

ARTÍCULOS

Creencias irracionales en profesores y su relación con el malestar docente

Teacher irrational beliefs and their relation with educational uneasiness

LAURA BERMEJO ORO¹

MARÍA PRIETO URSÚA¹

Fecha de Recepción: 10-02-2005

Fecha de Aceptación: 11-03-2005

RESUMEN

En el presente trabajo se estudia la relación entre la presencia de creencias irracionales en profesores y las puntuaciones en distintas medidas de malestar docente. Para ello, a los sujetos (71 profesores de educación secundaria) se les aplicó la escala Escala de Creencias Irracionales del Profesor (TIBS, Teacher Irrational Beliefs Scale) y se analizó su relación con las puntuaciones en las pruebas Cuestionario de Burnout del Profesorado-Revisado (CBP-R), Symptoms Checklist-90-R (SCL-90-R) y Beck Depression Inventory (BDI). Los resultados muestran un elevado nivel de desgaste profesional y una correlación positiva y significativa de las creencias irracionales del profesor con todas las variables del malestar docente consideradas en este estudio. En concreto, las actitudes de baja tolerancia a la frustración juegan un papel fundamental en los niveles de estrés, depresión y sintomatología física.

ABSTRACT

This paper examines the relation between teacher irrational beliefs and different measures of teacher uneasiness. For this aim, 71 secondary education

¹ Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Pontificia de Comillas, 3

Este trabajo ha sido becado en virtud del convenio suscrito entre la Fundación Mapfre Medicina y la Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

teachers answered the Teacher Irrational Beliefs Scale (TIBS). The relation between TIBS scores and scores from Teacher Burnout Questionnaire-Revised (CBP-R), Symptoms Checklist-90-R (SCL-90-R) and Beck Depression Inventory (BDI) was analyzed. Results show a high level of burnout and a significant positive correlation between teacher irrational beliefs and all teacher uneasiness variables considered in this research. Particularly, attitudes of low tolerance to frustration influence significantly the levels of stress, depression and physical symptoms.

PALABRAS CLAVE

Malestar docente, Burnout, Creencias irracionales.

KEY WORDS

Teacher uneasiness, Burnout, Irrational beliefs.

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 recursos y el deterioro de la imagen social de los enseñantes, son algunos de los factores que generan lo que se denomina "malestar docente" (Esteve, 1987; Cordeiro et al., 2003 y Ortiz Oria, 1995), definido como "el conjunto de consecuencias negativas que afectan a la personalidad del profe-

sor a partir de la acción combinada de condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia" (Esteve, 1987). A menudo, la denominación *malestar docente* se ha identificado con *burnout*. No obstante, el *burnout* es más bien una de las manifestaciones del malestar docente. En concreto, el término *burnout* se refiere a la reacción a un estresor crónico que se produce entre los profesionales de ayuda en función de las características específicas de las demandas de estas ocupaciones y se caracteriza por agotamiento físico y psicológico, actitud fría y despersonal-

zada en relación con los demás y sentimiento de inadecuación a las tareas que se han de desarrollar (Maslach y Jackson, 1981).

La profesión docente y el contexto en el que se desempeña reúnen una serie de condiciones que la convierten en lo que algunos autores denominan *profesión de riesgo* (Álvarez et al., 1993; Ortiz Oria, 1995). De hecho, en algunas investigaciones en las que se ha comparado los niveles de estrés o *burnout* que presentan diferentes grupos profesionales, se ha hallado que los profesores manifiestan mayores niveles de estrés que otros profesionales (Álvarez et al., 1993; Pithers y Fogarty, 1995; Punch y Tuetemann, 1990). Estudios internacionales recientes calculan 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* (Antoniou, Polychroni y Walters, 2000; Capel, 1992; Lale, 2001; Rudow, 1999). En España, Martínez-Abascal y Bornás (1992) hallaron en una muestra de profesores de educación primaria que el 35% manifestaba algún grado de depresión y en torno a un 66% de los profesores varones y un 83% de las profesoras presentaban niveles de estrés medios o altos. Manassero, Fornés, Fernández, Vázquez y Ferrer (1995) encontraron que de 614 profesores de niveles no universitarios (desde preescolar a bachillerato) de Islas Baleares, un 40,3% de los docentes se encontraban en niveles de bastante o extremo *burnout*. Más recientemente,

Cordeiro et al. (2003) han encontrado una prevalencia de depresión del 25% entre una muestra de docentes de Educación Primaria de la Bahía de Cádiz, a pesar de que se da una mayor prevalencia de los síntomas asociados al malestar docente en los profesores de Educación Secundaria que en los de Educación Primaria (Guerra, 2002; Guerrero, 1996; Matud, M.P., García, M. A. y Matud, M. J. 2002).

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 (1986), plantean que el estrés es un *proceso* dinámico de interacción entre el sujeto y el ambiente en el que éste se mueve. Este *proceso* del estrés estaría constituido por las situaciones de estrés o estresores (variables antecedentes), variables mediadoras (del sujeto, especialmente variables cognitivas) y respuestas o reacciones de estrés. Lazarus plantea que, aunque es cierto que existen condiciones 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 (Lazarus, 1995).

