

VARIABLES COGNITIVAS MEDIADORAS EN EL MALESTAR DOCENTE

Cognitive mediators in educational uneasiness

Bermejo-Toro L.

Universidad Pontificia Comillas. Madrid

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue analizar la relación entre algunas consecuencias del malestar docente (Estrés de rol y Burnout, Síntomas psicopatológicos y Depresión) y dos variables de tipo cognitivo (Creencias Irracionales y Autoeficacia Docente), en una muestra de profesores de educación secundaria. Los instrumentos empleados para evaluar estas variables fueron respectivamente, el CBP-R, el SCL-90-R, el BDI, el TIBS y el TSES. En torno al 32% de la muestra mostró nivel alto de Estrés de rol y aproximadamente un 23% mostró elevado Burnout. Un 32% de los profesores manifestó nivel alto de sintomatología psicopatológica y un 20% depresión leve. Creencias Irracionales correlacionó positivamente con Estrés de rol, Agotamiento Emocional (burnout), Síntomas psicopatológicos y Depresión. Aquellos profesores que presentaron las puntuaciones más altas en Creencias irracionales obtuvieron puntuaciones superiores en Estrés del Rol, Somatización, Burnout y Depresión. La Percepción de Eficacia del Profesor correlacionó negativamente con burnout, en especial con la Falta de realización personal. Los profesores que puntuaron bajo en Percepción de Eficacia tuvieron una media superior en burnout. Finalmente, se contrastaron estos resultados con los obtenidos por otras investigaciones y se discutieron sus implicaciones en la intervención cognitivo-conductual de los problemas derivados del malestar docente.

Palabras clave:

Malestar docente, estrés del profesor, burnout docente, depresión, creencias irracionales, autoeficacia docente.

ABSTRACT

This work had as objective to analyze the relationship between some consequences of educational uneasiness (Role stress and Burnout, Psychopathological symptoms, and Depression) and two cognitive variables (Irrational Beliefs and Teacher Self-efficacy) in a secondary teachers sample. Instruments used to assessed these variables were respectively, CBP-R, SCL-90-R, BDI, TIBS, and TSES. About 32% of the sample showed high level of Role stress and approximately 23% showed high Burnout. High level of Psychopathological symptoms and slight Depression were exhibited by 32% and 20% of teachers respectively. Irrational beliefs was positively correlated with Role stress, Emotional exhaustion (burnout), Psychopathological symptoms and Depression. Teachers who had the highest scores in Irrational Beliefs showed higher levels of Role stress, Somatization, Burnout and Depression. Teacher sense of efficacy was negatively correlated with burnout, particularly with Lack of Personal Accomplishment. Teachers who scored low in Sense of efficacy had a higher mean in Burnout. Finally, these findings were compared with those obtained by other researches and implications for cognitive-behavioral intervention in educational uneasiness problems are discussed.

Key words:

Educational uneasiness, teacher stress, teacher burnout, irrational beliefs, teacher self-efficacy.

MAPFRE MEDICINA, 2007; 18 (1): 4-17

INTRODUCCIÓN

La aceleración con la que se suceden los cambios sociales, el aumento de las demandas –a veces contradictorias– a los profesores, la incertidumbre ante las reformas de la enseñanza, así como la escasez de recur-

sos y el deterioro de la imagen social de los enseñantes, son algunos de los factores que generan lo que se denomina «malestar docente» (1, 2, 3). La denominación malestar docente se ha identificado con burnout, principalmente en la bibliografía anglosajona. No obstante, el burnout es más bien consecuencia de la problemática más amplia que supone el malestar docente, designando éste «el conjunto de consecuencias negativas que afectan a la personalidad del profesor a partir de la acción combinada de condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia» (1). Mientras que el burnout se define como la reacción a un estresor crónico

Correspondencia

L. Bermejo-Toro. Departamento de Psicología.
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad P. Comillas
C/ Universidad Comillas 3. 28034 Madrid. lbtoro@chs.upcomillas.es

Investigación becada por el convenio entre la FUNDACION
MAPFRE y la Universidad Pontificia Comillas

que se produce entre los profesionales de ayuda en función de las características específicas de las demandas de estas ocupaciones (4).

Numerosas investigaciones de diferentes nacionalidades, llevadas a cabo fundamentalmente en las últimas dos décadas, arrojan cifras que alertan de las elevadas dimensiones que está alcanzando esta problemática psicosocial que afecta a los profesores (1, 2, 5-16). Por dar algunas cifras, en base a diversos estudios bastante recientes, se calcula que aproximadamente entre el 60% y el 70% de los profesores muestran repetidamente síntomas de estrés, y al menos el 30% de los educadores presentan síntomas de burnout (17-20). Por ejemplo, en Alemania, Kohnen y Barth llevaron a cabo en 1990 un estudio con una muestra de 122 profesores y señalaron que un 28% informaba de mínimos síntomas de burnout frente a un 43% con síntomas moderados y un 28,7% con síntomas severos (21).

A la hora de analizar los problemas de estrés o burnout docente diversos estudios han tomado como punto de partida la conceptualización del estrés que plantean los modelos denominados transaccionales o interactivos. Estos modelos, como el de Lazarus y Folkman (22) o el de Carrobbles (23) plantean que el estrés es un proceso dinámico de interacción entre el sujeto y el ambiente. Y este proceso de estrés estaría constituido por variables antecedentes (situaciones de estrés o estresores), variables mediadoras (del sujeto) y consecuencias (respuesta de estrés). Desde esta perspectiva interaccional es desde la que nosotros vamos a situarnos en este trabajo, centrándonos fundamentalmente en las consecuencias del malestar docente y en algunas variables mediadoras.

Por lo que se refiere a las consecuencias del malestar docente, distintos autores coinciden en señalar las siguientes consecuencias derivadas del malestar docente (1, 24-26): 1. Consecuencias conductuales, como falta de implicación en el trabajo, disminución del rendimiento, absentismo, inhibición o rutina; 2. Consecuencias psicológicas, entre las que se destacan, cansancio, insatisfacción, irritabilidad, insomnio, ansiedad, depresión, adicciones o burnout; 3. Consecuencias fisiológicas, como quejas somáticas y enfermedades como úlceras, hipertensión o trastornos cardiovasculares.

Las denominadas variables mediadoras o moduladoras son variables personales o del sujeto que facilitan o inhiben el desarrollo del proceso de malestar docen-

te. En este sentido, algunas de las teorías más relevantes sobre las principales manifestaciones emocionales del malestar docente, estrés y depresión, ponen de manifiesto la relevancia del estudio de las variables cognitivas para explicar este problema. Y es precisamente en este tipo de variables mediadoras en las que se centra este trabajo. Desde la perspectiva transaccional, que hace especial énfasis en los procesos cognitivos, se plantea que, aunque es cierto que existen condiciones difíciles en el trabajo que son estresantes para la mayoría de los sujetos y que determinados rasgos de personalidad propician que el sujeto reaccione de forma más intensa en situaciones de estrés, resulta fundamental el hecho de que las fuentes de estrés son siempre, en alguna medida, individuales, como los son las formas en que la gente afronta el estrés (27). En este sentido, modelos cognitivo estructurales como la Terapia Racional Emotiva (TRE) de Ellis (28) han tratado de justificar el desarrollo de las respuestas emocionales y de la perturbación afectiva en general. El esquema A-B-C de Ellis establece que, en general, las personas desarrollan sentimientos y emociones negativas (C) sobre la base de las creencias (B) que tienen acerca de la situación (A). El constructo creencia irracional es básico en el pensamiento de Ellis. Las creencias racionales e irracionales forman parte de un amplio sistema de lo que puede considerarse rasgos cognitivos de la personalidad. Es decir, el sistema de creencias ejerce una influencia clave sobre el pensamiento, los sentimientos y las conductas de las personas a través de una variedad de situaciones. Ellis, al escribir sobre el estrés desde la perspectiva de la TRE, afirmó que «las condiciones estresantes varían significativamente en relación a las percepciones y cogniciones de aquellos que reaccionan a esas condiciones» (29). De este modo, desde el modelo de la RET se asume que ciertos profesores tienen más probabilidades de desarrollar creencias irracionales hacia el ambiente escolar y que estas creencias les llevan a experimentar las demandas y las amenazas de una forma más estresante que aquellos profesores que se enfrentan a los mismos estresores desde una perspectiva más racional. Las creencias irracionales actúan de una forma que exacerba los estresores presentes en el ambiente escolar (25).

