como una función de la influencia ejercida por el propio contexto laboral, sin mostrar una relación significativa con la despersonalización, y produciéndose de manera simultánea a ella. De este modo, los aspectos del entorno que influyen en el sentimiento de despersonalización son las demandas (sobrecarga laboral, conflicto de rol, etc.), agravando también la sensación de agotamiento emocional. La percepción de realización personal se ve influida así por los aspectos relativos a los recursos de apoyo y al reconocimiento (autonomía, participación en la toma de decisiones, nivel de cooperación, etc.) (Leiter, 1993).

Lee y Ashforth, cuyos trabajos también son recogidos por Leiter (1993), al contrario que en el modelo procesual, establecen que el agotamiento emocional es la dimensión que influye sobre las otras dos: despersonalización y realización personal. Sin embargo, sus investigaciones no encontraron fundamentos sólidos para explicar la relación entre el agotamiento emocional y la realización personal. En este sentido, los estudios realizados en España por Gil-Monte vienen a esclarecer la relación existente entre estas dos dimensiones, de acuerdo a la teoría de Bandura (1977), según la cual las creencias acerca de la capacidad revierten en procesos de carácter afectivo, en función de la valencia positiva o negativa de dichas creencias.

Así, en su *modelo alternativo*, Gil-Monte y Peiró (1998) consideran el síndrome como una respuesta a situaciones de estrés prolongado

en el trabajo. Esta respuesta se manifiesta tras un proceso en el que el individuo ha intentado paliar la situación de estrés con estrategias de afrontamiento. De este modo, el síndrome se desencadena como consecuencia de un sentimiento de baja capacidad y realización personal al fracasar en el intento de afrontar la situación de estrés, provocando un estado de agotamiento emocional. Simultáneamente, la percepción de incapacidad conlleva actitudes negativas hacia aquellos para los que se trabaja (despersonalización), que se ven agravadas también por las consecuencias emocionales.

Por último, Dierendonck, junto a Schaufeli y Buunk, (2001) desarrollan un *modelo sincrónico* que defiende también las mismas premisas en la que se asienta el modelo alternativo, logrando elevados índices de fiabilidad en las investigaciones realizadas. Este modelo establece que es la dimensión de realización personal la que desencadena el proceso de *burnout*.

En síntesis, y pese a la diversidad de posturas y opiniones, podemos ver que existen los puntos de acuerdo siguientes:

- todos los modelos otorgan especial relevancia a la dimensión emocional del “síndrome de quemarse por el trabajo”, por la información que aporta respecto a las creencias de eficacia y a las actitudes hacia las personas con las que se trabaja;
- los últimos estudios apuntan a la necesidad de adoptar una perspectiva sincrónica, más que un progreso multifásico del síndrome; esto implica que se admiten relaciones circulares y no lineales entre las diferentes dimensiones del síndrome;
- la necesidad de atender a las interacciones que se establecen entre los potenciales estresores del entorno y los procesos de percepción e interpretación intrínseca que se generan en la persona que padece el síndrome.

Se intuye que la perspectiva más idónea en el estudio y análisis de síndrome se basa en los modelos cognitivos y transaccionales de estrés laboral. Así, el “síndrome de quemarse por el trabajo” quedaría definido como una respuesta al estrés laboral, que desencadena un proceso de evaluación cognitiva que conlleva sentimientos de baja realización personal y agotamiento emocional. La despersonalización constituiría en este sentido una forma de afrontamiento de la situación de estrés y la experiencia ya manifiesta de baja realización y agotamiento emocional (Gil-Monte y Peiró, 1999). El núcleo esencial lo constituyen por tanto las bajas percepciones y creencias de autoeficacia que la persona desarrolla derivadas de la incapacidad que siente para hacer frente a las demandas del entorno laboral.

NOTAS

ESTRÉS Y DESMOTIVACIÓN
DOCENTE: EL SÍNDROME
DEL “PROFESOR QUEMADO”
EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA

3. LA CONSECUENCIA MÁS PELIGROSA DEL ESTRÉS Y BURNOUT EN EL PROFESOR: LA DESMOTIVACIÓN HACIA LA DOCENCIA

De acuerdo con la exposición realizada en el anterior epígrafe, la prevención del síndrome de *burnout* y en general de situaciones de estrés laboral, ha de abordarse desde un punto de vista motivacional. Ford (1992) afirma que la motivación es un producto de elementos de valor (metas), elementos de control (creencias, expectativas y atribuciones) y elementos afectivos (emociones).

Las diferentes dimensiones señaladas en el síndrome de *burnout* no hacen sino hablarnos del desarrollo de un déficit motivacional, favoreciendo la aparición de:

- expectativas negativas en cuanto a su capacidad profesional y bajas creencias de competencia (*baja realización personal*);
- emociones negativas hacia todo lo que implica el desarrollo de su actividad profesional (*agotamiento emocional*);
- sensación de escaso control y de baja implicación y autonomía en su actividad profesional (*despersonalización*).

Como se podrá deducir, las consecuencias de este tipo de problemáticas psicoafectivas afectan no sólo al profesor como individuo, sino que son altamente perjudiciales para el funcionamiento de toda la comunidad escolar. Por tanto, cualquier intervención que se lleve a cabo debe atender tanto a la figura del propio profesor como al entorno en el que trabaja y a la relación que entre ambos se produce (Aranda, Pando y Pérez, 2004; Dierendock, Buunk y Schaufeli, 2001; Smylie, 1999).

