

El benestar psicològic del professorat: variables implicades¹

FERNANDO DOMÉNECH BETORET
Universitat Jaume I

Tenint en compte que l'ensenyament és un treball emocional (Marchesi, 2007), podríem dir que la salut psicològica del professorat ve determinada pel tipus d'emocions que aquests/es experimenten durant el desenvolupament de la professió. En funció que les emocions siguin positives o negatives, parlaríem de benestar o malestar docent respectivament. Generalment, la investigació desenvolupada sobre la salut psicològica del professorat s'ha centrat més en els aspectes negatius que en els positius. En aquest sentit, la majoria de les investigacions aparegudes en les últimes dècades s'han orientat fonamentalment a l'estudi de l'estrés i l'esgotament o desgast professional dels/les docents (*burnout*, que traduït literalment significaria «estar cremat»), tant a Espanya (Calvete i Villa, 1999; Doménech-Betoret, 2005, 2006, 2009, Doménech-Betoret i Gómez, 2010; etc.) com a l'estranger (Chan, 1998; Brouwers i altres, 2001; Dick i Wagner, 2001; etc.), mentre que les investigacions orientades a aspectes relacionats amb el benestar docent han estat escasses.

No obstant això, volem subratllar que en l'última dècada la investigació de l'estrés i *burnout* està experimentant un gir cap al pol oposat: l'*engagement* (o implicació en el treball). Aquest canvi pot veure's com un resultat de l'auge en els darrers anys de la psicologia positiva, que se centra en el desenvolupament òptim, en els aspectes positius i no en les disfuncions. Segons Maslach i Leiter (1997) l'*engagement* és el concepte oposat al *burnout*. Es tracta d'un estat positiu, afectiu-emocional de plenitud, que es caracteritza pel vigor, la dedicació i l'absorbiment (o concentració en el treball). Com a conseqüència d'aquests avanços, ja estan apareixent models teòrics explicatius que tracten d'integrar tant el pol negatiu (*burnout*) com el positiu (*engagement*), com per exemple la proposta de Doménech-Betoret (2007).

Donat el moment en què ens trobem, caracteritzat per un deteriorament creixent de la salut psicològica del professorat, com ho demostra el nombre de baixes que es registra anualment dins d'aquest col·lectiu, tant a Espanya com en l'estranger, creiem oportú reflexionar entorn d'aquesta realitat. No hem d'oblidar que l'estat psicològic del professorat té una notable influència en la qualitat de l'ensenyament i de l'aprenentatge (González-Torres, 2003), cosa que podria explicar, en gran manera, el baix nivell competencial detectat en els escolars espanyols, com ha posat de manifest l'informe PISA recentment elaborat per la OCDE.

En aquest context, les qüestions que guiaran el desenvolupament d'aquest article són les següents: ¿quines variables de l'entorn laboral del docent li provoquen malestar docent,

¹ Traducció del castellà de Gonçal Garcés Díaz-Munío (Universitat Jaume I), dins del Pla estratègic 2010 del Departament de Traducció i Comunicació. Revisió de Joan Verdegall (UJI).

concretat i operacionalitzat a través de l'estrés i del *burnout*?, ¿quines variables de l'entorn laboral del docent li provoquen benestar docent, concretat i operacionalitzat a través de l'*engagement*?, ¿les mateixes variables afecten tot el professorat per igual?, i, finalment, ¿com podem millorar la salut psicològica del professorat?

Actualment, l'estudi de l'estrés i *burnout* docents s'aborda a través de models transaccionals o interaccionistes que presenten l'experiència del desgast professional com una conseqüència de la interacció entre determinades variables de l'entorn laboral (variables organitzacionals) i variables personals (Gil-Monte i Peiró, 1997), considerant les primeres com a variables desencadenants i les segones com a factors que compleixen una funció moduladora. Així, la majoria dels investigadors proposen estudiar l'estrés i *burnout* docents des d'una perspectiva interaccionista (Leithwood i altres, 1999; Travers i Cooper, 1997), ja que no són les condicions objectives en si mateixes les que produeixen *burnout*, sinó que depén de com siguen percebudes o interpretades pel professor/a, és a dir, depén de com aquest construeix la realitat que l'envolta. Aquesta perspectiva interaccionista és la que tindrem en compte per abordar l'estudi dels aspectes, tant negatius com positius, relacionats amb la salut psicològica del professorat, tractant de respondre així a les preguntes formulades anteriorment.