Algunos estudios ofrecen evidencia empírica a favor de la vinculación entre el mantenimiento por parte de los docentes de determinadas creencias irracionales y los síntomas derivados del malestar docente (30,31). En 1988, Bernard encontró que las actitudes

de auto-descalificación y baja tolerancia a la frustración de los profesores se asociaban con niveles altos de estrés docente (30). Posteriormente, en nuestro país, Calvete y Villa encontraron una relación significativa entre los diversos tipos de creencias irracionales (inadecuación, autoritarismo y baja tolerancia a la frustración) y los síntomas de estrés y burnout en profesores de Educación Secundaria (31).

Además de la teoría de Ellis, posteriormente otras teorías han destacado el papel de las cogniciones en el origen de las respuestas emocionales. Así, Bandura, en su Teoría Social Cognitiva, plantea que existe una relación de mutua influencia entre pensamientos, acciones y emociones (32). Desde esta perspectiva sociocognitiva se considera que: a) las cogniciones de los individuos influyen en lo que estos perciben y hacen y, a su vez, estas cogniciones se ven modificadas por los efectos de sus acciones, y por la acumulación de consecuencias observadas en los demás y b) la creencia o grado de seguridad por parte de un sujeto en sus propias capacidades determinará el empeño que el sujeto pondrá para conseguir sus propios objetivos y la facilidad o dificultad en conseguirlos, y también determinará ciertas reacciones emocionales, como la depresión o estrés, que acompañan a la acción (32). De modo que, desde este marco teórico, se destaca la autoeficacia como mecanismo cognitivo mediador del impacto de las condiciones ambientales sobre la conducta. La autoeficacia docente es, pues, otra variable que puede estar influyendo también en el problema del malestar docente y se define como la creencia del profesor en su propia capacidad para ejercer un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos (33). Las creencias de eficacia influyen, entre otras muchas cosas, en el nivel de estrés y depresión que experimentan las personas cuando se enfrentan a demandas exigentes del ambiente (34). En este sentido, algunas investigaciones han mostrado la relación existente entre las creencias de autoeficacia y el estrés docente (35-37). No obstante, aún son escasas las investigaciones que han estudiado la relación entre las creencias de autoeficacia y la existencia de síntomas psicológicos en los profesionales de la docencia.

De lo expuesto más arriba pensamos que estas dos variables cognitivas, las creencias irracionales y la autoeficacia docente, pueden tener cierta relevancia la hora de explicar por qué en las mismas o en parecidas situaciones laborales algunos profesores experimentan malestar psicológico y otros no, y sin embargo, en

pocas ocasiones han sido objeto de investigación en este sentido. Por ello, nuestra investigación tiene como objetivo fundamental profundizar en el estudio de las relaciones entre algunas de las manifestaciones más importantes del malestar docente y determinadas variables mediadoras de tipo cognitivo. Más concretamente, pretendemos estudiar la vinculación entre dos variables cognitivas, las creencias irracionales del profesor y la autoeficacia docente, y las siguientes consecuencias del malestar docente: Estrés de rol, Burnout, Síntomas psicopatológicos y Depresión.

MATERIAL Y MÉTODO

Sujetos

La muestra está compuesta por 71 profesores de Educación Secundaria de tres centros de enseñanza reglada de la Comunidad de Madrid. El 43.7 % de los sujetos son varones ($n = 31$) y el 56.3 % mujeres ($n = 40$) y tienen una media de edad de 41.54 años. En cuanto a su experiencia docente, el 33.8 % de los profesores tiene menos de 10 años de experiencia, el 26.8 % entre 10 y 20 años y el 39.4 % tiene más de 20 años de experiencia en la profesión. Más de dos tercios de la muestra pertenecen a un centro privado concertado ($n = 56$) y el resto a un instituto público ($n = 15$).

Instrumentos

A continuación se describen los instrumentos que empleamos para evaluar las variables implicadas en el estudio. Se emplearon cinco medidas de autoinforme validadas y un cuestionario sobre variables sociodemográficas y laborales elaborado por nosotros mismos.

Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R) (38). El cuestionario se compone de tres factores: Factor I, Estrés y Burnout; Factor II, Desorganización y Factor III, Problemática Administrativa. Los factores II y III evalúan variables antecedentes del burnout relativas al contexto laboral y las escalas del Factor I miden dos variables consecuentes, Estrés de rol y Burnout. El Burnout se divide a su vez en tres dimensiones: Agotamiento Emocional, Despersonalización y Falta de Realización Personal. Para este trabajo, sólo empleamos los datos del Factor I. El cuestionario está formado por 66 ítems que se responden a través

de una escala de 5 puntos (desde 1 = no me afecta, hasta 5 = me afecta muchísimo, para los 11 primeros ítems; desde 1 = totalmente en desacuerdo hasta 5 = totalmente de acuerdo para los 55 ítems restantes). En cuanto a la fiabilidad del instrumento hemos obtenido un índice de consistencia interna Alfa de Cronbach que puede considerarse muy alto ($\alpha = .92$).

Symptoms Checklist-90-R (SCL-90-R) (39). Se empleó la versión española del instrumento (40). Se trata de una de las pruebas más utilizadas para la evaluación de las consecuencias de la respuesta de estrés. El SCL-90-R evalúa nueve dimensiones sintomáticas de psicopatología: Somatización, Obsesión-compulsión, Sensibilidad interpersonal, Depresión, Ansiedad, Hostilidad, Ansiedad fóbica, Ideación paranoide y Psicoticismo. Además, ofrece la posibilidad de calcular tres índices globales de malestar, de los cuales utilizamos fundamentalmente el Índice Global de Gravedad o Severidad (GSI, Global Severity Index), que mide la intensidad del sufrimiento psíquico y psicossomático global. Este instrumento consta de un total de 90 ítems. Se responde a los ítems en una escala de 5 puntos que va desde 0 = nada en absoluto (ausencia total de molestias relacionadas con el síntoma) hasta 4 = mucho o extremadamente (molestia máxima). También se ha obtenido alto nivel de consistencia interna en la aplicación del SCL-90-R en esta investigación ($\alpha = .96$).