En referencia a la temática que aquí nos ocupa, esa relación entre el profesor y su entorno de trabajo se traduce en tensión y, a su vez, esa tensión se asienta sobre elementos potencialmente estresores ya mencionados y que configuran unas condiciones laborales desfavorables: ausencia de autoridad en el aula, problemas de relación con los padres de los alumnos, ausencia de autonomía y de participación en la toma de decisiones, etc.

En palabras de Gil-Monte y Peiró (1999) es necesario abordar el estudio del estrés laboral y del “síndrome de quemarse por el trabajo” desde una perspectiva macroanalítica –que supone analizar factores de riesgo en una organización como potenciales estresores– y desde una perspectiva microanalítica –analizando por tanto procesos internos del individuo–, desarrollando medidas adecuadas de las percepciones, creencias, expectativas y emociones que se consideran indicadores de la presencia de trastorno. Todo ello en el marco de estudios de carácter longitudinal, que ayuden a comprender el carác-

ter procesual de estos trastornos y sus formas de desarrollo. Veamos a continuación cada uno de estos aspectos.

3.1. Factores que intervienen en el desarrollo del estrés docente y del síndrome de *burnout*

Con anterioridad se ha señalado que el análisis de estos trastornos requiere atender en primer lugar a la persona que los padece o que posiblemente puede padecerlos, al entorno en el que trabaja y a la relación –tensión– que se establece entre ellos. En consecuencia, hay que distinguir entre esa relación de tensión –elementos estresores y persona que los padece– y la reacción ante esa tensión –mecanismos y estrategias de afrontamiento– (Pithers y Fogarty, 1995; Rudow, 1999). A continuación se expone cada una de estas cuestiones.

NOTAS

ESTRÉS Y DESMOTIVACIÓN
DOCENTE: EL SÍNDROME
DEL "PROFESOR QUEMADO"
EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA

3.1.a. Elementos estresores

Como variables que pueden suponer fuente de estrés para el profesor, se han señalado (Rudow, 1999; Smylie, 1999):

- conflicto de rol;
- ambigüedad de rol;
- ambiente de control;
- sobrecarga de trabajo (cuantitativa y cualitativa);
- deterioro de las relaciones con colegas y directivos;
- sobrecarga de contactos;
- déficits de formación;
- factores individuales;
- problemas con los estudiantes;
- disminución del respeto social por la enseñanza;
- reformas.

Se entiende que estas variables pueden desencadenar procesos de estrés en el profesor y por extensión el desencadenamiento del “síndrome de quemarse por el trabajo”. Por ello, los análisis que de estas variables se han hecho han tenido como objetivo encontrar las correlaciones de cada una de ellas con las dimensiones que se han señalado como componentes del *burnout*.

En referencia a la primera variable, el *conflicto de rol*, las investigaciones muestran una alta correlación con respuestas de carácter emocional –índices de hasta $r=.70$ –, es decir, con la dimensión de agotamiento emocional del síndrome de *burnout* (Gil-Monte y Peiró, 1998, 1999).

El conflicto puede ser generado bien por la percepción de enfrentamiento entre metas y valores individuales y laborales o por el en-

frentamiento entre demandas referidas a diferentes roles (Smylie, 1999). En referencia al contexto académico y a la profesión docente, esta circunstancia puede ser experimentada por el profesor cuando la existencia de relaciones conflictivas con el alumno impide desarrollar adecuadamente la labor docente. El profesor puede, ante una situación de indefensión personal, adoptar un papel de instructor, sacrificando el desarrollo de una labor educativa real, ante la imposibilidad de contar con la colaboración del alumno. De igual modo, la experiencia de conflicto de rol aparece asociada a una ausencia de coherencia entre las metas individuales y las metas de la institución educativa, debida a una baja identificación personal con el ideario de aquélla, y lo que ese ideario conlleva en la realización diaria de su trabajo como docente (Linderberg, 2001; Li-Ping Tang y Chamberlain, 1997; Ryan y Deci, 2000).

La *ambigüedad de rol* aparece asociada a la dimensión de realización personal ($r=.50$) (Gil-Monte y Peiró, 1999). El profesor percibe que no existe claridad ni precisión en aquello que se espera de él como docente (Smylie, 1999). Es por ello que afecta a sus percepciones de competencia, ya que se siente incapaz de realizar bien su trabajo, porque no sabe exactamente qué es lo que debe hacer y lo que se espera de él. Este es el planteamiento que comparten Ryan y Deci desde la Teoría de la Autodeterminación (2000), cuando afirman que la no satisfacción de alguna de las necesidades psicológicas básicas, como es la competencia, genera estrés y desmotivación.

En tercer lugar, elevados niveles de *control* se han perfilado también como una variable potencialmente estresora por el efecto negativo que posee en la *percepción de autonomía* del profesor y en el nivel de implicación y de compromiso con el trabajo (Smylie, 1999). De acuerdo con los teóricos de la autodeterminación, la autonomía constituye una necesidad psicológica básica que afecta de manera directa al nivel de internalización de conductas que inicialmente se hallan controladas por elementos de carácter extrínseco (Ryan y Deci, 2000). En este sentido, se ha observado que los profesores con baja percepción de autonomía tienden a desarrollar un *locus* de control externo, que afecta de forma negativa a su grado de implicación en el trabajo cuando no están presentes las medidas de control, especialmente en el logro de objetivos de carácter colectivo, y se muestran más propensos a desarrollar cuadros de estrés (Rudow, 1999). En el día a día del aula, el escaso respeto que muchos alumnos manifiestan hacia la figura del profesor ejerce como elemento de control externo que impide al profesor implicarse de manera plena en su trabajo.