1. Antecedents desencadenants i de suport social: variables organitzacionals

Nombrosos investigadors han tractat d'identificar els desencadenants laborals de l'estrés i el *burnout* docent i, encara que els autors han arribat a resultats diversos, sí que pareix existir una certa coincidència a l'hora d'assenyalar quines són les variables més importants. Una de les propostes més conegudes i utilitzades pels autors en els seus estudis ha estat la presentada per Byrne (1999). És per tant la que seguirem ací. Els factors organitzacionals que millor expliquen, segons Byrne, l'estrés del professorat, i que configuren el model validat per aquesta autora, són els següents:

a) Un factor important d'estrés és el *conflicte del rol*. El conflicte de rol es defineix com un conjunt d'expectatives conflictives i inconsistents experimentades de forma simultània pel subjecte. Exemples comuns de conflicte de rol per als professors són: qualitat del treball que s'hauria d'aconseguir i qualitat del treball possible des d'un punt de vista realista, tenint en compte les limitacions de temps; complir les demandes de grans classes amb estudiants de diferents nivells i complir les necessitats dels estudiants individuals; prendre accions positives per resoldre problemes disciplinaris i afrontar el suport negatiu o neutral dels pares i de l'administració.

b) Una segona font d'estrés és l'*ambigüitat del rol*. L'ambigüitat implica absència d'informació clara i consistent referent a drets, obligacions, tasques i responsabilitats. La professió docent té una càrrega important d'ambigüitat, en no existir una delimitació clara i precisa de quines són les tasques que ha o no ha de fer el professorat durant l'exercici de la seua professió. Sembla que aquesta circumstància de no saber bé com actuar en determinades situacions provoca desconcert i malestar docent.

c) Una altra font d'estrés és la *càrrega de treball*. Generalment, l'estrés està associat amb la càrrega de treball, que té dimensions quantitatives i qualitatives. La dimensió quantitativa es refereix a la quantitat i ritme de treball, mentre que la dimensió qualitativa

es refereix a les característiques i dificultat del treball. Relacionada de forma important amb el tema de la càrrega de treball, particularment amb l'excés de treball, està la manca de capacitat per a realitzar-lo (Sarason, 1985; Bandura, 1986). L'estrés pot presentar-se quan els individus estan, o creuen que estan, mal equipats per tractar responsablement amb problemes en la seua àrea de treball.

d) Un altre factor important generador d'estrés pot procedir del *clima de la classe*. Aspectes relatius al clima de classe, com ara problemes de disciplina, apatia i baix rendiment dels estudiants, situacions de maltractament verbal i físic constitueixen les principals fonts generadores d'estrés docent.

e) Una altra font d'estrés en el treball són les constriccions sobre l'*autonomia individual* i de *control* en el treball, i en l'entorn de treball (presa de decisions). L'estructura rígida del treball i les interferències burocràtiques (procediments de funcionament estipulats, polítiques i paperassa) poden reduir la percepció sobre l'autonomia.

f) La darrera font d'estrés laboral prové de la *relació amb supervisors i companys*. L'estrés també ha sigut associat amb tensió, irritació i diferències sorgides amb els companys i supervisors (inspector, director, cap d'estudis, etc.). Nombrosos treballs han examinat el paper jugat pels recursos de suport social en l'explicació del *burnout* (Browsers, Evers i Tomic, 2001; Chan, 2002; Dick i Wagner, 2001). Els resultats obtinguts han posat de manifest que l'impacte negatiu dels estressors pot ser mitigat pels recursos de suport social, com per exemple dels companys o dels directius (Schwarzer i Greenglass, 1999). Però el suport de la família i amics també és important, ja que pot compensar la falta de suport social en el treball i reconstruir la competència d'afrontament i la motivació (Schwarzer i Greenglass, 1999). Una de les taxonomies més utilitzades per a valorar el suport social és la proposada per House i Wells (1978), la qual distingeix entre diferents tipus de suport social, tant a nivell laboral com extralaboral: emocional, de valoració, instrumental i informatiu. Basant-se en aquesta classificació, Pines i Aronson (1981) van descobrir que els treballadors professionals assenyalaven el suport emocional com un dels aspectes més importants de les interaccions socials. El suport emocional es refereix al grau en què les necessitats emocionals bàsiques d'una persona relatives a resoldre problemes en el treball són gratificades a través de la interacció amb altres persones (Thoits, 1982).

Les variables organitzacionals assenyalades poden convertir-se en generadores d'estrés, en actuar com a factors barrera i dificultar el procés d'ensenyament/aprenentatge desenvolupat per a assolir els objectius d'aprenentatge fixats pel professor. La importància dels factors barrera en el desenvolupament del *burnout* ha estat destacada per diferents models teòrics, tant de caràcter general (Harrison, 1983; Pines, 1993) com específics (Blase, 1982; Doménech-Betoret, 2009; Doménech-Betoret i Gómez, 2010). Així ho assenyalava Blase (1982) en el seu model psicològic-social d'estrés i *burnout* docent, en afirmar que les barreres pedagògiques que interfereixen en el desenvolupament del procés instruccional no només dificulten assolir els objectius d'aprenentatge, sinó que a més provoquen *burnout* en el professorat. Autors com Salanova i altres (2005: 163) s'expressen en la mateixa línia quan argumenten que «els obstacles organitzacionals són els factors de l'ambient de treball que tenen capacitat per a restringir l'exercici, requereixen que les persones exercisquen un esforç addicional (físic o psicològic) per a superar-los, i s'associen a certs costos físics o psicològics».