Algunas de las teorías más rele-

vantes sobre las principales manifestaciones emocionales del malestar docente, estrés y depresión han puesto de manifiesto la relevancia de las *variables cognitivas* para explicar este problema. Tal es el caso del modelo cognitivo planteado desde la Terapia Racional Emotiva (TRE, Ellis, 1962). Ellis (1978) afirmó que “las condiciones estresantes varían significativamente en relación a las percepciones y cogniciones de aquellos que reaccionan a esas condiciones” y que, aunque algunas situaciones pueden ser intrínsecamente estresantes, en la mayoría de las situaciones las personas crean sus propios sentimientos negativos por el hecho de tener ciertas creencias sobre esa situación. Sus reacciones perturbadas de estrés se derivan directamente de sus creencias.

De este modo, desde el modelo de la RET se asume que ciertos profesores tienen más probabilidad 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 son descritas por Ellis como aquellas creencias que son ilógicas, poco empíricas y que dificultan el funcionamiento eficaz del individuo y la obtención de las metas establecidas por éste (Lega, Caballo y Ellis, 1997). Las creencias irracionales actúan de una forma que exacerba los estresores presentes en el ambiente escolar (Forman, 1994).

Algunas investigaciones han estudiado la relación entre las creencias irracionales del profesor y diversas manifestaciones del malestar docente (Bernard, 1988; Calvete y Villa, 1999; Endes, 1996). Bernard (1988) encontró que las actitudes de auto-descalificación y baja tolerancia a la frustración se asociaban con niveles altos de estrés docente. Aquellos profesores que se imponían altas demandas de logro y aprobación y que se menospreciaban cuando no lograban sus objetivos o cuando eran criticados por sus compañeros tenían más probabilidades de experimentar estrés que los profesores que tenían en menor medida estas creencias irracionales. Los profesores con baja tolerancia a la frustración y que creían que *enseñar es demasiado duro* y que *la enseñanza no debería ser tan difícil* tenían más probabilidades de estresarse intensamente ante las presiones de tiempo y sobrecarga de trabajo. Los docentes con actitudes autoritarias hacia los alumnos tendían a experimentar estrés excesivo al enfrentarse a alumnos con problemas de conducta en el aula. Bernard también estudió la relación entre el estrés de los profesores, sus creencias irracionales y las habilidades empleadas por el profesor para afrontar las clases, como administración del tiempo, relajación, empleo de habilidades sociales, etc. En este sentido, llegó a la conclusión de que altos niveles de irracionalidad podían impedir que los profesores emplearan y/o desarrollaran habilidades de afrontamiento útiles para el manejo de la situación.

En nuestro país, Calvete y Villa (1999) encontraron una relación significativa entre los diversos tipos de creencias irracionales (inadecuación, autoritarismo y tolerancia a la frustración) y los síntomas de estrés y *burnout* en profesores de Educación Secundaria. En concreto, sus resultados reflejaron que los profesores con altas creencias de inadecuación puntuaban más alto en agotamiento emocional y en ansiedad; los docentes que mostraban mayor número de actitudes autoritarias hacia los alumnos puntuaban más alto en agotamiento emocional y síntomas depresivos; y aquellos que mostraban una baja tolerancia a la frustración puntuaban más alto en agotamiento emocional, síntomas depresivos y somatización.

En otra investigación llevada a cabo por Endes (1996) sobre los resultados de una intervención conductual con profesores llevada a cabo por el psicólogo escolar se encontró que el tratamiento resultó menos efectivo para aquellos profesores que tenían altos niveles de creencias irracionales que para los profesores con niveles más bajos.

Aunque los resultados de estas investigaciones ofrecen evidencia empírica a favor de la vinculación entre las creencias irracionales de los profesores y los síntomas derivados del malestar docente, la presencia en los profesores de creencias irracionales y su posible relación con el malestar docente ha sido escasamente investigada.

Por ello, en este trabajo nos

planteamos como objetivo fundamental profundizar en el estudio de las relaciones entre algunas de las manifestaciones más importantes del malestar docente (*burnout*, síntomas de estrés, depresión y absentismo) y las creencias irracionales del profesor. Pensamos que una mayor concreción de las variables asociadas a la aparición de los síntomas derivados del malestar docente permitirá mejorar el diseño de pautas de intervención preventiva y terapéutica focalizadas en los procesos cognitivo-conductuales que contribuyen a la aparición y/o al mantenimiento de dichos síntomas.

MÉTODO

Participantes

La muestra de la investigación está compuesta por 71 profesores de Educación Secundaria de tres centros de enseñanza reglada de la Comunidad de Madrid, un instituto público y dos centros privados concertados. De los 71 profesores que han participado en el estudio, el 43,7% son varones ($n = 31$) y el 56,3% mujeres ($n = 40$) y tienen una media de edad de 41,54 años.

La Tabla 1 recoge las frecuencias y porcentajes relativos a las variables laborales de los profesores de la muestra. Destaca que el 33,8% de la muestra 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). El 74,3% imparte clases en E.S.O. o Bachillerato y el 25,7% en Ciclos Formativos o Garantía Social. Y cada profesor tiene una media de 19,58 horas de clase a la semana.

continuación se describen cada uno de los instrumentos empleados.

Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R) (Moreno-Jiménez, Garrosa y González, 2000). El CBP-R se compone de tres facto-

TABLA 1.
Características laborales de la muestra

	Frecuencia	Porcentaje
Años experiencia docente (N = 71)		
Menos de 5 años.	8	11,3 %
Entre 5 y 10 años	16	22,5 %
Entre 10 y 20 años	19	26,8 %
Entre 20 y 30 años	16	22,5 %
Más de 30 años	12	16,9 %
Tipo de centro		
Público(N = 71)	15	21,1 %
Privado concertado	56	78,9 %
Nivel de enseñanza (N = 70)		
ESO	29	41,4 %
Bachillerato	10	14,3 %
ESO y Bachillerato	13	18,6 %
C.F.G.M.	9	12,9 %
C.F.G.S.	8	11,4 %
Garantía Social	1	1,4 %
Horas de clase la semana (N = 71)		
Hasta 20 horas	33	46,5 %
Más de 20 horas	38	53,5 %

Instrumentos

Se utilizaron cuatro pruebas de autoinforme validadas y un cuestionario sociodemográfico y laboral para evaluar las diferentes variables implicadas en esta investigación. A

res: Factor I (Estrés y Burnout); Factor II (Desorganización) y Factor III (Problemática Administrativa). Para este trabajo sólo hemos tomado los datos del Factor I, que se compone de dos subescalas, *Estrés de rol*, que evalúa el estrés

producto de las disfunciones de rol, y *Burnout*, que incluye cuestiones relativas al proceso de *burnout* y a cada una de sus tres dimensiones, Agotamiento Emocional, Despersonalización y Falta de Realización Personal. En cuanto a la fiabilidad del instrumento hemos obtenido un índice de consistencia interna muy alto (Alfa de Cronbach $\alpha = 0,92$).

Symptoms Checklist-90-R (SCL-90-R) (Derogatis, 1977). Se empleó la versión española del instrumento elaborada por González de Rivera et al. (1989). El SCL-90-R se divide en nueve escalas que evalúan 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, no obstante, para este trabajo sólo empleamos el Índice Global de Gravedad o Severidad (GSI, Global Severity Index). También se ha obtenido alto nivel de consistencia interna en la aplicación del SCL-90-R en esta investigación ($\alpha = 0,96$).

Beck Depression Inventory (BDI) (Beck, Rush, Shaw y Emery, 1979). Hemos empleado la forma autoaplicada de esta versión revisada del inventario, adaptada y traducida por Vázquez y Sanz (1991). En la presente aplicación del inventario hemos obtenido un índice de consistencia interna $\alpha = 0,78$.

Escala de Creencias Irracionales del Profesor (TIBS, Teacher Irratio-

nal Beliefs Scale, Bernard, 1990). Para evaluar las creencias irracionales se empleó la versión del TIBS que Calvete y Villa (1997) tradujeron y adaptaron al castellano. 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*: una puntuación alta en esta subescala se relaciona con un alto nivel de exigencia sobre la propia actuación, necesidad exagerada de aprobación de los demás y la creencia de que los errores les descalifican como personas.

— *Actitudes de baja tolerancia a la frustración*: una puntuación alta recoge la creencia de que la labor docente debería ser fácil y exigir poco esfuerzo y trabajo por parte del profesor.

— *Actitudes hacia la organización escolar*: los ítems de esta subescala están relacionados con demandas de consideración de los profesores, es decir, que se les tenga en cuenta en la toma de decisiones, que se atienda a sus problemas, etc.

— *Actitudes autoritarias hacia los alumnos*: una puntuación elevada en esta subescala implica intransigencia hacia los problemas de disciplina de los alumnos. Pienzan que no pueden soportar cuando éstos no se comportan adecuadamente y que, en estos casos, deberían ser castigados con severidad.

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*). En la aplicación de este instrumento a la muestra de esta investigación también se ha obtenido un buen índice de fiabilidad como consistencia interna ($\alpha = 0,71$).

Se elaboró, además, un cuestionario para recoger información sobre algunas variables sociodemográficas y laborales de los profesores: sexo, edad, experiencia docente, nivel de enseñanza, bajas laborales por enfermedad y ausencias que por su brevedad no llegaron a causar baja, sufridas durante el curso escolar anterior, etc.

Procedimiento

Se estableció contacto con cinco centros educativos ubicados en la Comunidad de Madrid para informarles de los objetivos de este estudio y solicitar su colaboración en la investigación. 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. A continuación se procedió a la distribución de los cuadernillos de evaluación en los centros. En las instrucciones se informaba a los participantes del objeto de esta investigación y de que la participación sería voluntaria y anónima, se les indicaba que los datos que aportaran serían tratados con confidencialidad y únicamente con fines de investigación, y se incluyeron instrucciones sobre la forma de responder los cuestionarios y sobre cómo efectuar su devolución. Una vez recopilados los cuestionarios respondidos por los profesores analizamos los datos a través del programa SPSS versión 12.0 para Windows.

RESULTADOS

En primer lugar se ofrecen los resultados sobre el nivel de *burnout*, estrés de rol, síntomas psicopatológicos, depresión y absentismo de la muestra (Tabla 2).

En las variables del CBP-R evaluadas, *Estrés de rol* y *Burnout* (cuya puntuación media puede oscilar entre 1 y 5), las medias obtenidas fueron 2,83 y 2,12 respectivamente. Un 84,8% y un 69,7% 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 Emo-

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

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tjp.	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%	
Ideaación 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%	
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.	Nivel			
						No depresión	Leve	Moderada	Grave
BDI	70	0	20	6,10	4,52	78,6%	20,0%	1,4%	0,0%

cional, dimensión en la cual un 39,7% de los sujetos puntuaron alto.