Otro de los aspectos señalados como una de las principales fuentes de estrés en profesores es la *sobrecarga de trabajo* (Boyle y otros, 1995), tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa (Smylie, 1999). El deber de realizar un elevado número de tareas de alta responsabilidad, obtener buenos resultados, y además en un plazo breve de tiempo, puede resultar estresante en tanto que el profesor percibe que no va a ser capaz de hacer frente a todas las demandas que se le exigen. Constituye así una percepción de desproporción entre lo que él considera que es capaz de hacer y lo que se le exige. Por tanto el desarrollo de esta creencia, es *per se*, una vivencia estresante (Brouwers y Tomic, 2000; Griffith, Steptoe y Cropley, 1999).

De manera más específica, la responsabilidad del trabajo del profesor es el elemento que más influye en el desarrollo de respuestas emocionales negativas y en la posibilidad de experimentar estrés. El profesor es consciente de que una baja calidad en su trabajo, la obtención de resultados negativos, no le afecta exclusivamente a él, sino que revierte en el bienestar de otras personas (Smylie, 1999). Es por ello que anteriormente se señalaba que son las profesiones de carácter asistencial, en especial aquellas relacionadas con la sanidad y la docencia, las que muestran mayores probabilidades de desarrollar estrés prolongado e incluso crónico y síndromes como el referido (Gil-Monte y Peiró, 1999).

También en este caso es la percepción de desproporción entre las demandas y la propia capacidad la que desencadena emociones y actitudes relacionadas con el estrés. Las investigaciones muestran relaciones significativas entre el agotamiento emocional como dimensión del *burnout* y la sobrecarga laboral (Gil-Monte y Peiró, 1999; Rudow, 1999). Sin embargo, y de acuerdo a la perspectiva teórica actual en el estudio del estrés docente y el “síndrome de quemarse por el trabajo”, la percepción de sobrecarga laboral, constituye un elemento estresor en tanto que favorece el desarrollo de bajas creencias de capacidad, como consecuencia de las elevadas exigencias y la desproporción que se percibe entre lo que uno puede ofrecer, y los recursos de que dispone, que principalmente se manifiesta a través de la expresión de emociones de carácter negativo hacia el trabajo y hacia las personas con las que se trabaja (Brouwers y Tomic, 2000; Cherniss, 1993; Dierendock, Buunk, y Schaufeli, 2001; Dierendock, Schaufeli, y Buunk, 2001). Por tanto el sentimiento de baja realización personal constituye de nuevo, al igual que reflejaba el modelo alternativo de Gil-Monte, el antecedente principal de los sentimientos de agotamiento emocional.

NOTAS

ESTRÉS Y DESMOTIVACIÓN
DOCENTE: EL SÍNDROME
DEL “PROFESOR QUEMADO”
EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA

Si bien en las últimas líneas se ha insistido en la dimensión cognitiva del estrés docente y sus manifestaciones, hay que atender a factores de carácter socioafectivo para comprender la naturaleza de estos trastornos. Por este motivo, otro de los elementos que Smylie señala como fuente generadora de estrés en los profesores hace referencia a las *relaciones* que éste mantiene con los colegas, directores y alumnos, es decir, *con su entorno de trabajo*.

En este sentido, al igual que la percepción de baja capacidad para responder con calidad a las exigencias que impone el trabajo, la ausencia de apoyo social y de reconocimiento por parte de los otros significativos constituye una cuestión clave en el desarrollo de trastornos psicoafectivos en el trabajo. Hay autores que incluso hablan de estrés intrapersonal y estrés interpersonal (Jilks, 2002). Los expertos afirman que existe una relación significativa y positiva entre la existencia de estructuras de apoyo social en la institución educativa y el desarrollo de altas creencias de eficacia en el profesor, alta satisfacción laboral y tiempo de permanencia en la enseñanza, actuando como mediadoras del posible efecto estresor de las variables anteriormente señaladas (Griffith, Steptoe y Cropley, 1999; Singh y Billingsley, 1998).

Se observa además una relación negativa entre la existencia de apoyo social, niveles de comunicación fluidos, relaciones interpersonales positivas con los colegas, directivos y alumnos, sistemas de reconocimiento, oportunidades para mostrar la valía profesional, etc., y la manifestación de las tres dimensiones del síndrome de *burnout*, especialmente con el desarrollo de sentimientos de agotamiento emocional (Boyle y otros, 1995; Leithwood, Menzies, Jantzi, y Leithwood, 1999; Pithers y Fogarty, 1995; Rudow, 1999).

En relación con el factor *sobrecarga de contactos*, es importante tener en cuenta que el trabajo docente exige un contacto directo con personas, y en muchas ocasiones este contacto puede ser desagradable y doloroso. El profesor mantiene contacto con los alumnos, con los padres, con otros profesores. Se encuentra en definitiva en la tesitura de responder ante muchas personas del trabajo que realiza, y la sombra del fracaso puede planear sobre él generando tensión emocional bajo la que difícilmente puede desempeñar un trabajo de calidad (Linnenbrinck y Pintrich, 2000).