Finalment, assenyalar que aquestes barreres pedagògiques (o estressors potencials) no són variables estàtiques, sinó dinàmiques i canviants en funció de l'espai-temps. En aquest sentit, caldria tenir en compte els canvis esdevinguts a Espanya en els últims anys, i que poden haver contribuït a incrementar l'estrés del professorat. D'entre ells destaquem, en primer lloc, el fenomen de l'emigració, que ha convertit les aules en grups multirracials i multiculturals; i en segon lloc, els freqüents canvis legislatius introduïts en el sistema educatiu espanyol (LODE, 1985; LOGSE, 1990; LOCE, 2002; LOE, 2006).

2. Antecedents moduladors: variables personals

Quant als factors personals, hi ha cada vegada major evidència que variables individuals poden explicar per què les persones amb unes característiques personals semblants (de gènere, d'edat, d'experiència, de nivell educatiu, etc.) i amb les mateixes condicions de treball, responen sovint de forma diferent davant dels estressors potencials. S'ha constatat que el mateix agent estressor (l'insult d'un alumne, una experiència conflictiva en classe, etc.) no provoca els mateixos comportaments entre els professors, i que no tots els docents reaccionen de la mateixa manera davant d'una mateixa situació conflictiva, sinó que depén de com és percebuda en funció de les característiques personals (internes) dels subjectes. Els estressors potencials es convertiran en estressors efectius si nosaltres desenvolupem estrés, en funció de les nostres variables personals.

Des dels models cognitius de l'estrés s'estableix que gran part de l'estrés psicossocial es deriva de la forma en què les persones pensen i avaluen les situacions potencialment estressants (Lazarus, 1966; Lazarus i Folkman, 1984). La teoria de l'estrés i de l'afrontament de Lazarus i Folkman (1984) defineix el procés d'estrés com el resultat d'un desequilibri entre les demandes externes i els recursos personals que posseeix el subjecte per a adaptar-se a aquestes demandes. L'avaluació que faça el subjecte d'aquests dos factors i de la resposta a emetre, determinarà que experimente, o no, estrés. Per tant, hi ha alguns trets i predisposicions individuals com les creences, expectatives, atribucions, locus de control, alts nivells d'exigència, alta resistència a la frustració, etc. (tots part d'un ampli sistema de trets cognitius de la personalitat), que exerceixen una important influència en l'avaluació que les persones fan de les situacions potencialment estressants (Calvete i Villa, 1999). En conseqüència, els professors que s'enfronten als mateixos estressors experimentaran les situacions potencialment estressants d'una forma més o menys amenaçadora en funció dels trets cognitius de la seua personalitat, que al seu torn condicionarà el tipus d'afrontament generat per a respondre a aquesta situació estressant. Hi ha estudis previs que han posat de manifest que determinades variables personals poden actuar com a moduladors, amb l'efecte d'augmentar o reduir el *burnout* i l'*engagement* experimentats pel professorat. A continuació, passem a comentar aquelles variables personals que posseeixen una capacitat moduladora de l'estrés i *burnout* docent demostrada de forma consistent per la investigació precedent. Algunes d'elles corresponen al camp de la psicologia positiva, que està emergint amb força en els últims anys.

a) Locus de control: El lloc de control (o «locus de control») és un concepte creat per Rotter (1966) que fa referència al control que el subjecte s'atribueix sobre els seus actes. Es diu que una persona té un «lloc de control intern» quan creu que les coses que li succeeixen

són conseqüència de les seues pròpies decisions i comportament. Per contra, una persona tindrà un «lloc *de control extern*» si creu que la casualitat, el destí o la sort determinen el que ocorre en la seua vida, i que les seues capacitats personals o el seu esforç poc poden influir per a canviar o modificar el que ve determinat per aquestes forces externes. Rotter (1966) va postular que les diferències individuals respecte a les creences sobre el grau de control de les nostres pròpies accions influeixen en l'aparició del *burnout*. Els professors amb un locus de control intern, és a dir, que creuen que els successos que s'esdevenen en el seu ambient són contingents de les seues conductes, i per tant controlables, avaluen l'ensenyament com a menys estressant que els subjectes amb un locus de control extern, és a dir, aquells que creuen que els successos es deuen a factors incontrolables. De manera que els professors que manifesten un locus de control extern tenen més probabilitats de patir *burnout* (Kyriacou, 1987; Farber, 1991).