En cuanto al nivel de síntomas psicológicos y psicosomáticos 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. De las nueve dimensiones sintomáticas del SCL-90-R, las dimensiones con puntuaciones medias más altas fueron Obsesión-compulsión y Depresión. La dimensión con puntuación media más baja fue Ansiedad fóbica.

Otro de los indicadores de malestar docente analizados ha sido la sintomatología depresiva, evaluada mediante el BDI y cuyas puntuaciones directas podían situarse entre 0 y 63. Destaca el hecho de que ninguno de los participantes presentó un nivel grave de depresión y que un 20% mostró depresión leve.

Por lo que respecta a la tasa de absentismo de la muestra, operativizada a través de las variables “número de días de ausencias breves en el curso anterior”, “número de bajas laborales sufridas” y “número de días de baja en dicho

curso escolar”, los análisis efectuados arrojaron las cifras que se presentan a continuación (para la interpretación de estos resultados referidos al absentismo se debe tener en cuenta que se trata de datos autinformados por los profesores de la muestra y no de datos procedentes de fuentes oficiales).

El número total de días de ausencias que por su brevedad no llegaron a causar baja laboral fue de 95 días en el curso anterior, lo que supone una media de 1,42 días por cada docente (*D. E.* = 2,59). Mucho más elevado fue el número total de días de baja, que fue de 522 días en el curso anterior, es decir, 7,35 días de baja por cada profesor (*D. E.* = 30,58). Las bajas laborales sumaron un total de 18 en dicho curso, cifra que supone una media de 0.25 bajas por profesor (*D. E.* = 0,60).

Con respecto al tipo de dolencia que causó las bajas laborales, teniendo en cuenta que se indicó a los profesores que no incluyeran las bajas por embarazo o maternidad, la más frecuente en cuanto al

número de bajas fue la otorrinolaringológica (27,78%) seguida de la psiquiátrica (22,22%). No obstante, las bajas de tipo psiquiátrico fueron las que causaron mayor número de días de baja; en concreto supusieron el 57,66 % del total de días de baja, seguidas por las traumatológicas que supusieron el 20,50% de los días.

Vamos a continuación a describir los resultados sobre las creencias irracionales. Los profesores de la muestra presentaron una puntuación media de 3,05 en Creencias Irracionales (TIBS) (la escala de respuesta en el TIBS oscila desde 1 hasta 5). En la Tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos de la escala TIBS y de sus correspondientes subescalas. Se incluye también el porcentaje de sujetos que presenta un nivel bajo, medio o alto en Creencias Irracionales y en cada una de las dimensiones de la escala.

Para clasificar las puntuaciones de cada sujeto en las categorías “bajo”, “medio” o “alto”, se calcularon los percentiles 33 y 66 para esta muestra y se estableció que el

TABLA 3.
Estadísticos descriptivos y niveles de Creencias irracionales del Profesor

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica	Bajo	Nivel 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%

TABLA 4.
Correlaciones entre las manifestaciones psicológicas 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	0,32*	0,11	0,40**	0,32**	0,16
Burnout	0,32*	0,05	0,41**	0,29*	0,37**
Agotamiento emocional	0,36**	0,16	0,42**	0,33**	0,30*
Despersonalización	0,24	0,12	0,38**	0,09	0,27*
Falta de realización personal	0,22	-0,14	0,28*	0,24	0,38**
GSI (SCL-90-R)	0,33**	0,24	0,13	0,19	0,26*
Somatización	0,32**	0,17	0,18	0,21	0,23
Obsesión-compulsión	0,24	0,22	0,10	0,20	0,12
Sensibilidad interpersonal	0,19	0,30*	-0,06	0,02	0,24
Depresión	0,36**	0,23	0,18	0,24*	0,28*
Ansiedad	0,29*	0,19	0,29*	0,21	0,20
Hostilidad	0,16	0,13	0,00	0,17	0,12
Ansiedad fóbica	0,22	0,18	0,10	0,01	0,18
Ideación paranoide	0,24	0,21	-0,05	0,05	0,31*
Psicoticismo	0,14	0,14	-0,16	0,04	0,19
BDI	0,32*	0,22	0,25*	0,17	0,13

** . La correlación es significativa al nivel 00,01 (bilateral).
 * . La correlación es significativa al nivel 00,05 (bilateral).

nivel “bajo” iría desde la puntuación más baja hasta la puntuación correspondiente al percentil 33; el nivel “medio”, desde la puntuación siguiente a la del percentil 33 hasta la puntuación correspondiente al percentil 66 y el nivel “alto” desde la puntuación inmediatamente superior a la del percentil 66 hasta la puntuación máxima.

De estos porcentajes, nos parece destacable el hecho de que aproximadamente un 32% de la muestra presentó una puntuación alta en Creencias Irracionales. De los diferentes tipos de creencias irracionales evaluadas, el porcentaje de profesores con puntuación alta fue

mayor en “Actitudes autoritarias hacia los alumnos” (33,3%).