Beck Depression Inventory (BDI) (41). Este cuestionario, quizá el más utilizado en la investigación actual sobre depresión, lo hemos empleado para evaluar la intensidad del síndrome depresivo. La forma autoaplicada de esta versión revisada del inventario, adaptada y traducida por Vázquez y Sanz (42) consta de 21 ítems. Las puntuaciones máxima y mínima que puede obtenerse en el BDI son 63 y 0 respectivamente. Los puntos de corte para clasificar a los sujetos según su nivel de depresión serían de 0 a 9, No depresión; de 10 a 18, Depresión leve; de 19 a 29, Depresión moderada y de 30 en adelante, Depresión grave. Con respecto a sus características psicométricas, Vázquez y Sanz obtuvieron un alfa de Cronbach de .82 (42), y en la presente aplicación del inventario hemos obtenido un alfa de .78.

Escala de Creencias Irracionales del Profesor (TIBS, Teacher Irrational Beliefs Scale) (43). Para evaluar las creencias irracionales se empleó la versión del TIBS que Calvete y Villa tradujeron y adaptaron al castellano (44). Esta escala evalúa cuatro procesos de pensamiento irracional referentes a diversas áreas de la

labor docente: pensamiento absolutista, exageración o tendencia a desproporcionar las cosas, baja tolerancia a la frustración y sobregeneralización. Las áreas problemáticas de la función docente que incluye son: presiones por falta de tiempo y sobrecarga de trabajo; problemas de aprendizaje y emocionales de los alumnos; manejo de la clase y problemas con la administración del colegio. El instrumento se divide en cuatro factores o subescalas: Actitudes de inadecuación, Actitudes de baja tolerancia a la frustración, Actitudes hacia la organización escolar, Actitudes autoritarias hacia los alumnos. El TIBS consta de un total de 22 ítems a los que se responde mediante una escala de tipo Likert de 5 puntos (desde 1 = total desacuerdo hasta 5 = totalmente de acuerdo). De la aplicación de este instrumento a la muestra de esta investigación también se ha obtenido un buen índice de fiabilidad, entendida ésta como consistencia interna ($\alpha = .71$).

Escala de Percepción de Eficacia del Profesor (TSES, Teachers' Sense of Efficacy Scale) (45). Este instrumento se empleó con la finalidad de evaluar la autoeficacia docente. Se utilizó la forma breve del TSES que consta de 12 ítems y que se divide en tres subescalas: eficacia para la implicación de los alumnos, eficacia para las estrategias educativas, y eficacia en el manejo de la clase. Se responde a cada ítem mediante una escala de 9 puntos que va desde nada hasta mucho. Al igual que en el resto de los instrumentos empleados, el TSES presentó un buen índice de fiabilidad ($\alpha = .90$) con la muestra de este estudio.

Se elaboró además un cuestionario para recoger información de variables sociodemográficas y laborales: sexo, edad, experiencia docente, etc.

Procedimiento

Se estableció contacto con Directores o Jefes de Estudios de cinco centros educativos ubicados en la Comunidad de Madrid para informarles de los objetivos de este estudio. Finalmente, sólo tres centros aceptaron colaborar con la investigación. Los criterios de inclusión muestral fueron: trabajar como profesor en alguno de dichos centros y querer participar de forma anónima y desinteresada en la investigación. Cada profesor recibió en un sobre un cuadernillo con las pruebas, con una hoja de instrucciones y con un sobre más pequeño a franquear en destino. En las instrucciones se informaba del objeto de esta investigación, de que la participación sería voluntaria y

anónima y de que los datos que aportaran serían tratados con confidencialidad y únicamente con fines de investigación. Así mismo, se incluían instrucciones sobre la forma de responder los cuestionarios y sobre cómo efectuar su devolución. Se indicó a los profesores que podían proceder a la devolución de los cuestionarios cumplimentados, bien entregándolos en sobre cerrado a nuestra persona de contacto en su centro, bien introduciendo el cuadernillo en el sobre a franquear en destino y enviándolo por correo. Una vez recopilados los cuestionarios respondidos por los profesores analizamos los datos a través del programa SPSS versión 12.0 para Windows.

Diseño

Se trata de un diseño no experimental, de carácter descriptivo-correlacional, que permite la descripción de la situación actual y el establecimiento de las relaciones existentes entre las diferentes variables estudiadas. Es necesario precisar que el establecimiento de dichas relaciones no conlleva necesariamente el establecimiento de relaciones causales.

RESULTADOS

Análisis descriptivo

Variables mediadoras: creencias irracionales y autoeficacia. En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos obtenidos en Creencias Irracionales,

en Percepción de Eficacia y en cada una de las dimensiones de ambas escalas. En esta Tabla también se incluye el porcentaje de sujetos que presenta un nivel bajo, medio o alto en cada una de estas variables. La categoría «bajo» iría desde la puntuación mínima hasta el percentil 33; el nivel «medio», desde percentil 33 hasta el percentil 66; y el nivel «alto» desde el percentil 66 hasta la puntuación máxima. Las puntuaciones en el TIBS y TSES se clasificaron empleando los percentiles de esta muestra puesto que no se disponía de los baremos originales de los autores de estos instrumentos. De la Tabla 1 podemos señalar que la puntuación media en Creencias Irracionales fue de 3.05 y que, de las subescalas del TIBS, la puntuación media más alta correspondió a las Actitudes hacia la Organización Escolar ($M = 3.43$). En Percepción de Eficacia, la puntuación media fue de 6.15 y fue la subescala Eficacia para las Estrategias Educativas la que obtuvo la media más elevada ($M = 6.48$).

Consecuencias del malestar docente: estrés de rol, burnout, síntomas psicológicos y depresión. Hemos hallado algunos datos estadísticos descriptivos así como la frecuencia, en tantos por ciento, de sujetos que presentan nivel «bajo», «medio» o «alto» (según los baremos ofrecidos por los autores de los instrumentos empleados) en las variables que hemos tomado como indicadores del malestar docente obteniendo los siguientes resultados (véase Tabla 2). En aquellas variables evaluadas a través del CBP-R, Estrés de rol y Burnout, las medias obtenidas fueron 2.83 y 2.12 respectivamente. Si ana-

TABLA 1. Estadísticos descriptivos y niveles de las variables Creencias irracionales del Profesor y Percepción de Eficacia Docente

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv Típica	Nivel		
						Bajo	Medio	Alto
Creencias irracionales del Profesor (TIBS)	63	2.23	3.82	3.05	.37	38.1%	30.2%	31.7%
Actitudes de inadecuación	66	1.50	4.38	2.84	.55	33.3%	40.9%	25.8%
Actitudes de baja tolerancia a la frustración	69	1.50	4.50	2.75	.69	43.5%	31.9%	24.6%
Actitudes hacia la organización escolar	69	1.80	4.80	3.43	.59	40.6%	29.0%	30.4%
Actitudes autoritarias hacia los alumnos	66	1.00	5.00	3.21	.68	40.9%	25.8%	33.3%
Percepción de Eficacia del Profesor (TSES)	65	2.83	7.67	6.15	1.03	33.8%	33.8%	32.3%
Eficacia para implicar a los alumnos	69	2.50	7.75	5.75	1.22	34.8%	31.9%	33.3%
Eficacia para las estrategias educativas	68	3.75	8.25	6.48	1.04	36.8%	35.3%	27.9%
Eficacia para el manejo de la clase	68	1.50	8.00	6.22	1.29	35.3%	30.9%	33.8%

lizamos las frecuencias de la Tabla 2 podemos observar como un 84.8 % y un 60.7 % de los profesores de la muestra presentó niveles medios o altos de Estrés de rol y de Burnout respectivamente. De las tres dimensiones que componen el síndrome de burnout, la media más elevada fue en Agotamiento emocional ($M = 2.42$), dimensión en la cual un 39.7 % de los sujetos puntuaron alto. En cuanto al nivel de síntomas psicopatológicos que presentan los docentes que han participado en el estudio, el Índice Global de Severidad (GSI) del SCL-90-R, indica que el 63.8% de los sujetos presentaron niveles medios o altos de sintomatología psicológica o psicosomática. De las nueve dimensiones sintomáticas del SCL-90-R, fueron Obsesión-compulsión ($M = 0.73$), en primer lugar, y Depresión ($M = 0.67$), en segundo lugar, las dimensiones con puntuaciones medias más altas. Por lo que respecta a la sintomatología depresiva, evaluada mediante el BDI, destaca el hecho de que ninguno de los participantes presentó un nivel grave de depresión y que un 20 % mostró depresión leve.