b) Autoestima: L'autoestima és el component afectiu de l'autoconcepte, i es refereix als judicis valoratius que fem de nosaltres mateixos prenent com a base la nostra forma de percebre'ns, és a dir, el nostre autoconcepte. Per tant, l'autoestima se sol definir com una avaluació individual, o autoavaluació, de les conductes, habilitats, èxits i fracassos. L'autoestima s'ha relacionat amb l'estrés (Farber, 1991; Hogan i Hogan, 1982) i amb el benestar general (Robins i altres, 2001) del professorat. Les persones que posseeixen una baixa autoestima tendeixen a ser més vulnerables a l'estrés que aquelles que posseeixen una alta autoestima, pel fet que els professors amb alta autoestima tendeixen a manejar les situacions estressants d'una manera més productiva (Byrne, 1999; Friedman i Farber, 1992). Per tant, l'estudi de l'autoestima es considera un aspecte important en la investigació de l'estrés i *burnout* del professorat. Un dels instruments més utilitzats per a l'avaluació de l'autoestima global és l'*Escala d'Autoestima de Rosenberg (SES)*, Rosenberg, 1989, que és una revisió de l'escala original del mateix autor (Rosenberg, 1965).

c) L'autoeficàcia docent: L'autoeficàcia és un component de la teoria cognitiva social de Bandura (1986) i es defineix com «les creences en les pròpies capacitats per a organitzar i executar els cursos d'acció requerits per a produir determinats èxits o resultats» (Bandura, 1997: 3). Nombrosos estudis previs han verificat el paper mitigador o reductor de l'eficàcia sobre l'estrés i *burnout* del professorat (Brouwers, 2000; Brouwers i altres, 2001; Chan, 1998, 2002; Dick i Wagner, 2001; Doménech-Betoret, 2005, 2006, 2008; Friedman, 2003). De manera que els professors que fan una autoavaluació positiva d'aquest constructe tendeixen a patir menys estrés i *burnout* que aquells professors que s'autoavaluen negativament. Altres estudis recents també han posat de manifest la relació entre les creences d'autoeficàcia i les estratègies d'afrontament utilitzades. En aquest sentit, s'ha constatat que les persones que es perceben amb alta autoeficàcia tendeixen a desenvolupar accions i estratègies eficaces (estratègies d'afrontament actives) dirigides a superar o amortir els problemes ocasionats per les barreres pedagògiques que interfereixen en l'exercici professional (Salanova i altres, 2005; Doménech-Betoret i Gómez, 2010).

d) Intel·ligència emocional: Salovey i Mayer van encunyar el terme «intel·ligència emocional» l'any 1990. Es va conceptualitzar com una forma d'intel·ligència social que implica la capacitat de relacionar-se amb les emocions i sentiments d'un mateix i dels altres d'una forma eficient (Salovey i Mayer, 1990, 1997). Alguns programes educatius anglosaxons (també a Espanya: Vallés, 2003) emfatitzen la importància de les habilitats

que integren el concepte d'intel·ligència emocional per a combatre la conflictivitat personal i interpersonal dels centres docents. D'altra banda, treballs relativament recents (Mayer i altres, 2002; Mearns i Cañ, 2003; Extremera i altres, 2003) han trobat evidències que una gestió adequada de les nostres reaccions emocionals disminueix els nivells globals d'estrés laboral del professorat. Aquests descobriments pareixen indicar que els docents emocionalment més intel·ligents, és a dir, aquells amb una major capacitat per percebre, comprendre i regular les seues pròpies emocions i les dels altres, són més eficaços quan s'enfronten a situacions estressants de l'àmbit laboral, i al mateix temps menys vulnerables a les seues conseqüències negatives (Extremera i Fernández-Berrocal, 2003b).

En conseqüència, podem afirmar que les habilitats d'intel·ligència emocional exerceixen efectes beneficiosos per al professorat a nivell preventiu, i poden influir en la percepció de les seues necessitats. Aquesta variable, i les anteriors seleccionades, no són variables personals inalterables, o de molt alta estabilitat, sinó que al contrari, són susceptibles de perfeccionament i millora a través de programes d'entrenament, la qual cosa les fa especialment interessants en la prevenció del *burnout* i potenciació de l'*engagement*. Una escala molt utilitzada en castellà per a avaluar els nivells d'intel·ligència emocional (IE) del professorat és una versió reduïda validada i adaptada per Fernández-Berrocal i altres (2004) de la versió original.

e) Resiliència: En psicologia, el terme *resiliència* es refereix a la capacitat dels subjectes per a sobreposar-se a tragèdies o períodes de dolor emocional. Per exemple, Ryff i altres (1998) defineixen el terme *resiliència* com la capacitat del subjecte de mantenir, recuperar o millorar la salut mental després d'enfrontar-se als desafiaments de la vida. Werner (1993) defineix aquest concepte com la capacitat d'adaptar-se amb èxit després d'una exposició estressant a esdeveniments de la vida (Werner, 1993). Termes pròxims a «resiliència» que han rebut atenció investigadora són «vigor» o «resistència» (*hardiness*; Kobasa, 1979), i «habilitat» (*resourcefulness*; Rosenbaum, 1990). Així doncs, quan un subjecte posseeix aquesta capacitat desenvolupada, es diu que té resiliència adequada i pot sobreposar-se a contratemps o àdhuc resultar enfortit per ells. Algunes persones solen resistir amb insospitada fortalesa els embats de la vida, i fins i tot davant successos extrems hi ha un elevat percentatge de persones que mostra una gran resistència i que surt psicològicament indemne o amb danys mínims del tràngol (Vera i altres, 2006). La resiliència és un fenomen comú entre persones que s'enfronten a experiències adverses i que sorgeix de funcions i processos adaptatius normals de l'ésser humà (Masten, 2001). Aquest concepte està sent utilitzat cada vegada més en l'àmbit de l'educació i de la psicologia. En la mesura que els professors siguen més resistents a situacions d'estrés escolar o tinguen més capacitat per sobreposar-s'hi o per adaptar-s'hi, seran menys vulnerables a aquest fenomen i, en conseqüència, els afectarà menys a nivell personal i a nivell professional. L'instrument més utilitzat per mesurar aquest constructe és l'Escala de Resiliència (RS) de Wagnild i Young (1993).