Este temor a fallar, a no estar “a la altura”, se agudiza en la figura del docente ante los denominados *déficits de formación* que muchos de ellos declaran sentir; otra de las variables señaladas por Smylie como estresora. Cuando se trabaja con adolescentes, estos déficits son especialmente evidentes en relación con cuestiones educativas actuales que en muchas ocasiones es necesario abordar. La ausencia de

formación en este sentido, puede dañar las creencias de competencia del profesor como tal, que en muchas ocasiones derivan en conductas de indefensión y abandono (Seligman, 1990; Walker Tileston, 2005; Yela, Gómez y Salgado, 2000).

Dado que el elemento principal de la vivencia de estrés y del síndrome de *burnout* es una interpretación subjetiva de aquél que experimenta esa vivencia, Smylie (1999) y Rudow (1999) señalan los *factores individuales* del profesor como otro de los elementos de riesgo en este contexto. Determinadas características personales como un carácter inflexible, debilidad psicológica, timidez, etc., pueden “ayudar” a la vivencia de estrés. En páginas anteriores se ha aludido a la importancia que determinados patrones de conducta poseen como mediadores en la generación y percepción de estrés. Concretamente, parece que la personalidad de tipo A “favorece” la vivencia de estrés (Castaño, Díaz y Rubio, 2000).

La presencia de estas características en la personalidad del docente impide también una adecuada relación con los alumnos, más aún teniendo en cuenta que la mayoría de los docentes señalan como uno de los factores que mayor estrés desencadenan la falta de disciplina y los problemas actitudinales que presentan muchos alumnos (Esteve, 2003; Polaino-Lorente y Doménech, 1997; Reider, 2005). Por eso, otro de los factores que puede generar estrés en el profesor son los *problemas con los estudiantes*, que derivados de la creación de relaciones interpersonales negativas pueden desencadenarse. El profesor siente que la situación escapa a su control y eso genera frustración y sentimientos de baja competencia en él que, como se ha señalado con anterioridad, se encuentran en el corazón del síndrome de *burnout* (Maslach y Jackson, 1981).

Estas y otras actitudes problemáticas a las que el profesor ha de hacer frente en la actualidad de los centros de enseñanza constituyen el reflejo de un cambio de mentalidad social, en la que él ha dejado de ser la autoridad moral de antaño. Así, y como ya se ha adelantado líneas atrás, se habla de la *disminución del respeto social por la enseñanza* como otro de los potenciales factores desencadenantes de estrés.

Finalmente, a todo lo anterior hay que añadir las continuas *reformas* y cambios que en la realidad educativa están aconteciendo en los últimos años. El profesor se encuentra ante la tesitura de nuevos objetivos que cumplir y nuevos papeles que desempeñar:

“Las innovaciones conllevan cambios en los programas, preparación de nuevos currículum, métodos de enseñanza y prácticas educativas. Y requieren tiempo, que es lo que le falta al profesor, para reflexionar y adaptarse a las nuevas situa-

NOTAS

ESTRÉS Y DESMOTIVACIÓN
DOCENTE: EL SÍNDROME
DEL “PROFESOR QUEMADO”
EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA

ciones. Los cambios retan las creencias, los valores y la cultura del profesor. Implican retos emocionales y cognitivos, pérdida y necesidad de redefinición de la profesión” (González-Torres, 2003a, p. 67; 2003b, p. 34).

De hecho, llama la atención que en una publicación reciente sobre el síndrome de *burnout* muchos de los capítulos se refieran al desarrollo del estrés docente en un contexto de reforma (Friedman, 1999; Leithwood y otros, 1999; Miller, 1999; Slegers, 1999; Smilye, 1999).

Tras lo expuesto, es difícil adoptar una actitud positiva y optimista, puesto que no parecen cuestiones que sea posible solucionar a corto plazo, ni que puedan establecerse pautas precisas y seguras para ello. Pero ¿qué hacer entonces? Smylie (1999) apunta que precisamente estas situaciones caracterizadas por el desequilibrio han de contemplarse bajo el prisma de nuevas posibilidades profesionales y de oportunidad de reflexión. De hecho, en la literatura especializada se señala que, en ocasiones, el estrés, cuando es bajo o moderado, puede actuar como activador de la conducta *-eustress-* y desencadenar incluso consecuencias positivas en este sentido (Pithers y Fogarty, 1995; Polaino-Lorente, 1982).

Lo que sí se requiere es proporcionar el entorno adecuado para facilitar en el profesor esta actitud de afrontamiento, porque de lo contrario conseguiríamos el efecto inverso. Por ello es preciso proveer al profesor de las estrategias de afrontamiento necesarias para modificar aquellos patrones de pensamiento, afecto y acción que faciliten la aparición del estrés y de trastornos asociados. En el siguiente epígrafe trataremos de analizar cuáles son esas estrategias en las que es importante entrenar al docente para hacer frente a situaciones potencialmente estresoras.

3.1.b. Estrategias de afrontamiento del estrés: la creación de una “mentalidad de éxito”

De acuerdo a lo expuesto con anterioridad, las características y consecuencias de los recursos de afrontamiento van a marcar la gravedad de la influencia de los estresores. Así, la investigación sobre el *burnout* señala que la dimensión de despersonalización se perfila como una estrategia de afrontamiento en la fase inicial del síndrome, puesto que puede mitigar la percepción de baja eficacia e incapacidad, trasladando la responsabilidad del aparente fracaso a los destinatarios del servicio. Los efectos de esta actitud de enfrentamiento y rechazo hacia los alumnos en el caso del profesor son, a largo plazo, altamente perjudiciales para la satisfacción y motivación docentes, y especialmente para el desarrollo de patrones de indefensión y daños en la autoestima (Gil-Monte y Peiró, 1999).