En cuanto a las correlaciones entre los distintos indicadores de malestar docente y las Creencias Irracionales de los Profesores, en la Tabla 4 se puede observar cómo buena parte de dichos síntomas se asocian de manera significativa y positiva a la puntuación total en Creencias Irracionales (TIBS). Así, se muestra que a mayor tendencia al pensamiento irracional manifestada por los profesores del estudio, mayores fueron sus puntuaciones en *Estrés de rol*, *Burnout* (principalmente en su dimensión Agotamiento emocional), Síntomas Psicológi-

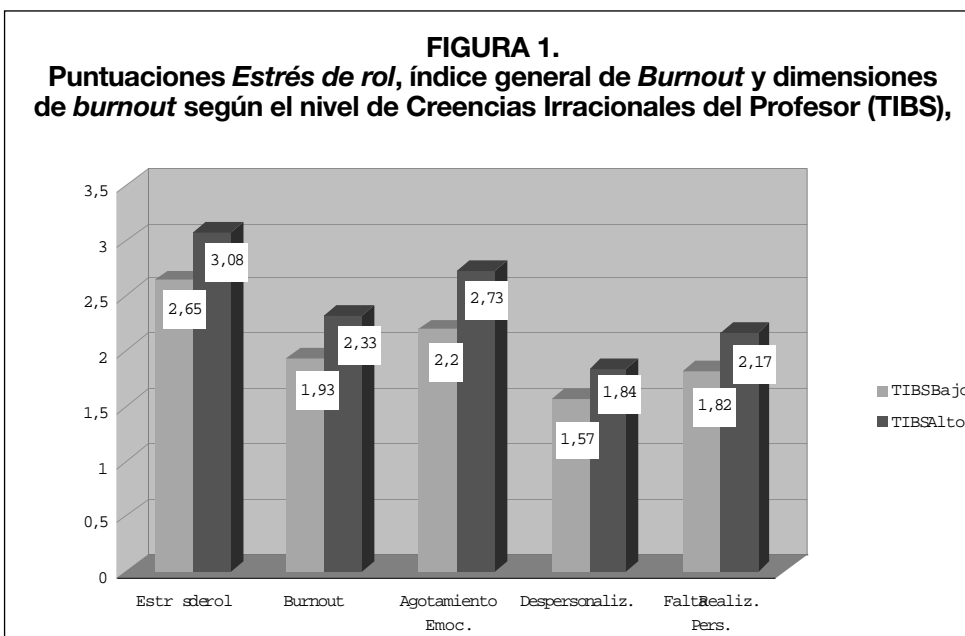
cos o psicósomáticos (GSI) y Depresión (BDI). De los diferentes tipos de actitudes irracionales evaluadas, las que se han asociado en mayor medida a los síntomas seleccionados como indicadores de malestar docente han sido la “Baja Tolerancia a la frustración” y las “Actitudes Autoritarias hacia los Alumnos”.

Las variables relacionadas con el Absentismo también han mostrado correlaciones significativas con las Creencias Irracionales. La correlación entre el total de días de ausencias y las creencias irracionales presentó un coeficiente r de Pearson de 0,30 ($p < ,05$). En el caso de la relación entre el pensamiento irracional y el número de bajas laborales por enfermedad, el coeficiente r de Pearson fue de 0,27 ($p <$

,05). El número de días de baja también se asoció de forma significativa y positiva a las creencias irracionales ($r = 0,33$; $p < ,01$).

Con la intención de determinar si en esta muestra existen diferencias en los indicadores de malestar docente en función del nivel de creencias irracionales del profesor pasamos a comparar 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 me-



días obtenidas por los profesores con bajas y altas puntuaciones en la Escala de Creencias Irracionales del Profesor (TIBS) en las variables evaluadas mediante el CBP-R, es decir, *Estrés de rol*, *Burnout* y sus dimensiones. Como se observa en la 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. Al llevar a cabo la prueba *t* de Student con objeto de comparar las medias de los distintos grupos y conocer su nivel de significación, resultaron significativas 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 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.

Respecto a las puntuaciones

medias obtenidas en el Índice Global de Severidad del SCL-90-R, también resultaron significativamente más altas en aquellos profesores que puntuaron más alto en el TIBS. El mismo resultado se obtuvo para las subescalas Somatización y Depresión (véase Tabla 5).

En cuanto a la puntuación en el BDI, la media del grupo de profesores con puntuaciones más elevadas en el TIBS ($X_{\bar{}} = 7,90$; $DE = 4,33$) también resultó significativamente superior ($t = 2,66$; $p = ,01$) que la de los docentes con puntuaciones bajas en el TIBS ($X_{\bar{}} = 4,63$; $DE = 3,98$). 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 analizaron cada una de las subescalas del TIBS y se procedió a la comparación de las puntuacio-

TABLA 5.
Diferencias en el Índice Global de Severidad (GSI) y en las subescalas Somatización y Depresión del SCL-90-R en función del nivel de Creencias Irracionales del Profesor (TIBS)

	TIBS	N	Media	Desv. Típ.	t	p	D
GSI (SCL-90-R)	Bajo	24	,39	,25	2,21	,04	.71
	Alto	20	,66	,48			
Somatización	Bajo	24	,44	,39	2,10	,05	.66
	Alto	20	,94	,99			
Depresión	Bajo	24	,47	,29	2,45	,02	.77
	Alto	20	,88	,69			

nes en dichos indicadores de malestar.

Respecto a las "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.