f) Personalitat resistent (*hardiness*): Dins de les variables de personalitat positiva, una de les més estudiades ha estat el constructe de personalitat resistent desenvolupat per Kobasa (1979). Segons aquest autor, els subjectes amb personalitat resistent s'enfronten de forma activa i compromesa als estímuls estressants, tot percebent-los com a menys amenaçadors. La personalitat resistent està formada per tres components: el compromís, el control i el repte. El compromís és la tendència a desenvolupar accions caracteritzades

per la implicació personal i per la tendència a identificar-se amb el que es fa. El control es refereix a la convicció que té una persona de poder influir en el curs dels esdeveniments. Finalment, el repte es refereix a percebre els estímuls potencialment estressants com a oportunitats de creixement. La investigació precedent ha posat de manifest que les persones amb alta puntuació en personalitat resistent declaren patir menys estrés laboral (Madi i Kobasa, 1984) i tendeixen a desgastar-se menys professionalment (Moreno-Jiménez i altres, 2001).

g) Personalitat tipus A: Definim la personalitat com aquelles característiques o aspectes de l'individu, relativament estables i duradors, que el distingeixen d'altres persones i el fan únic en la seua manera de percebre, raonar, relacionar-se amb el seu entorn i amb si mateix. Un dels tipus de personalitat més estudiats per a determinar la seua relació amb la salut física i psicològica dels subjectes ha sigut el patró de personalitat tipus A (PCTA) identificat per Rosenman i Friedman (1961). Segons Pallarés i Rosel (2001), el PCTA ha estat definit com un component d'acció-reacció integrat per: a) components formals: parla ràpida, tensió en la musculatura facial, excessiva activitat psicomotora i altres manierismes; b) actituds i emocions: hostilitat, impaciència, ira i agressivitat; c) aspectes motivacionals: motivació d'èxit, competitivitat i ambició; d) conductes obertes o manifestes: urgències de temps, implicació en el treball, etc.; i e) aspectes cognitius: necessitat de control ambiental i estil atribucional característic. Les persones que mostren obertament aquest tipus de comportament són denominats individus Tipus A. En oposició a ells es troba l'individu Tipus B, referit a un estil de vida més relaxat, no precipitat i madur. Les persones amb personalitat tipus A solen presentar una major vulnerabilitat a l'estrés, així com a patir malalties coronàries i cardiovasculars.

3. Variable mediadora: l'estrés laboral

L'austríac Hans Selye (catedràtic de Fisiologia de la Facultat de Medicina de Mont-real) va descriure per primera vegada l'«estrés» l'any 1936, partint del model físic d'elasticitat i resistència dels materials sòlids. En física es denomina estrés (*stress*) a la força externa o pressió que s'exerceix sobre l'objecte, i es denomina tensió a la consegüent distorsió interna o canvi en la grandària de l'objecte. En l'individu, a la força o estímul actuant se'l denomina «estressor» o «agent estressant» i la resposta de l'organisme va ser definida pel mateix Selye com «resposta general d'adaptació», que pot ser de fugida o de lluita.

Podem definir l'estrés com un desequilibri substancial percebut entre la demanda i la capacitat de resposta de l'individu, sota condicions en què el fracàs davant d'aquesta demanda implica importants conseqüències percebudes (McGrath, 1983). Quan una situació es considera estressant, genera preocupació o ansietat, cosa que fa que moltes vegades es consideren sinònims estrés i ansietat.

Quan l'amenaça o acció de l'estressor persisteix, l'organisme es manté en alerta permanent i es produeix el que Selye va denominar la síndrome general d'adaptació, que és la cronificació de l'estrés. En aquesta condició, l'organisme no compta amb el temps necessari per a la seua recuperació, s'esgoten les seues reserves i apareixen alteracions patològiques, les conseqüències de les quals afecten els tres aspectes de la salut: física, psíquica i sociolaboral (*burnout*).

Conseqüències de l'estrés:

- Conseqüències físiques: mals de cap, sequedat de la boca, tensió muscular, tics, tremolors, digestions pesades, còlon irritable, gasos intestinals, trastorns del son, desajusts menstruals, diarrea o restrenyiment, etc.