Igualmente la retirada del compromiso profesional respecto a determinadas actividades, ante por ejemplo, una percepción de sobrecarga de trabajo, constituye en un inicio y a corto plazo, una forma de afrontar esa incapacidad de hacer frente a las demandas laborales. Sin embargo, con el tiempo, lo que el profesor experimenta es un aumento de la percepción de sobrecarga laboral y consecuentemente, mayores niveles de estrés (Griffith, Steptoe y Copley, 1999). Esta ha sido la actitud de muchos profesores ante la falta de reconocimiento por su labor docente.

Estas estrategias de afrontamiento negativo, como tales, tienen consecuencias negativas para el profesor. ¿Cómo pueden desarrollarse por tanto estrategias de afrontamiento positivo? ¿Cuáles son las variables que intervienen o influyen en su formación? ¿Cómo podemos hacer ver al profesor la situación de crisis como una oportunidad para su propia mejora personal y profesional?

Ya se han señalado las relaciones interpersonales del profesor con su entorno de trabajo como una de las variables moderadoras de la percepción de estrés (Gil-Monte y Peiró, 1998, 1999; Griffith, Steptoe y Copley, 1999; Guerrero y Rubio, 2005). Concretamente, la relación del profesor con sus alumnos constituye uno de los elementos esenciales sobre los que se asienta la capacidad de afrontamiento de situaciones de conflicto y de estrés en el entorno académico.

Por tanto, el grado de conexión afectiva que el profesor y el alumno posean y la percepción de apoyo que el profesor perciba en su entorno de trabajo, constituyen factores de tal relevancia que incluso han llevado a los expertos a hablar de estilos de apego, también en el ámbito académico (*attachment styles*), referidos no sólo al desarrollo infantil sino también al adulto (Feeney, Noller, y Hanrahan, 1994). A este respecto, existen investigaciones que señalan el grado de conexión afectiva¹ como un factor decisivo en la capacidad de afrontamiento y en el desarrollo de estrategias positivas en el profesor ante situaciones de conflicto. Así, el profesor que posee un grado de conexión segura² con su entorno –colegas, directivos, alum-

NOTAS

ESTRÉS Y DESMOTIVACIÓN
DOCENTE: EL SÍNDROME
DEL "PROFESOR QUEMADO"
EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA

¹ Se denomina conexión afectiva al estilo de apego del profesor, por tratarse éste último de un término más propio de la psicología evolutiva en la etapa infantil de la vida, evitando así confusiones de carácter conceptual.

² De acuerdo a los estilos de apego o conexión afectiva señalados por Feeney, Noller y Hanrahan (1994), el apego seguro se caracteriza por: sentimientos de confianza en las relaciones interpersonales y sociales; percepción de apoyo y comprensión por el entorno; bajos niveles de ansiedad y estrés.

nos-, se muestra más confiado en poder hacer frente a situaciones conflictivas, a superar los obstáculos y a mostrar una actitud positiva de trabajo en equipo y de cooperación para la resolución de esos conflictos, así como a buscar ayuda cuando lo necesite (Larose, Bernier, Soucy, y Duchesne, 1999; McCain, 2005). La solución pasa por una acción no sólo correctiva, sino preventiva ante elementos que avisen de la potencial existencia de estrés, en la que, además, se ha de implicar toda la comunidad educativa.

En consecuencia, la provisión de estructuras de apoyo afectivo, que valoren y reconozcan el trabajo del profesor y que a su vez sean capaces de responder a las necesidades que éste puede presentar, constituyen un elemento esencial en el desarrollo de estrategias de afrontamiento positivas en el profesor, y en el mantenimiento de su implicación, compromiso y motivación hacia las tareas que realiza (Connell, 1990; Deci, Kasser y Ryan, 1997; Pithers y Fogarty, 1995). Es preciso por ello, concienciar a toda la comunidad educativa de la importancia de fomentar ese apoyo y de que así lo perciba el profesor. De este modo se facilita la expresión afectiva del profesor, que como anteriormente se ha señalado, en el caso concreto del síndrome de *burnout* es esencial, dado que la manifestación de emociones negativas puede alertar de la existencia de estrés (Chan y Hui, 1995).

El profesor se sentirá así capaz de responder a las demandas de su trabajo y, pese a la dificultad de las tareas, mostrará mayor persistencia en su realización (Locke, 1997). De este modo, existirá menor tendencia a desarrollar bajas creencias de eficacia ante elementos estresores como el conflicto de tareas o la sobrecarga de trabajo, y por tanto menor probabilidad de desarrollar sentimientos de baja realización personal o estrategias de evitación negativas como las referidas, y en consecuencia de manifestar estrés crónico y síndromes asociados, como el *burnout*.