Análisis correlacionales

Correlaciones entre las consecuencias del malestar docente y las Creencias Irracionales de los Profesores. En la Tabla 3 se puede observar como buena parte de las manifestaciones del malestar docente se asocian de manera significativa y positiva a la puntuación total en Creencias Irracionales (TIBS). De modo que, cuanto mayor tendencia al pensamiento irracional manifestaron los profesores del estudio, mayores fueron sus puntuaciones en Estrés de rol, Burnout (principalmente en su dimensión Agotamiento emocional), Síntomas psicopatológicos (GSI), y Depresión (BDI). De los diferentes tipos de actitudes irracionales evaluadas las que se han asociado en mayor medida a los síntomas seleccionados como indicadores de malestar docente han sido las Actitudes de Baja Tolerancia a la Frustración y las Actitudes Autoritarias hacia los Alumnos.

Correlaciones entre las consecuencias del malestar docente y la Percepción de Eficacia del Profesor. Como se puede apreciar en la Tabla 4, las correlaciones

TABLA 2. Estadísticos descriptivos y niveles de las variables Estrés de rol, Burnout, Síntomas psicopatológicos y Depresión

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv Típica	Nivel			
						Bajo	Medio	Alto	
Estrés de rol	66	1.69	4.38	2.83	.57	15.2%	53.0%	31.8%	
Burnout	66	1.11	3.89	2.12	.58	30.3%	47.0%	22.7%	
Agotamiento emocional	68	1.25	4.50	2.42	.72	27.9%	32.4%	39.7%	
Despersonalización	71	1.00	3.50	1.73	.55	29.6%	47.9%	22.5%	
Falta de realización personal	68	1.00	3.71	2.03	.66	51.5%	32.4%	16.2%	
Índice global de severidad (SCL-90-R)	69	.04	1.87	.52	.39	36.2%	31.9%	31.9%	
Somatización	69	.00	3.33	.65	.71	30.4%	39.1%	30.4%	
Obsesión-compulsión	69	.00	2.40	.73	.56	23.2%	34.8%	42.0%	
Sensibilidad interpersonal	69	.00	2.22	.50	.45	26.1%	42.0%	31.9%	
Depresión	69	.00	2.46	.67	.54	36.2%	37.7%	26.1%	
Ansiedad	69	.00	3.00	.49	.52	40.6%	33.3%	26.1%	
Hostilidad	69	.00	1.50	.34	.35	21.7%	63.8%	14.5%	
Ansiedad fóbica	69	.00	1.57	.20	.30	47.8%	27.5%	24.6%	
Ideación paranoide	69	.00	1.83	.48	.46	39.1%	27.5%	33.3%	
Psicoticismo	69	.00	1.70	.29	.35	26.1%	36.2%	37.7%	
					Desv. Típ.	No depresión	Nivel		
		Mínimo	Máximo	Media			Leve	Moderada	Grave
BDI (N = 70)		0	20	6.10	4.52	78.6%	20%	1.4%	0.0%

TABLA 3. Correlaciones entre las Consecuencias del malestar docente y las Creencias Irracionales del Profesor (TIBS)

	Creencias Irracionales del Profesor (TIBS)	Actitudes de inadecuación	Actitudes de baja tolerancia a la frustración	Actitudes hacia la organización escolar	Actitudes autoritarias hacia los alumnos
Estrés de rol	.32 *	.11	.40 **	.32 **	.16
Burnout	.32 *	.05	.41 **	.29 *	.37 **
Agotamiento emocional	.36 **	.16	.42 **	.33 **	.30 *
Despersonalización	.24	.12	.38 **	.09	.27 *
Falta de realización personal	.22	-.14	.28 *	.24	.38 **
GSI (SCL-90-R)	.33 **	.24	.13	.19	.26 *
Somatización	.32 **	.17	.18	.21	.23
Obsesión-compulsión	.24	.22	.10	.20	.12
Sensibilidad interpersonal	.19	.30 *	-.06	.02	.24
Depresión	.36 **	.23	.18	.24 *	.28 *
Ansiedad	.29 *	.19	.29 *	.21	.20
Hostilidad	.16	.13	.00	.17	.12
Ansiedad fóbica	.22	.18	.10	.01	.18
Ideación paranoide	.24	.21	-.05	.05	.31 *
Psicoticismo	.14	.14	-.16	.04	.19
BDI	.32 *	.22	.25 *	.17	.13

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

entre las diferentes manifestaciones psíquicas del malestar docente evaluadas en esta investigación y la Percepción de Eficacia del Profesor resultaron significativas casi exclusivamente en el caso del burnout y sus dimensiones. El índice global de burnout se asoció de forma significativa, negativa y moderada con la Percepción de Eficacia del Profesor ($r = -.40$), de manera que, en la medida en que los sujetos mostraron mayor confianza en sus capacidades como profesores, menores fueron sus puntuaciones en burnout. En concreto, la dimensión Falta de Realización Personal ha sido la que ha mostrado mayor relación con la Percepción de Eficacia del Profesor ($r = -.48$), seguida de Agotamiento emocional ($r = -.28$). De las diferentes subescalas del TSES, la Eficacia para implicar a los alumnos y la Eficacia para el manejo de la clase fueron las que se asociaron en mayor medida al burnout y a sus tres dimensiones. La variable Estrés de Rol, fue la única, además de las variables referentes al síndrome de burnout, que también se mostró vinculada de

forma estadísticamente significativa a algunas de las subescalas del TSES.