- Conseqüències psíquiques: trastorns emocionals (ansietat, inseguretat, irritabilitat, apatia, frustració, *esgotament emocional*, etc.).

- Alteracions de la conducta: conductes d'evitació o fugida (absentisme, addiccions, etc.), conductes d'atac (agressió, queixes, sabotatges, robatoris, etc.), conductes passives (indiferència, falta de participació en activitats, no assumptió de responsabilitats, aïllament, etc.).

- Conseqüències sociolaborals: absentisme, conflictivitat laboral, *burnout* o síndrome del professor cremat, considerat com a estrés crònic.

Els professors que tenen problemes professionals durant un temps prolongat i que no poden enfrontar-se a ells de forma eficient experimenten «distrés» (Pithers i Fogarty, 1995). El *burnout*, o cremar-se en el treball, és la conseqüència resultant d'experimentar un distrés continu (el *distrés* és sempre negatiu, mentre que el terme *eustrés* s'utilitza per a designar un estrés moderat i positiu). Es considera que el *burnout* es relaciona amb un llarg període d'estrés interpersonal en professions de servei als altres, com l'ensenyament (Schwarzer i Greenglass, 1999, cap. 2).

4. Conseqüents: *burnout* versus *engagement*

a) *Burnout*

Fins al moment, moltes característiques físiques, psicològiques i comportamentals han estat considerades símptomes característics del *burnout*. No obstant això, en l'actualitat la major part dels autors defineixen el *burnout* a través de les tres dimensions proposades per Maslach i Jackson (1981, 1986): esgotament emocional (*emotional exhaustion*), despersonalització (*depersonalization*) i baixa realització personal (*reduced sense of personal accomplishment*).

- *Esgotament emocional*: És considerat l'element central de la síndrome. Apareix la sensació de no poder donar més de si. L'esforç prolongat sense èxits és interpretat pel professor/a com un esforç sense sentit, que genera desànim i frustració.

- *Despersonalització*: Si els problemes que interfereixen i dificulten la labor docent continuen, el professor/a passa a veure als altres (estudiants, companys, pares, etc.) com els seus enemics, els causants dels seus problemes. Com a conseqüència, el professor/a desenvolupa estratègies defensives per a protegir-se, que es concreten en distanciament, fredor en el tracte, desimplicació, etc.

- *Baixa realització personal*: Sorgeix de la no consecució dels objectius o resultats desitjats en l'exercici de la professió. El professor/a sent que les demandes laborals excedeixen les seues capacitats, s'autoavalua negativament.

A causa de la intercorrelació observada entre despersonalització i esgotament emocional, alguns autors (Green i altres, 1991) han anomenat aquestes dues dimensions el «nucli del *burnout*» (*core of burnout*). Així doncs, el *burnout* és considerat com a estrés crònic en un context laboral caracteritzat per aquestes tres dimensions, i l'instrument més

comunament utilitzat per mesurar aquest constructe tridimensional és el MBI (Maslach Burnout Inventory; Maslach i Jackson, 1981).