Cuando analizamos las actitudes de "Baja tolerancia a la frustración", las puntuaciones obtenidas en Estrés de rol, *Burnout* y BDI fueron significativamente superiores en el grupo de sujetos con altas Actitudes de baja tolerancia a la frustración (véase Tabla 6). Al estudiar las diferencias de medias en los tres factores de *burnout* y en las nueve dimensiones sintomáticas del SCL-90-R, encontramos significativas dichas diferencias en Agotamiento Emocional, Despersonalización, Falta de realización Personal y en Somatización y Ansiedad (véase Tabla 6).

En cuanto a las 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

($X_{\bar{}} = 2,48$; $DE = 0,77$) que el grupo con bajas puntuaciones en dicha actitud ($X_{\bar{}} = 2,04$; $DE = 0,49$), $t = 2,29$; $p = 0,03$; $d = 0,68$.

Por último, respecto a las "Actitudes Autoritarias hacia los Alumnos", una vez más encontramos que las puntuaciones en los indicadores del malestar docente eran superiores en el grupo de profesores con puntuaciones más altas en Actitudes 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* ($t = 2,21$; $p = 0,03$) y en la dimensión de éste Falta de Realización Personal ($t = 2,47$; $p = 0,02$), así como en dos subescalas del SCL-90-R, Sensibilidad Interpersonal ($t = 2,11$; $p = 0,04$) e Ideación Paranoide ($t = 2,72$; $p = 0,01$)

DISCUSIÓN

El primer aspecto que nos parece destacable de los resultados expuestos a lo largo de este trabajo es el elevado nivel de síntomas de malestar docente que presentan los profesores de esta muestra (recordemos que en torno a un tercio manifestaron altos niveles de *Estrés de Rol* y más de la mitad niveles moderados, aproximadamente un 23% y un 47% mostró un nivel alto o medio, respectivamente, de desgaste profesional o *burnout*, algo más del 30% presentó niveles de sintomatología psicopatológica o psicossomática eleva-

TABLA 6.
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. Tip	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	Alto	17	,70	,51	Somatización	Bajo	30	,50	,67	2,26	,03	,65	Alto	17	1,05	,99	Ansiedad	Bajo	30	,39	,33	2,29	,03	,75	Alto	17	,85	,80	BDI	Bajo	30	5,03	4,44	2,60	,01	,77
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	Alto	17	,70	,51	Somatización	Bajo	30	,50	,67	2,26	,03	,65	Alto	17	1,05	,99	Ansiedad	Bajo	30	,39	,33	2,29	,03	,75	Alto	17	,85	,80	BDI	Bajo	30	5,03	4,44	2,60	,01	,77	Alto	17	8,82	5,40								
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	Alto	17	,70	,51	Somatización	Bajo	30	,50	,67	2,26	,03	,65	Alto	17	1,05	,99	Ansiedad	Bajo	30	,39	,33	2,29	,03	,75	Alto	17	,85	,80	BDI	Bajo	30	5,03	4,44	2,60	,01	,77	Alto	17	8,82	5,40																				
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	Alto	17	,70	,51	Somatización	Bajo	30	,50	,67	2,26	,03	,65	Alto	17	1,05	,99	Ansiedad	Bajo	30	,39	,33	2,29	,03	,75	Alto	17	,85	,80	BDI	Bajo	30	5,03	4,44	2,60	,01	,77	Alto	17	8,82	5,40																																
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	Alto	17	,70	,51	Somatización	Bajo	30	,50	,67	2,26	,03	,65	Alto	17	1,05	,99	Ansiedad	Bajo	30	,39	,33	2,29	,03	,75	Alto	17	,85	,80	BDI	Bajo	30	5,03	4,44	2,60	,01	,77	Alto	17	8,82	5,40																																												
GSI (SCL-90-R)	Bajo	30	,48	,41	1,67	,10	,48																																																																																												
	Alto	17	,70	,51				Somatización	Bajo	30	,50	,67	2,26	,03	,65	Alto	17	1,05	,99	Ansiedad	Bajo	30	,39	,33	2,29	,03	,75	Alto	17	,85	,80	BDI	Bajo	30	5,03	4,44	2,60	,01	,77	Alto	17	8,82	5,40																																																								
Somatización	Bajo	30	,50	,67	2,26	,03	,65																																																																																												
	Alto	17	1,05	,99				Ansiedad	Bajo	30	,39	,33	2,29	,03	,75	Alto	17	,85	,80	BDI	Bajo	30	5,03	4,44	2,60	,01	,77	Alto	17	8,82	5,40																																																																				
Ansiedad	Bajo	30	,39	,33	2,29	,03	,75																																																																																												
	Alto	17	,85	,80				BDI	Bajo	30	5,03	4,44	2,60	,01	,77	Alto	17	8,82	5,40																																																																																
BDI	Bajo	30	5,03	4,44	2,60	,01	,77																																																																																												
	Alto	17	8,82	5,40																																																																																															

dos y un 20% mostraron depresión leve). También es llamativo el elevado número de días de baja laboral de la muestra. Estos resultados no difieren en gran medida de los datos de prevalencia obtenidos en otras investigaciones sobre malestar docente que presentábamos al inicio de este trabajo (Antoniu, Polychroni y Walters, 2000; Capel, 1992; Lale, 2001; Manassero et al.