Diferencias entre grupos

Con la intención de determinar si existen diferencias en los indicadores psicológicos de malestar docente en función del nivel de creencias irracionales del profesor pasamos a comparar mediante un contraste de medias t de Student las puntuaciones en los diferentes indicadores psíquicos del malestar docente obtenidas por el grupo de profesores que presentaron los niveles de creencias irracionales más bajos en esta muestra (por debajo del percentil 33) con las que obtuvieron el grupo de profesores con niveles más altos en este tipo de creencias (por encima del percentil 66). En la Figura 1 aparecen las medias obtenidas por los profesores en Estrés de rol, índice general de Burnout y sus dimensiones en función de la puntuación baja o alta en el TIBS. Como se observa en el

TABLA 4. Correlaciones entre las Consecuencias del malestar docente
y la Percepción de Eficacia del Profesor (TSES)

	Percepción de Eficacia del Profesor (TSES)	Eficacia para implicar a alumnos estrategias educativas	Eficacia para las manejo de la clase	Eficacia para el
Estrés de rol	-.23	-.29 *	-.04	-.25 *
Burnout	-.40 **	-.47 **	-.25 *	-.37 **
Agotamiento emocional	-.28 *	-.32 **	-.19	-.25 *
Despersonalización	-.23	-.25 *	-.15	-.27 *
Falta de realización	-.48 **	-.57 **	-.27 *	-.42 **
GSI (SCL-90-R)	-.10	-.07	-.08	-.11
Somatización	-.13	-.08	-.12	-.14
Obsesión-compulsión	.03	.04	.05	-.03
Sensibilidad interpersonal	.06	.06	-.03	.10
Depresión	-.14	-.10	-.11	-.14
Ansiedad	-.17	-.11	-.17	-.17
Hostilidad	-.19	-.23	-.01	-.21
Ansiedad fóbica	-.12	-.02	-.11	-.19
Ideación paranoide	-.02	-.08	.00	.03
Psicoticismo	.11	.13	.09	.03
BDI	-.05	-.10	.00	-.06

***. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).*

**. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).*

gráfico (Figura 1), los profesores con alto nivel de creencias irracionales presentaron puntuaciones medias más elevadas tanto en Estrés de rol, como en Burnout y sus dimensiones. Resultó significativa la diferencia de medias en Estrés de rol ($t = 2.42$, $p = .02$), en el índice general de Burnout ($t = 2.31$, $p = .03$) y en Agotamiento emocional ($t = 2.66$, $p = .01$). Los tamaños del efecto d de Cohen para estas tres diferencias de medias fueron respectivamente $d = .73$, $d = .70$ y $d = .80$, por lo que se puede afirmar que estas diferencias fueron de magnitud elevada.

En cuanto a las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos de la muestra en el Índice Global de Severidad (GSI) del SCL-90-R, resultaron significativamente más altas para aquellos profesores que puntuaron más alto en el TIBS ($t = 2.21$, $p = .04$); esta diferencia fue de magnitud considerable ($d = .71$). También fueron más altas las medias en las subescalas, Somatización ($t = 2.10$, $p = .05$) y Depresión ($t = 2.45$, $p = .02$) en el grupo de profesores con nivel alto de creencias irracionales, con unos tamaños del efecto moderados, $d = .66$ y $d = .77$ respectiva-

mente. En la Figura 2 pueden observarse estas diferencias de medias en GSI, Somatización y Depresión en función del nivel de creencias irracionales.

En síntomas depresivos, evaluados a través del BDI, la media del grupo de profesores con puntuaciones más elevadas en el TIBS ($M = 7.90$, $DE = 4.33$) también resultó significativamente superior que la de los docentes con puntuaciones bajas en el TIBS ($M = 4.63$, $DE = 3.98$), $t = 2.66$, $p = .01$. La magnitud de esta diferencia resultó alta ($d = .79$).

Con el fin de profundizar en el conocimiento de la relación entre los indicadores psicológicos de malestar docente y las creencias irracionales de los profesores también se agrupó a los docentes con puntuaciones extremas para cada una de las subescalas del TIBS y se procedió a la comparación de las puntuaciones en dichos indicadores de malestar. A continuación se presentan los datos obtenidos para cada subescala.

Actitudes de Inadecuación. Aunque las puntuaciones en los diferentes indicadores psicológicos de malestar docente fueron más elevadas en el grupo con altas actitudes de inadecuación que en el grupo con

bajas actitudes de este tipo, no encontramos ninguna diferencia significativa.

Actitudes de Baja Tolerancia a la Frustración. Cuando analizamos las puntuaciones obtenidas en Estrés de rol, Burnout, GSI (SCL-90-R) y BDI en función del nivel de actitudes de baja tolerancia a la frustración que presentaron los profesores, encontramos que en todos los indicadores, salvo en el GSI, las puntuaciones fueron significativamente superiores en el grupo de sujetos con altas actitudes de baja tolerancia a la frustración (véase Tabla 5). Al estudiar las diferencias de medias en los tres factores de burnout y en las nueve dimensiones sintomáticas del SCL-90-R, encontramos dichas diferencias en Agotamiento emocional, Despersonalización, Falta de realización Personal y en Somatización y Ansiedad (véase Tabla 5).

Actitudes hacia la Organización Escolar. En cuanto a la agrupación de los profesores por sus puntuaciones extremas en actitudes irracionales referidas a la organización del centro escolar, no encontramos ninguna diferencia significativa en los principales indicadores psíquicos de malestar docente entre los grupos con puntuaciones altas y bajas. Tan sólo se encontró una diferencia significativa en la dimensión del síndrome de burnout Agotamiento emocional, dimensión en la cual el grupo con altas puntuaciones en actitudes hacia la organización escolar obtuvo una media significativamente superior ($M = 2.48$, $DE = .77$) que el grupo con bajas puntuaciones en dicha actitud ($M = 2.04$, $DE = .49$).

Actitudes Autoritarias hacia los Alumnos. Una vez más encontramos que las puntuaciones en los indicadores psicológicos del malestar docente eran superiores en el grupo de profesores con elevadas acti-

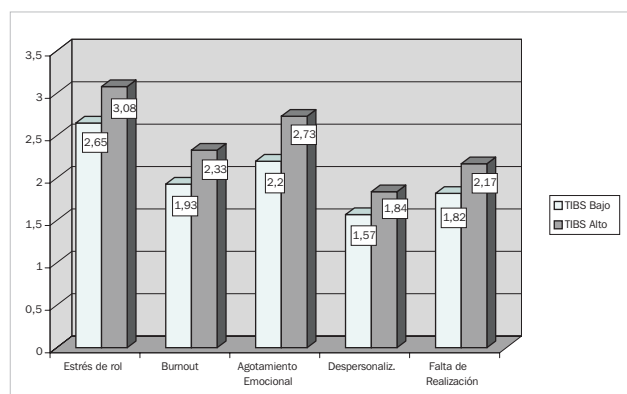


Fig. 1. Creencias Irracionales del Profesor (TIBS), Estrés de rol, Índice general de burnout y dimensiones de burnout.

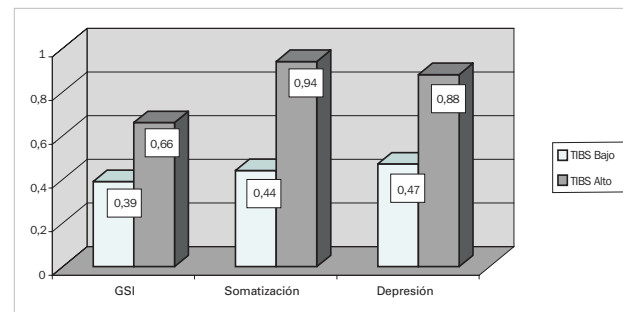


Fig. 2. Creencias Irracionales del Profesor (TIBS), Índice Global de Severidad (GSI), Somatización y Depresión.

tudes autoritarias hacia los alumnos. No obstante, las diferencias entre el grupo con altas actitudes autoritarias y el grupo con bajas actitudes de este tipo sólo resultaron significativas en el índice general de burnout y en Falta de realización personal, así como en dos subescalas del SCL-90-R, Sensibilidad Interpersonal e Ideación paranoide (véase Tabla 6).