Otro de los aspectos esenciales, sino el principal que habría que trabajar para ayudar al profesor ante situaciones de estrés, son las percepciones de competencia y la formación de expectativas de eficacia positivas, por considerar estos elementos como claves en el desarrollo de estos trastornos (Brouwers y Tomic, 2000). De hecho, parece que el sentimiento de competencia es una cuestión a la que todo profesional otorga una importancia esencial en relación con la actitud con la que se enfrenta a su trabajo, y con la satisfacción y motivación que muestra hacia él (Cherniss, 1993). No en vano, los modelos teóricos en torno al *burnout* señalan el sentimiento de baja

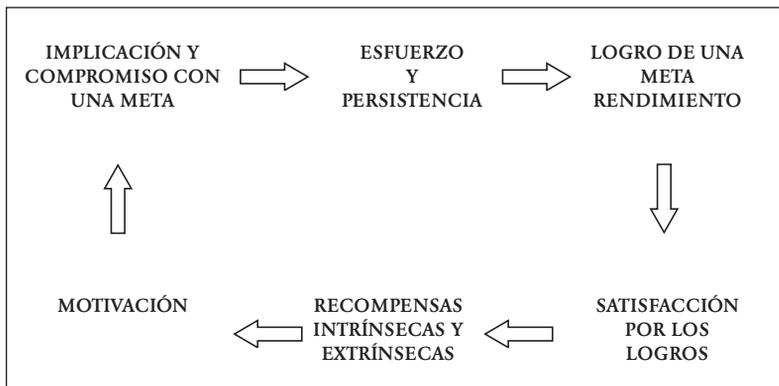
eficacia profesional como el corazón de este síndrome. Así, los primeros estudios sobre estrés ocupacional y *burnout* ya dejan constancia de la importancia que para la motivación en el trabajo tiene el sentirse competente en las actividades que uno realiza, sentir que se es capaz de lograr éxitos.

A este respecto, Douglas Hall habló del ciclo del éxito psicológico (Ver Figura 2) –*cycle psychological success*– para referirse a un conjunto de actitudes y creencias caracterizadas por la confianza en la propia competencia, la búsqueda de metas desafiantes, alto compromiso e implicación en el trabajo, alto rendimiento y niveles de logro, y en consecuencia, alta satisfacción y motivación hacia el trabajo (Hall, 1976; Hall y Goodale, 1986). Así mismo, por contraposición al anterior, se refirió al *fracaso psicológico* como una de las características propias de trastornos psicoafectivos en los trabajadores, definida como sigue:

- ausencia de implicación emocional en el trabajo, que se manifiesta en un descenso de los propios estándares de rendimiento y en actitudes de apatía y pasividad;
- mayor valoración de las recompensas materiales en detrimento de las recompensas de carácter intrínseco;
- puesta en marcha de mecanismos egodefensivos;
- enfrentamiento con la institución en la que se trabaja;
- abandono del trabajo.

Figura 2.

Ciclo de éxito de psicológico (*Psychological Success Cycle*)



Basado en Hall y Goodale, 1986

NOTAS

ESTRÉS Y DESMOTIVACIÓN
DOCENTE: EL SÍNDROME
DEL "PROFESOR QUEMADO"
EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA

De este modo, Hall, quizás sin saberlo, estableció las bases de lo que sería el modelo teórico y empírico del “síndrome de quemarse con el trabajo” desarrollado después por Maslach y Jackson (Maslach, 1993; Maslach y Jackson, 1981) y por Leiter (1993). Por tanto, la principal consecuencia motivacional del estrés y del síndrome de *burnout* ha de señalarse en referencia a las creencias de eficacia. Así, en líneas generales, lo que diferencia a un profesor estresado de uno que no lo está o que presenta niveles de estrés positivos, es su actitud ante el trabajo, y más concretamente la creencia de que puede hacer frente de manera adecuada a las demandas que éste le plantea. En terminología de Hall, una mentalidad de éxito o de fracaso ante la actividad profesional.

Es esa mentalidad de éxito, son esas creencias de autoeficacia positivas, son esos afectos positivos que favorecen las interrelaciones positivas con los alumnos y el entorno de trabajo lo que hay que fomentar en el profesor como principales armas para combatir el estrés laboral.

En consecuencia, de acuerdo al concepto motivacional que en este trabajo se ha planteado (Ford, 1992), los componentes de valor, de control y afectivos, como componentes motivacionales, poseen una relación multiplicativa entre sí, por lo que modificaciones en uno de ellos, suponen también cambios en los demás y en las relaciones que se establecen entre cada uno de los procesos.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Puede concluirse que el estrés docente y el síndrome de *burnout* están asociados a una baja motivación intrínseca, como consecuencia del desarrollo de bajas creencias de eficacia y del rechazo de metas que impliquen desafío y posibilidad de mejora y formación. El profesor, al considerar que no es capaz de realizar su trabajo, no se implica en el logro de objetivos, y no recibe la recompensa del éxito y no se siente motivado.

Por el contrario, la ausencia de trastornos psicoafectivos o la presencia de niveles moderados –positivos– de estrés, facilitan el mantenimiento de altas creencias de eficacia y por lo tanto la implicación y el compromiso con metas aunque sean de un elevado nivel de dificultad. El profesor persiste e invierte esfuerzo en el logro de sus objetivos porque se cree capaz de alcanzarlos. El fracaso es considerado como una oportunidad para la mejora. El éxito proporciona el refuerzo y la satisfacción por el trabajo bien hecho. Aumenta así la motivación docente y se favorece la creación de expectativas

de éxito futuras: “el éxito genera éxito” (Hall y Goodale, 1986, p. 306).