1995; Martínez-Abascal y Bornás, 1992; Rudow, 1999). Se confirma así el carácter de *profesión de riesgo* de la actividad docente, lo que debería servir de señal de alarma para la puesta en marcha, o la mejora, de las medidas de prevención e intervención oportunas para tratar de paliar o disminuir la sintomatología psicológica que con frecuencia se asocia a esta profesión.

Son especialmente interesantes los resultados obtenidos sobre la vinculación existente entre las *variables cognitivas mediadoras* y los indicadores 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 variables del malestar docente consideradas en este estudio, tanto con las de tipo psicológico (Estrés de rol, *Burnout*, síntomas psicopatológicos y depresión), como con las medidas de absentismo (número y días de bajas laborales, número de ausencias). Aunque la magnitud de estas correlaciones es más bien baja, lo que puede indicar la acción de otros factores que también están relacionados con el malestar docente, se hace evidente que el pensamiento irracional de los profesores es un aspecto importante a tener en cuenta a la hora de intervenir en los problemas de malestar docente, como señala el hecho de que las puntuaciones fueron significativamente superiores en todos los indicadores psicológicos principales analizados en aquellos profesores que manifestaron un nivel alto de creencias irracionales.

Respecto a los componentes del *Burnout*, las creencias irracionales se han mostrado vinculadas sobre todo al Agotamiento emocional, es decir, a la parte del síndrome de *burnout* que tiene más que ver con fatiga física y con un estado de ánimo bajo y/o ansioso. Esto concuerda con el hecho de que, entre las dimensiones del SCL-90-R, el pensamiento irracional se ha aso-

ciado sobre todo a la Somatización, a la Depresión y, en menor medida a la Ansiedad. También hemos encontrado vinculación entre los síntomas depresivos evaluados a través del BDI y las creencias irracionales de los profesores y entre el *Estrés de rol* y dichas creencias. 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.

Así mismo, resulta interesante analizar qué tipo de creencias irracionales son las que se asocian en mayor medida a los síntomas de estrés y malestar docente y por tanto, sobre qué actitudes o creencias sería importante hacer hincapié en la intervención con profesores. En este sentido los resultados indican el papel fundamental de las *Actitudes de baja tolerancia a la frustración*. Los profesores de este estudio que mantienen en mayor medida este tipo de creencias parecen mostrar mayores niveles de malestar docente. Este tipo de pensamiento irracional correlaciona de forma significativa y moderada con *Estrés de rol*, con *Burnout* y con Agotamiento Emocional, y de forma significativa pero más baja con Despersonalización, Ansiedad y Depresión (BDI). Además, encontramos importantes diferencias en *Estrés de rol*, en *Burnout* y en sus tres dimensiones, según los profesores tuvieran bajo o alto nivel de Actitudes de baja tolerancia a la frustración, siendo las puntuaciones medias más altas las de alto

nivel de este tipo de actitudes. También fueron significativamente superiores las puntuaciones en Somatización, Ansiedad y Depresión (BDI) en los profesores de la muestra que mostraron las puntuaciones más altas en Actitudes de baja tolerancia a la frustración.

Las *Actitudes de inadecuación* son las que han mostrado menor asociación con las manifestaciones del malestar docente; tan sólo correlacionaron de forma significativa con Sensibilidad Interpersonal.

Las *Actitudes hacia la organización escolar*, también se han asociado a algunas de las consecuencias del malestar docente, aunque en menor medida que las Actitudes de baja tolerancia a la frustración. Concretamente, las Actitudes hacia la organización escolar correlacionaron significativamente con el *Estrés de rol*, el *Burnout* y su dimensión Agotamiento Emocional, la Depresión (SCL-90-R) y el número de bajas. No obstante, apenas encontramos diferencias significativas en las medias de las diferentes manifestaciones psicológicas en función del nivel de Actitudes hacia la organización escolar. Tan sólo encontramos una puntuación significativamente superior en Agotamiento emocional en aquellos profesores que mostraron niveles más altos de Actitudes hacia la organización escolar.

El último tipo de creencias irracionales evaluadas por el TIBS, *Actitudes autoritarias hacia los alumnos*, se asoció de forma significativa al síndrome de *Burnout* y a

sus tres dimensiones, al Índice de Severidad Global del SCL-90-R y a sus dimensiones sintomáticas: Sensibilidad Interpersonal e Ideación Paranoide, así como a los días de baja. Además, encontramos puntuaciones significativamente más altas en *Burnout*, Falta de Realización, Sensibilidad Interpersonal e Ideación Paranoide en el grupo de profesores con alto nivel de Actitudes autoritarias hacia los alumnos.

Los resultados de nuestro estudio en cuanto a la asociación entre las creencias irracionales y las consecuencias del malestar docente 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 (1988) y de Calvete y Villa (1999). 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 coinci-

dimos con ellos en que las Actitudes de baja tolerancia a la frustración se han asociado de forma significativa a los síntomas de malestar docente.

No tan similares han sido los resultados de Calvete y Villa y los nuestros en lo que se refiere a la Actitudes autoritarias hacia los alumnos. Nosotros encontramos correlación significativa entre Agotamiento emocional y Actitudes autoritarias. Sin embargo, mientras que Calvete y Villa encontraron que aquellos profesores que puntuaban más alto en Actitudes autoritarias hacia los alumnos puntuaban significativamente más alto en Agotamiento emocional y en síntomas depresivos, nosotros encontramos estas mismas tendencias pero las diferencias no fueron significativas, quizá debido al menor tamaño de la muestra.