Otro de los objetivos fundamentales de este estudio era el análisis de la relación existente entre las manifestaciones del malestar docente y la variable mediadora, Percepción de eficacia del profesor. Por ello, quisimos profundizar en el estudio de la vinculación entre estas variables a través de la comparación de los grupos de profesores con puntuaciones extremas en Percepción de eficacia evaluada a través del TSES. Así, siguiendo el mismo criterio que en el caso de las creencias irracionales, clasificamos a los profesores en dos grupos: a) Grupo con baja percepción de eficacia (puntuaciones por debajo del percentil 33) y b) Grupo con alta percepción de eficacia (puntuaciones por encima del percentil 66). A continuación comparamos las medias obtenidas por ambos grupos en las diferentes manifestaciones psíquicas del malestar docente. Los resultados obtenidos fueron los siguientes. El grupo de sujetos con los valores más bajos en la puntuación total del TSES, es decir, aquellos profesores que se percibían como menos eficaces en su labor docente, obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas en el índice general de burnout ($M = 2.33$, $DE = .64$) que el grupo con alta percepción de eficacia docente ($M = 1.91$, $DE = .40$), $t = 3.21$, $p = .00$. La magnitud de esta diferencia fue bastante grande ($d = .79$). De las dimensiones que componen el síndrome de burnout, sólo hallamos diferencias significativas en Falta de realización personal. En esta variable, el grupo de sujetos con baja percepción de

TABLA 5. Diferencias en Estrés de rol, Burnout, Síntomas psicológicos y Depresión en función del nivel de Actitudes de Baja Tolerancia a la Frustración

	Actitudes de Baja Tolerancia a la Frustración	N	Media	Desv. Típ.	t	p	d
Estrés de rol	Bajo	30	2.63	.52	3.26	.00	1.00
	Alto	14	3.23	.66			
Burnout	Bajo	28	1.95	.44	3.22	.00	1.08
	Alto	15	2.56	.67			
Agotamiento emocional	Bajo	29	2.19	.60	3.78	.00	1.13
	Alto	16	2.98	.79			
Despersonalización	Bajo	30	1.56	.46	3.19	.00	.93
	Alto	17	2.06	.61			
Falta de realización	Bajo	29	1.90	.55	2.50	.02	.73
	Alto	16	2.40	.79			
GSI (SCL-90-R)	Bajo	30	.48	.41	1.67	.10	.48
	Somatización	Bajo	30	.50			
Ansiedad	Alto	17	1.05	.99	2.29	.03	.75
	Bajo	30	.39	.33			
BDI	Bajo	30	5.03	4.44	2.60	.01	.77
	Alto	17	8.82	5.40			

eficacia ($M = 2.35$, $DE = .71$) también obtuvo una media significativamente superior que la del grupo con las puntuaciones más altas en percepción de eficacia ($M = 1.74$, $DE = .51$), $t = 3.21$, $p = .00$. La magnitud de esta diferencia de medias fue muy grande ($d = .99$). En el resto de los indicadores psicológicos no encontramos diferencias significativas en función del nivel bajo o alto de percepción de eficacia docente.

Posteriormente, y con la intención de profundizar más en las posibles diferencias en los indicadores del malestar docente según los distintos tipos de eficacia percibida por los docentes, comparamos las medias en dichos indicadores del grupo de profesores con puntuaciones bajas (por debajo del percentil 33) con las del grupo con puntuaciones altas (por encima del percentil 66) en las distintas subescalas del TSES. A continuación presentamos los resultados de estas comparaciones.

Percepción de Eficacia para Implicar a los Alumnos. Al comparar las medias en las distintas manifestaciones psíquicas sólo encontramos diferencias significativas en el índice general de burnout y en sus tres

dimensiones (véase Figura 3). Las puntuaciones en burnout del grupo de profesores con una percepción de baja eficacia para implicar a los alumnos fueron más elevadas que las de los docentes que se percibían más eficaces en este aspecto ($t = 3.49$, $p = .00$); esta diferencia de medias fue de magnitud muy elevada ($d = 1.07$). Lo mismo sucedió en Falta de Realización ($t = 4.66$, $p = .00$), cuya diferencia también fue muy grande ($d = 1.40$). Las diferencias de medias en Agotamiento emocional ($t = 2.05$, $p = .05$) y en Despersonalización ($t = 2.05$, $p = .05$), fueron en el mismo sentido que las anteriores, aunque prácticamente estaban fuera del límite de lo que se considera estadísticamente significativo ($p < .05$); de hecho sus tamaños del efecto no fueron tan grandes ($d = .61$ y $d = .60$, respectivamente).

Percepción de Eficacia para las Estrategias Educativas. El contraste de medias no arrojó ninguna diferencia estadísticamente significativa en los indicadores psicológicos del malestar docente en función del nivel bajo o alto de eficacia para las estrategias educativas percibida por los profesores.

TABLA 6. Diferencias en Burnout, Falta de realización personal, Sensibilidad interpersonal e Ideación paranoide en función del nivel de Actitudes autoritarias hacia los alumnos

Actitudes de Baja Tolerancia a la Frustración		N	Media	Desv. Típ.	t	p	d
Burnout	Bajo	25	1,93	,47	2,21	,03	,65
	Alto	21	2,30	,66			
Falta de realización	Bajo	25	1,85	,49	2,47	,02	,72
	Alto	22	2,29	,71			
SCL-90-R							
Sensibilidad interpersonal	Bajo	26	,33	,32	2,11	,04	,60
	Alto	22	,60	,55			
Ideación paranoide	Bajo	26	,29	,29	2,72	,01	,77
	Alto	22	,59	,47			

Percepción de Eficacia para el Manejo de la Clase. Únicamente resultó significativa la diferencia entre la media en Falta de realización personal del grupo de profesores con baja percepción de eficacia para el manejo de la clase y la media del grupo con una alta percepción de eficacia en este aspecto. La media del primer grupo (M = 2.34, DE = .70) superó de forma significativa a la del segundo (M = 1.84, DE = .67), t = 2.43, p = .02. El tamaño del efecto fue bastante elevado (d = ,73).

DISCUSIÓN

El primer aspecto que destaca de los resultados expuestos es el nivel de síntomas de malestar docente que presentan los profesores de esta muestra. Algo más de un tercio manifestaron altos niveles de estrés de rol y más de la mitad niveles moderados. Aproximadamente un 23 % y un 47 % mostraron un nivel alto o medio, respectivamente, de desgaste profesional o burnout. Algo más del 30 % presentó niveles de sintomatología psicopatológica o psicósomática elevados y un 20 % mostraron depresión leve. Estos resultados no difieren en gran medida de los datos de prevalencia obtenidos en otras investigaciones sobre malestar docente.