Ahora bien, como también afirma Hall (1976; Hall y Goodale, 1986) la formación de esa “mentalidad de éxito”, de unas altas creencias de eficacia y competencia profesionales, depende también del impacto de determinadas condiciones ambientales tales como (Cherniss, 1993; Sureda García y Colom Bauzá, 2002):

- provisión de oportunidades de desafío y mejora profesional;
- apoyo a la autonomía;
- procesos de *feedback*;
- sistemas equitativos de reconocimiento y recompensas.

Es decir, depende del apoyo al desarrollo y a la demostración de la competencia, de la participación activa en las decisiones que atañen a la actividad profesional, y de un hacer autónomo, así como del apoyo afectivo que proporcionen las instancias implicadas en el entorno profesional (Deci, Kasser, y Ryan, 1997). En terminología herzbergiana (Edwards, 1999; Vélaz, 1996), con el profesor hay que llevar a cabo un *job enrichment*, que pasa por mejorar la propia actividad profesional haciéndola más atractiva para quien la realiza, a través de una mayor provisión de actividades que impliquen desafío, confiando y delegando responsabilidades en el docente, proporcionándole unidad a su trabajo y facilitando que pueda ver los resultados de su propia actividad.

En definitiva, como ya se ha señalado anteriormente, existe una relación inversamente proporcional entre la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas –competencia, autonomía y conexión afectiva– y la experiencia de estrés (Leiter, 1993; Ryan y Deci, 2000). No se entiende el fomentar un entorno de apoyo al profesor si no es para beneficiar su percepción de competencia y aumentar así su satisfacción en el trabajo. De igual modo, ¿de qué sirve que un profesor se sienta competente si percibe falta de apoyo y de comprensión en el entorno en el que trabaja? No somos sistemas auto-suficientes; necesitamos de los otros para desarrollar nuestra identidad, personal y profesional. Somos seres sociales y como tales no podemos vivir al margen de aquello que nos rodea.

Por tanto, “Los factores tanto intrínsecos como propios del entorno en el que se desarrolla la actividad profesional, que fomentan los sentimientos de éxito y competencia, reducen la probabilidad de manifestación de *burnout*; mientras que los factores que promueven sentimientos de incapacidad y fracaso, facilitan la manifestación de los síntomas propios del *burnout*” (Cherniss, 1993, p. 140).

NOTAS

ESTRÉS Y DESMOTIVACIÓN
DOCENTE: EL SÍNDROME
DEL “PROFESOR QUEMADO”
EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA

En síntesis, las estrategias de afrontamiento del estrés en las que se ha entrenar al docente, han de atender a tres frentes principales:

- la percepción de competencia;
- el sentimiento de autonomía en el trabajo;
- la percepción de conexión afectiva con el entorno de trabajo.■

Fecha de recepción del original: 01-09-2006

Fecha de recepción de la versión definitiva: 24-01-2007

REFERENCIAS

- Aranda, C., Pando, M. y Pérez, M. B. (2004). Apoyo social y síndrome de quemarse en el trabajo o burnout: una revisión. *Psicología y Salud*, 14(1), 79-87.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M. y Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teachers stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
- Browsers, A. y Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Castaño, M. G., Díaz, E. M. y Rubio, S. (2000). Estrés percibido y patrón de conducta de tipo A en profesores universitarios y de enseñanza secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 6(1), 131-141.
- Chan, D. W. y Hui, E. K. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 15-25.
- Cherniss, C. (1993). *Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout*. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Professional burnout* (pp. 135-143). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Connell, J. P. (1990). Context, self and action: a motivational analysis of self-system processes across the life span. En D. Cicchetti y M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: infancy to childhood* (pp. 61-98). Chicago: The University of Chicago Press.
- Deci, E. L., Kasser, T. y Ryan, R. M. (1997). Self-determined teaching: Opportunities and obstacles. En J. L. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it. Motivating faculty to teach effectively* (pp. 57-71). London: The Johns Hopkins University Press.
- Dierendock, D., Buunk, B. P. y Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and inequity among human service professionals: A longitudinal study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6(1), 43-52.
- Dierendock, D., Schaufeli, W. B. y Buunk, B. P. (2001). Toward a process model of burnout: Results from a secondary analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(1), 41-52.
- Edwards, D. C. (1999). Work. En D. C. Edwards (Ed.), *Motivation and emotion: Evolutionary, physiological, cognitive and social influences* (pp. 361-391). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Esteve, J. M. (2003, febrero). *La aventura de ser maestro*. Conferencia presentada en las XXXI Jornadas de Centros Educativos, Universidad de Navarra., Pamplona, Navarra.
- Feeney, J. A., Noller, P. y Hanrahan, M. (1994). Assessing adult attachment: Developments in the conceptualization of security and insecurity. En M. B. Sperling y W. H. Berman (Eds.), *Attachment in adults: Clinical and developmental perspectives* (pp. 128-152). New York: Guilford Press.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans. Goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Friedman, I. A. (1999). Turning our schools into a healthier workplace: Briding between professional self-efficacy. En R. Vanderberge y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 166-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- García, M. (1993). El estrés en contextos laborales: efectos psicológicos de los nuevos estresores. En J. Buendía (Ed.), *Estrés y psicopatología* (pp. 26-38). Madrid: Pirámide.
- Ghaith, G. y Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15, 487-496.