b) *Engagement*

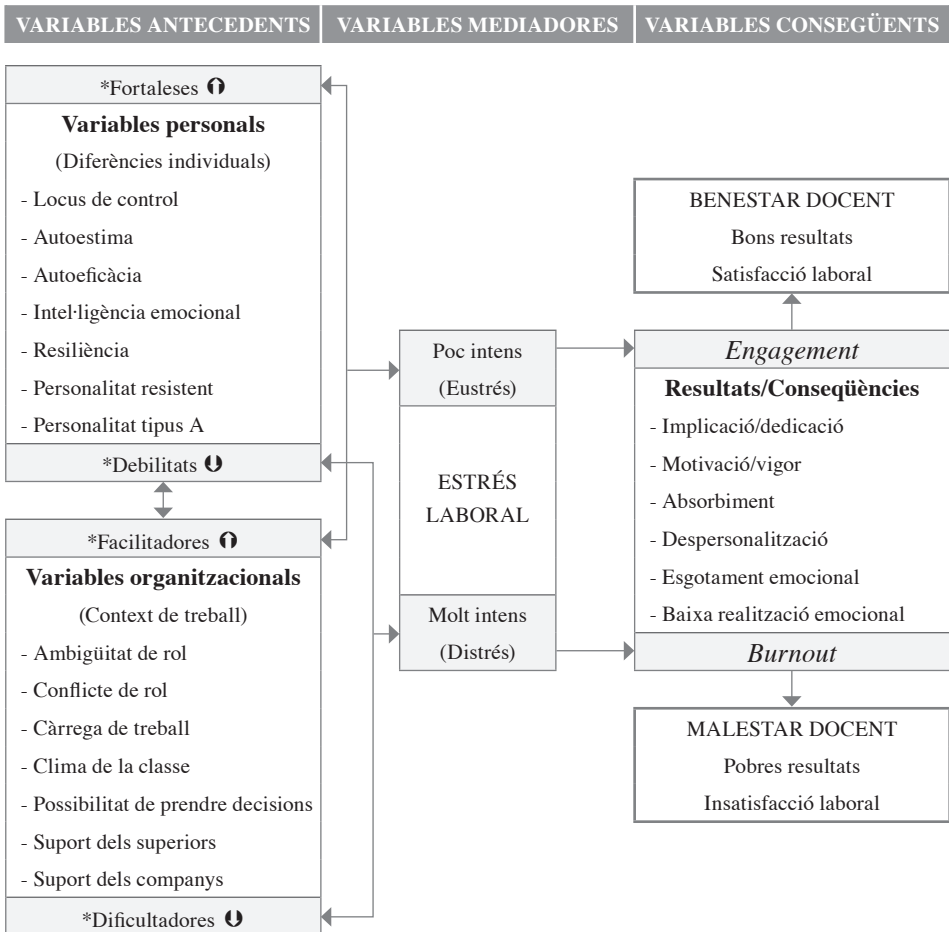
Les últimes tendències en l'estudi del *burnout* han experimentat un gir cap al pol oposat: l'*engagement*. Aquest canvi pot veure's com un resultat de l'auge en els darrers anys de la psicologia positiva, que se centra en el desenvolupament òptim, en els aspectes positius i no en les disfuncions. Alguns autors sostenen que les tres dimensions de l'*engagement* serien oposades a les tres dimensions del *burnout* (esgotament emocional, despersonalització i pèrdua de realització personal en el treball) proposades per Maslach i Jackson (1981). No obstant això, hi ha altres autors com Schaufeli i altres (2002) que defensen que, encara que conceptualment siguen constructes oposats, la seua estructura és diferent, per la qual cosa l'*engagement* no pot mesurar-se adequadament considerant simplement el perfil oposat al *burnout*. Des d'aquesta perspectiva, l'*engagement* és considerat un concepte oposat al *burnout*, i es defineix, segons Maslach i Leiter (1997), com un estat positiu, afectiu-emocional de plenitud, caracteritzat pel *vigor*, la *dedicació* i l'*absorbiment* (o concentració en el treball). El *vigor* es refereix a l'energia com a oposat a l'esgotament emocional. Es caracteritza per nivells alts d'energia i d'activació mental en el treball, la voluntat i predisposició d'invertir esforços i la persistència, fins i tot en les dificultats. La *dedicació* seria oposada al cinisme o despersonalització. Es caracteritza per la implicació i l'entusiasme en el treball. L'*absorbiment* (o concentració en el treball) seria oposat a la falta de realització personal i es caracteritza per un estat de concentració, de sentiment que el temps passa ràpidament i que es tenen dificultats per deslligar-se del treball.

5. Pautes d'actuació que poden contribuir al benestar docent

En general, basant-nos en els plantejaments teòrics formulats és aquest article, i exposats gràficament en la figura 1, podríem afirmar que el grau de tensió (*strain*) que pateixen els professors depèn de la interacció existent entre tres components fonamentals:

a) El nivell de demandes externes sol·licitades (tot i que també poden ser internes autoimposades pel propi subjecte, és a dir, demandes del tipus «haver de»). Les demandes externes es refereixen a les exigències que provenen del sistema educatiu, mentre que les demandes internes són les que provenen del propi individu (els seus desitjos i aspiracions). En el context escolar, la demanda externa central i prioritària que se li exigeix al professorat consisteix a assolir els objectius d'aprenentatge fixats, demanda que tanca al seu torn altres demandes subordinades o subdemandes (a més d'assolir els objectius d'aprenentatge, al professorat també se li demana, entre altres coses, eficàcia, bona preparació, dominar la matèria, ser un bon comunicador, ser un bon pedagog, ser un bon psicòleg, saber treballar en equip, capacitat de lideratge, saber gestionar conflictes, etc.). Segurament els professors menys «cremats», més motivats i satisfets amb la seua professió, formularan objectius més reptadors als seus alumnes (de tipus formatiu) que els professors més «cremats», menys motivats i satisfets, que exigiran objectius menys reptadors (de tipus informatiu).

Figura 1. Proposta d'un model explicatiu del burnout-engagement docent que recull els constructes utilitzats en aquest article i les seues relacions.



* Facilitadores vs. dificultadores per a assolir els objectius d'aprenentatge i altres demandes que exigeix la professió docent.

* Fortaleses vs. debilitats personals per a assolir els objectius d'aprenentatge i altres demandes que exigeix la professió docent.

b) Les variables facilitadores (fortaleses internes del subjecte i suports del context laboral). Les variables facilitadores fan referència a les fortaleses del subjecte (característiques personals favorables o suports interns) i també als suports socials externs amb què compte, tant en l'àmbit escolar (companys, càrrecs directius, especialistes, etc.) com fora d'ell (parella, família, amics, etc.).

c) Les variables dificultadores (debilitats internes del subjecte i barreres del context laboral). Les variables dificultadores es refereixen a les debilitats del subjecte (característiques personals desfavorables) i també a les barreres o interferències externes que obstaculitzen la consecució dels objectius o demandes imposades (des de l'exterior o pel propi subjecte). Les barreres externes fan referència als «potencials estressors».