Por otra parte, queremos resaltar especialmente los resultados obtenidos en los análisis destinados a estudiar la vinculación existente entre las variables cognitivas mediadoras y las consecuencias del malestar docente. En primer lugar, destaca el hecho de que las Creencias Irracionales del Profesor correlacionaron de forma significativa y positiva con todas las conse-

cuencias del malestar docente consideradas en este estudio, si bien es cierto que estas correlaciones, a pesar de ser significativas desde el punto de vista estadístico, han sido de magnitud más bien baja. Esta pequeña magnitud puede indicarnos que evidentemente, además de las creencias irracionales, existen otros factores que también están relacionados con las manifestaciones psicológicas analizadas, como puedan estarlo las variables antecedentes y otro tipo de variables mediadoras. No obstante, ello no significa que el pensamiento irracional de los profesores no sea un aspecto a tener en cuenta a la hora de intervenir en los problemas de malestar docente. Más bien todo lo contrario, puesto que además de correlacionar de forma significativa con las manifestaciones del malestar docente, hemos encontrado puntuaciones significativamente superiores en todos los indicadores psicológicos analizados en aquellos profesores que

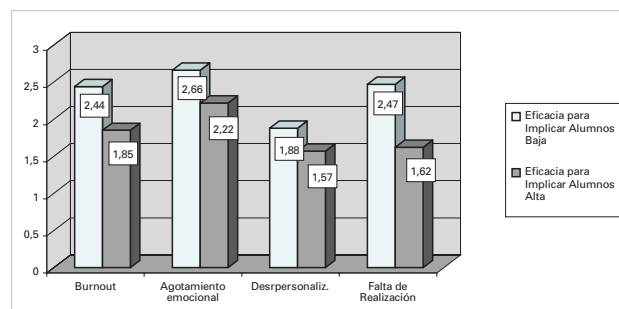


Fig. 3. Percepción de eficacia para implicar a los alumnos y Bournot.

manifestaron un nivel alto de creencias irracionales. Además, estos resultados parecen coherentes con la TRE de Ellis y con el papel que éste asignó a las creencias irracionales, como mediadoras entre acontecimientos y emociones, tales como estrés, depresión o ansiedad. No obstante, los resultados de nuestro estudio coinciden sólo parcialmente con los obtenidos por los escasos estudios que encontramos sobre el papel de dichas creencias irracionales en los problemas asociados al malestar docente. Concretamente, nos referimos a las investigaciones de Bernard (30) y de Calvete y Villa (31). Al igual que en estos dos trabajos, nosotros también hemos encontrado relaciones significativas entre las creencias irracionales de los profesores y los síntomas de estrés y burnout. No obstante, no coincidimos exactamente con los resultados de Bernard y de Calvete y Villa, en cuanto al tipo de creencias que más se han asociado a dichos síntomas. Tanto en el estudio de Bernard como en el de Calvete y Villa, encontraron que las Actitudes de inadecuación o auto-descalificación se asociaban significativamente a algunos de los síntomas de estrés o burnout de los profesores, mientras que en nuestra investigación no hemos encontrado esas asociaciones. Sí coincidimos con ellos en que las Actitudes de baja tolerancia a la frustración se han asociado de forma significativa a los síntomas de malestar docente. En cuanto a las Actitudes autoritarias hacia los alumnos, Calvete y Villa encontraron que los docentes que mostraban mayor número de actitudes autoritarias puntuaban más alto en agotamiento emocional y síntomas depresivos. Nosotros sí encontramos correlación significativa entre agotamiento emocional y Actitudes autoritarias, pero no encontramos que aquellos que puntuaran más alto en Actitudes autoritarias hacia los alumnos puntuaran también más alto en Agotamiento emocional, ni tampoco encontramos ningún tipo de asociación entre las actitudes autoritarias y los síntomas depresivos. Por tanto, parece claro que, en general, las Creencias irracionales de los profesores se encuentran vinculadas a las manifestaciones del malestar docente, como se muestra en los trabajos de Bernard, Calvete y Villa y en nuestro trabajo. Concretamente las Actitudes de Baja Tolerancia a la frustración parecen mostrarse claramente asociadas a algunas de las manifestaciones del malestar docente. Por tanto, parece recomendable incluir en los programas de intervención en el malestar docente el tratamiento de este tipo de creencias. No obstante, hacen falta más estudios que contribuyan a aclarar precisamente el papel de cada tipo

de creencias irracionales en relación con el malestar docente, puesto que es aquí en lo que hemos encontrado más discrepancias entre los diferentes estudios.

Por lo que se refiere a la relación entre la Percepción de Eficacia Docente y las consecuencias del malestar docente hemos encontrado que la Percepción de Eficacia de los profesores en general se ha asociado fundamentalmente al síndrome de burnout. De manera que, según indica el signo negativo de las correlaciones encontradas, los profesores que se perciben como menos eficaces en sus labores docentes tienden a manifestar mayores niveles de burnout. Estas correlaciones han sido de magnitud baja a moderada. Concretamente encontramos que los profesores que puntuaron más bajo en Percepción de Eficacia obtuvieron medias más altas en Burnout y Falta de Realización. Estos resultados parecen apoyar los postulados teóricos de Bandura, quien planteaba que las creencias de eficacia podían influir, entre otras cosas, sobre los niveles de estrés; porque, al fin y al cabo, el burnout no es otra cosa que una forma de respuesta a estresores crónicos.

En cuanto al tipo de habilidades sobre las que se pidió a los profesores que evaluaran su eficacia, parece que la percepción de Eficacia para implicar a los alumnos juega un papel bastante destacado en el desencadenamiento del síndrome de burnout. Así parecen indicarlo tanto las correlaciones encontradas como las diferencias de medias en burnout en función de la baja o alta Percepción de eficacia para implicar a los alumnos. Y de las tres dimensiones del síndrome del profesional quemado, la baja percepción de eficacia para implicar a los alumnos se relaciona sobre todo con la Falta de Realización del profesor. La Percepción de Eficacia para el Manejo de la Clase también se asoció de forma significativa y negativa al síndrome de burnout así como a sus tres dimensiones. De estas tres, la correlación más elevada fue con Falta de Realización, dimensión en la que, además, encontramos puntuaciones superiores en aquellos profesores con baja percepción de eficacia para el manejo de la clase. Por tanto, parece que para mejorar el sentimiento de realización personal de un profesor puede ser bastante útil trabajar sobre su percepción de que es capaz de motivar a sus alumnos y manejar sus conductas disruptivas en clase.

En resumen, a lo largo de este trabajo se ha puesto de manifiesto que el problema del malestar docente está, desde luego, vigente entre los profesores de Educación Secundaria, como lo demuestran las ele-

vadas cifras encontradas en Estrés, Burnout y otros síntomas. Por tanto, parece bastante urgente desarrollar actuaciones que, preferiblemente desde diferentes niveles de actuación (social, organizacional e individual), traten de paliar este problema. Por ser nuestra área de conocimiento precisamente la Psicología, nuestras recomendaciones pretenden ir más orientadas a la intervención en las variables individuales o del sujeto, tal y como son las variables cognitivas. Por ello, hemos dejado constancia de los resultados obtenidos en este estudio sobre la vinculación de las Creencias Irracionales y la Percepción de Eficacia del Profesor con los problemas derivados del malestar docente, así como de las implicaciones que de ello puedan derivarse de cara a una intervención centrada fundamentalmente en los procesos cognitivo-conductuales asociados a principales indicadores del malestar docente.

Con todo ello, pensamos que esta investigación ha contribuido a arrojar algo más de luz en un tema escasamente investigado hasta ahora como es la vinculación entre determinadas variables cognitivas del profesor y el proceso del malestar docente. De hecho, los resultados de esta investigación son bastante novedosos, particularmente en lo que se refiere a las relaciones encontradas entre la autoeficacia docente y las diferentes manifestaciones del malestar docente. Por ello, creemos que puede ser interesante continuar investigando el papel que juegan estas variables cognitivas en el proceso del malestar docente. No obstante, sería positivo que en posteriores investigaciones se vieran superadas algunas de las limitaciones de este estudio, como son la ausencia de un muestreo aleatorio de los profesores de Secundaria de la Comunidad de Madrid y el tamaño de la muestra, que en nuestro estudio, ha sido más bien pequeño.