NOTAS

ESTRÉS Y DESMOTIVACIÓN
DOCENTE: EL SÍNDROME
DEL "PROFESOR QUEMADO"
EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA

NOTAS

MARTA SILVERO MIRAMÓN

- Gil-Monte, P. y Peiró, J. M. (1998). A model of burnout process development: An alternative form appraisal models of stress. *Comportamento Organizacional e Gestao*, 4(1), 165-179.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse en el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), 261-268.
- Golembiewski, R. T., Scherb, K. y Boudreau, R. A. (1993). Burnout in cross-national settings: Generic and model-specific perspectives. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout. Recent developments in theory and research* (pp. 217-234). Philadelphia: Taylor y Francis.
- González-Torres, M. C. (2003a). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios sobre Educación*, 5, 61-83.
- González-Torres, M. C. (2003b, febrero). *La motivación de los profesores ante los retos educativos actuales*. Conferencia presentada a las XXXI Jornadas de Centros Educativos, Universidad de Navarra, Pamplona.
- Griffith, J., Steptoe, A. y Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517-531.
- Guerrero, E. y Rubio, J.C. (2005). Estrategias de intervención del burnout en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28(5), 27-38.
- Guglielmi, R. S. y Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-99.
- Hall, D. T. (1976). *Careers in organizations*. Pacific Palisades, CA: Goodyear.
- Hall, D. T. y Goodale, J. G. (1986). *Human resource management. Strategy, design, and implementation*. Glenview, Illinois: Foresman and Company.
- Jilks-Racine, J. A. (2002). *Teacher morale, stress and leadership: From whence cometh my help?* Extraído, en diciembre de 2002, de www.netrover.com/~jilks/AR/
- Larose, S., Bernier, A., Soucy, N. y Duchesne, S. (1999). Attachment style dimensions, network orientation and the process of seeking help from college teachers. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16(2), 225-247.
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 237-249). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Leithwood, K. A., Menzies, T., Jantzi, D. y Leithwood, J. (1999). Teacher burnout: A critical challenge for leaders of restructuring schools. En R. Vanderberge y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A source book of international research and practice* (pp. 85-114). Cambridge, UK/New York: Cambridge University Press.
- Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de prevención de riesgos laborales. *BOE* nº 269, de 10 de noviembre de 1995.
- Linderberg, S. (2001). Intrinsic motivation in a new light. *Kyklos*, 54(2/3), 317-342.
- Linnenbrink, E. A. y Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect and cognition. En C. Sansone y M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 195-227). San Diego: Academic Press.
- Locke, E. A. (1997). The motivation to work: What we know. *Advances in Motivation and Achievement*, 10, 375-412.

- Li-Ping Tang, T. y Chamberlain, M. (1997). Attitudes toward research and teaching. Differences between administrators and faculty members. *Journal of Higher Education*, 68(2), 212-227.
- Marshall, I. H. y Marshall, R. L. (2003, enero). *Recruitment, retention and renewal: Eliminating teacher shortage*. Conferencia presentada en la Hawaii International Conference on Education (Annual Conference), Honolulu, Hawaii.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. En W. B. Shaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout. Recent developments in theory and research* (pp. 19-32). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(99), 99-113.
- McCain, T. (2005). *Teaching for tomorrow. Teaching content and problem-solving skills*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Miller, L. (1999). Reframing teacher burnout in the context of school reform and teacher development in the United States. En R. Vanderberge y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 139-156). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pithers, R. T. y Fogarty, G. J. (1995). Symposium on teacher stress. Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 3-14.
- Polaino-Lorente, A. (1982). El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. *Revista Española de Pedagogía*, 157, 17-45.
- Polaino-Lorente, A. y Doménech, E. (1997). *La motivación del profesorado universitario*. Documento de trabajo inédito.
- Real Decreto 39/1997, de 17 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de los Servicios de Prevención. *BOE* nº 27, de 31 de enero de 1997.
- Reider, B. (2005). *Teach more and discipline less*. Thousand Coacks, CA: Corwin Press.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. En R. Vanderberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 38-58). Cambridge, UK/New York: Cambridge University Press.
- Ryan, M. R. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Seligman, M. E. (1990). *Learned optimism. How to change your mind and your life*. Nueva York: Pocket Books.
- Singh, K. y Billingsley, B. (1998). Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research*, 91(4), 229-239.
- Slegers, P. (1999). Professional identity, school reform, and burnout: Some reflections on teacher burnout. En R. Vanderberge y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 238-246). Cambridge: Cambridge University Press.
- Smylie, M. A. (1999). Teacher stress in a time of reform. En R. Vanderberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 59-84). Cambridge, UK/New York: Cambridge University Press.
- Soriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- Sureda García, I. y Colom Bauzá, J. (2002). Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3). Extraído, en febrero de 2003, de <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=210&docid=918>

NOTAS

ESTRÉS Y DESMOTIVACIÓN
DOCENTE: EL SÍNDROME
DEL "PROFESOR QUEMADO"
EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA

NOTAS

MARTA SILVERO MIRAMÓN

- Travers, C. y Cooper, C. (1997). *El estrés de los profesores. La presión de la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- Vélez, J. I. (1996). *Motivos y motivación en la empresa*. Madrid: Díaz de Santos.
- Walker Tileston, D. (2005). *Ten best teaching practices: How brain research, learning styles, and standards define teaching competencies* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wanzer, M. B. y McCroskey, J. C. (1998). Teacher socio-communicative style as a correlate of student affect toward teacher and course material. *Communication Education*, 47(1), 43-52.
- Yela, J. R., Gómez, M. A. y Salgado, A. (2000). Indefensión aprendida: efectos de la predecibilidad de un estresor crónico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(5-6). Extraído, en enero de 2003, de <http://reme.uji.es>