Como vemos, aunque cuenta

cada vez con mayor apoyo empírico la vinculación entre las creencias irracionales de los profesores y el malestar docente, hacen falta más estudios que contribuyan a aclarar el papel de cada tipo de creencias irracionales en relación con las diferentes manifestaciones de dicho malestar, puesto que es aquí en lo que hemos encontrado más discrepancias entre los diferentes estudios.

En este sentido, y raíz de los resultados que hemos encontrado, pensamos que sería interesante contrastar la hipótesis de si existen dimensiones de malestar docente independientes e influidas por distintos tipos de variables cognitivas, como los distintos tipos de creencias irracionales. Si esto fuera así, contribuiría, en gran medida, a diseñar y pautar el tipo de tratamiento más adecuado para cada dimensión del malestar docente.

REFERENCIAS

- Alvarez, C., Blanco, J., Aguado, M., Ruíz, A., Cabaco, A., Sánchez, T. et al. (1993). Revisión teórica del *burnout* o desgaste profesional en trabajadores de la docencia. *Caesura*, 2 (2), 47-65.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F. y Walters, B. (2000). *Sources of stress and professional burnout of teachers of special education needs in Greece*. Proceedings of the International Special Education Congress 2000 [On-line]. Recuperado el 5 de febrero de 2004 de http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_p/polychroni_1.htm.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F. y Emery, G. (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. New York: Guilford Press.
- Bernard, M. E. (1988). *Teacher stress and irrationality*. Comunicación presentada en el 24º Congreso Internacional de Psicología. Sydney, Australia.
- Bernard, M. E. (1990). *Taking the stress out of teaching*. Melbourne, Vic: Collins-Dove.
- Calvete, E. y Villa, A. (1997). *Proyecto Deusto 14-16 : Evaluación e intervención en el estrés docente*. Bilbao : Mensajero.
- Calvete, E. y Villa, A. (1999). Estrés y *burnout* docente: influencia de variables cognitivas. *Revista de educación*, 319, 291-303.
- Capel, S. A. (1992). Stress and *burnout* in teachers. *European Journal of Teacher Education*, 15, 197-211.
- Cordeiro, J. A., Guillén, C. L., Gala, F. J., Lupiani, M., Benítez, A. y Gómez, A. (2003). Prevalencia del Síndrome de *Burnout* en los maestros. Resultados de una investigación preliminar. *Psicología.com*, 7 (1). Recuperado el 5 de febrero de 2004 de www.psiquiatria.com.
- Derogatis, L. R. (1977). *SCL-90-R, Administration, Scoring and Procedures Manual I for the Revised Version of the SCL-90*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Ellis, A. (1962). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Ellis, A. (1978). What people can do for themselves to cope with stress. En C. Cooper y R. Payne (Eds.). *Stress at Work* (pp. 209-222). New York: Wiley.
- Endes, R. B. (1996). The role of irrational beliefs in behavioral consultation: Implications for treatment outcomes. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 56 (8-A), 3055.
- Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Forman, S. G. (1994). Teacher stress management, en M. E. Bernard y R. Digiuseppe (Eds.). *Rational-emotive consultation in applied settings*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- González de Rivera, J. L., Derogatis, L. R., de las Cuevas, C., Gracia Marco, R., Rodríguez-Pulido, F., Henry-Benítez, M. y Monterrey, A. L. (1989). The Spanish version of the SCL-90-R. Normative data in the general population. *Clinical Psychometric Research*, Towson.
- Guerra, L. R. (2002). *Malestar docente y afrontamiento focal*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Guerrero, E. (1996). Estudio preliminar al síndrome de *burnout*. *Ciencia Psicológica*, 3, 63-76.
- Lale, C. (2001). Symptoms of teacher stress in UK education, schools, and colleges. Recuperado el 15 de enero de 2004 de <http://www.teacherstress.co.uk>.

Lazarus, R. S. (1995). Psychological stress in the workplace. En R. Crandall y P.L. Perrewe (Eds.), *Occupational stress. A handbook*. Washington: Taylor y Francis.

Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Lega, L. I., Caballo, V. E. y Ellis, A. (1997). *Teoría y práctica de la Terapia Racional Emotivo-Conductual*. Madrid: Siglo XXI de España

Manassero, M. A., Fornés, J., Fernández, M. C., Vázquez, A. y Ferrer, V. A. (1995). «Burnout» en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes. *Revista de Educación*, 308, 241-266.

Martínez-Abascal, M. y Bornás, X. (1992). Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional. *Revista española de pedagogía*, año L, nº 193, 563-580.

Maslach, C. y Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.

Matud, M. P., García, M. A. y Matud, M. J. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *Revista Internacional de Psico-*

logía Clínica y de la Salud, 2 (3), 451-465.

Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E. y González, J. L. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 151-171.

Ortiz Oria, V. M. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amaru Ediciones.

Pithers, R. T. y Fogarty, G. J. (1995). Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3-14.

Punch, K. F. y Tuettemann, E. (1990). Correlates of psychological distress among school teachers. *British Educational Research Journal*, 16, 369-382.

Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A source book of international research and practice* (pp. 38-58). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Vázquez, C. y Sanz, J. (1991). *Fiabilidad y validez factorial de la versión española del inventario de depresión de Beck*. Barcelona: III Congreso de Evaluación Psicológica.