Referencias bibliográficas

- Esteve J M. El malestar docente. Barcelona: Laia; 1987.
- Cordeiro J A, Guillén C L, Gala F J, Lupiani M, Benítez A, Gómez A. Prevalencia del Síndrome de Burnout en los maestros. Resultados de una investigación preliminar. *Psicología.com*, 2003 [serial online] [cited 2004 Feb 5]; 7(1): [9 screens]. Available from URL: [http:// www.psiquiatria.com](http://www.psiquiatria.com).
- Ortiz Oria V M. Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores. Salamanca: Amaru Ediciones; 1995.
- Maslach C, Jackson S. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*. 1981; 2: 99-113.
- Amiel R, Misrahi F, Labarte S, Heraud-Bonnaure L.. La salud mental de los enseñantes. In: Abraham A. El enseñante es también una persona. Barcelona: Gedisa; 1986.
- Chakravorty B. Mental health among school teachers. In: Cole M, Walker S, editors. *Teaching and Stress*. Philadelphia: Open University Press; 1989. p. 69-82.
- Guerra L R. Malestar docente y afrontamiento focal [dissertation]. Salamanca: Universidad de Salamanca; 2002.
- Guerrero, E. Estudio preliminar al síndrome de burnout. *Ciencia Psicológica*. 1996; 3: 63-76.
- Kyriacou C, Sutcliffe J. Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*. 1978; 48: 159-167.
- Manassero M A, Fornés J, Fernández M C, Vázquez A, Ferrer V A. «Burnout» en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes. *Revista de Educación*. 1995; 308: 241-266.
- Martínez-Abascal M, Bornás X. Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional. *Revista española de pedagogía*. 1992; (193): 563-580.
- Organización Internacional del Trabajo (O.I.T.) *Emploi et conditions de travail des enseignants*, Ginebra: Bureau Internationale du travail; 1981.
- Matud M, García M A, Matud M J. Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*. 2002; 2 (3): 451-465.
- Pinto A M, Silva A L, Lima M L. (2000). Burnout professional em professores portugueses. *Proceedings of the I Congresso Hispano-Português de Psicología*; 2000; Santiago de Compostela, Spain.
- Seva Díaz A. La salud mental de los profesores. Informes, Universidad de Zaragoza, ICE; 1986.
- Truch, S. *Teacher burnout and what to do about it*. Novato, C.A.: Academic Therapy; 1980.
- Antoniou A S, Polychroni F, Walters B. Sources of stress and professional burnout of teachers of special education needs in Greece. *Proceedings of the International Special Education Congress, 2000* [On-line] [cited 5 Feb 2004]. Available from URL: http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_p/polychroni_1.htm.

18. Capel S A. Stress and burnout in teachers. *European Journal of Teacher Education* 1992; 15: 197-211.
19. Lale C. Symptoms of teacher stress in UK education, schools, and colleges, 2001 [cited 15 Jan 2004]. Available from URL: <http://www.teacherstress.co.uk>.
20. Rudow B. Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In Vandenberghe R, Huberman AM, editors. *Understanding and preventing teacher burnout: A source book of international research and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press; 1999. p. 38-58.
21. Kohnen R, Barth AR. Burnout bei Grund-und-Hauptschullehrern-ein gesundheitliches Risiko? *Lehrerjournal. Grundschulmagazin*. 1990; 10: 41-44.
22. Lazarus R S, Folkman, S. *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca; 1986.
23. Carrobbles J A. Estrés y trastornos psicofisiológicos. In: Caballo V, Buena-Casal G, Carrobbles JA. *Manual de psicopatología y trastornos psiquiátricos*. Madrid: Siglo XXI; 1996. p. 407-450.
24. De la Cruz M A, Urdiales M C. Estrés del profesor universitario. *Ansiedad y Estrés*; 1996. 2 (2-3): 261-282.
25. Forman S G. Teacher stress management. In: Bernard ME, Diguseppe R, editors. *Rational-emotive consultation in applied settings*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates; 1994.
26. Quevedo-Aguado M P, Delgado C, Fuentes J M, Salgado A, Sánchez T, Sánchez J F, Yela J R. Relación entre «despersonalización» (burnout), trastornos psicofisiológicos, clima laboral y tácticas de afrontamiento en una muestra de docentes. *Estudios de Psicología*; 1999. 63-64: 87-110.
27. Lazarus R S. Psychological stress in the workplace. In: Crandall R, Perrewe PL, editors. *Occupational stress. A handbook*. Washington: Taylor y Francis; 1995.
28. Ellis A. *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New York: Lyle Stuart; 1962.
29. Ellis A. What people can do for themselves to cope with stress. In: Cooper C, Payne R, editors. *Stress at Work*. New York: Wiley; 1988. pp: 209-222.
30. Bernard M E. Teacher stress and irrationality. *Proceedings of the 24th International Congress of Psychology*; 1988; Sydney, Australia.
31. Calvete E, Villa A. Estrés y burnout docente: influencia de variables cognitivas. *Revista de educación*; 1999. 319: 291-303.
32. Bandura A. *Social learning theory*. Englewood Cliffs,(NJ): Prentice Hall; 1977.
33. Ashton P. Motivation and teachers' sense of efficacy. In Ames C, Ames R, editors. *Research on motivation in education II: The classroom milieu*. Orlando, FL: Academic Press; 1985. pp: 141-174.
34. Bandura, A. *Guía para la construcción de escalas de autoeficacia*. Standford: Universidad de Standford (U.S.A.); 2001.
35. Greenwood G E, Olejnik S F, Parkay F W. Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education*;1990. 23 (2): 102-103.
36. Parkay F, Greenwood G, Olejnik S, Proller N. A study of the relationship among teacher efficacy, locus of control and stress. *Journal of Research and Development in Education*; 1988. 21 (4): 13-22.
37. Melby LC. Teacher efficacy and classroom management: A study of teacher cognition, emotion, and strategy usage associated with externalizing student behavior. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences*; 1996. 56(10-A): 38-90.
38. Moreno-Jiménez B, Garrosa E, González J L. La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*; 2000. 16 (2): 151-171.
39. Derogatis L R. *SCL-90-R, Administration, Scoring and Procedures Manual I for the Revised Version of the SCL-90*. Baltimore: John Hopkins University Press; 1977.
40. González de Rivera J L, Derogatis L R, de las Cuevas C, Gracia Marco R, Rodríguez-Pulido F, Henry-Benítez M, Monterrey A L. The Spanish version of the SCL-90-R. Normative data in the general population. *Clinical Psychometric Research, Towson*; 1989.
41. Beck A T, Rush A J, Shaw B F, Emery G. *Cognitive Therapy of Depression*. New York: Guilford Press; 1979.
42. Vázquez C, Sanz J. Fiabilidad y validez factorial de la versión española del inventario de depresión de Beck. III Congreso de Evaluación Psicológica. Barcelona, España, 1991.
43. Bernard M E. *Taking the stress out of teaching*. Melbourne, Vic: Collins-Dove; 1990.
44. Calvete E, Villa A. Proyecto Deusto 14-16 : Evaluación e intervención en el estrés docente. Bilbao: Mensajero; 1997.
45. Tschannen-Moran M, Woolfolk Hoy A. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 2001; 17: 783-805.