Sembla clar que un entorn de treball caracteritzat per exigir demandes moderades i pel predomini de les variables facilitadores (fortaleses internes del subjecte i suports del context laboral i extralaboral) sobre les dificultadores (debilitats internes del subjecte i barreres del context laboral) generaria un estat de benestar psicològic en el professorat, mentre que, al contrari, un entorn de treball caracteritzat per exigir altes demandes i pel predomini de les variables dificultadores (debilitats internes del subjecte i barreres del context laboral) sobre les facilitadores (fortaleses internes del subjecte i suports del context laboral i extralaboral) generaria un estat de malestar psicològic. Aquest enfocament té bastants elements en comú amb el model de demandes-recursos (Job Demands-Resources Model) proposat per Demerouti i altres (2001).

D'acord amb el nostre enfocament, la prevenció del malestar docent i l'èxit del benestar docent s'aconseguirien, d'una banda, a) potenciant les variables facilitadores, tant les fortaleses personals del professorat com els suports socials de l'àmbit laboral (companyans, càrrecs directius, psicopedagog, etc.) i extralaboral (parella, amics, família, etc.), i d'una altra banda, b) tractant d'eliminar o reduir les variables dificultadores, sobretot les referents a les variables organitzacionals o barreres laborals. Cal tenir en compte que les condicions o situacions es poden canviar, però les variables personals són més resistents al canvi. Malgrat aquesta dificultat per a intervenir a nivell personal, una actuació que pot resultar positiva és entrenar el professorat més vulnerable en el maneig d'estratègies d'afrontament per saber respondre de forma eficaç a les variables estressores procedents de l'entorn laboral. En aquest sentit, s'han destacat les estratègies «centrades en el problema» i de «cerca de suport social», ja que s'han identificat com les idònies per a l'ajust emocional dels subjectes, mentre que, per contra, s'ha comprovat que les «estratègies d'evitació» tenen conseqüències negatives en les persones que les utilitzen (Endler i Parker, 1990). Finalment, cal remarcar que les actuacions que es posen en marxa haurien d'englobar tot el centre. Les accions dirigides a nivell macrosistèmic (classe, cicle, departament, etc.) no solen tenir èxit perquè no es té en compte el nivell organitzacional de la institució o centre educatiu. «Quan es porta a terme una intervenció sobre l'estrés ocupacional, s'haurien de prendre precaucions per tal d'assegurar que aquesta s'integra dins l'organització» («When occupational stress interventions are introduced, precautions should be taken to ensure that they can become integrated into the organization»; Nytro i altres, 2000: 215).

BIBLIOGRAFIA

- BANDURA, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*, Nova York, Freeman.
- BLASE, J.J. (1982): «A social psychological grounded theory of teacher stress and burnout», *Educational Administration Quarterly*, 18, 93-113.

- BROUWERS, A. (2000): «A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management», *Teaching & Teacher Education*, 16(2), 239-253.
- BROUWERS, A. i altres (2001): «Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers», *Journal of Applied Social Psychology*, 31(7), 1474-1491.
- BYRNE, B.M. (1999): «The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model», dins VANDENBERGHE, R. i A.M. HUBERMAN (eds.): *Understanding and preventing teacher burnout* Cambridge, Cambridge University Press, 15-37.
- CALVETE, E. i A. VILLA (1999): «Estrés y Burnout docente: influencia de variables cognitivas», *Revista de Educación*, 319, 291-303.
- CHAN, D.W. (1998): «Stress, Coping Strategies and Psychological Distress Among Secondary School Teachers in Hong Kong», *American Educational Research Journal*, 35, 145-163.
- (2002): «Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Psychological Distress Among Prospective Chinese Teachers in Hong Kong», *Educational Psychology*, 22, 557-569.
- DEMEROUTI, E. i altres (2001): «The job demands-resources model of burnout», *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- DICK, R. VAN i U. WAGNER (2001): «Stress and strain in teaching: A structural equation approach», *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.
- DOMÉNECH-BETORET, F. (2005): «Autoeficacia, recursos escolares de afrontamiento y agotamiento docente en profesores de secundaria», *Infancia y Aprendizaje*, 28 (4), 471-483.
- (2006): «Stressors, Self-Efficacy, Coping resources and Burnout among Secondary School Teachers in Spain», *Educational Psychology*, 26, pàg. 519-539.
- (2007): *Psicología de la Educación e Instrucción: su aplicación al contexto de la clase*, Castelló, Publicacions de la Universitat Jaume I.
- (2009): «Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach», *Educational Psychology*, 29(1), 45-68.
- DOMÉNECH-BETORET, F. i GÓMEZ, A. (2010): «Barriers perceived by teachers at work, Coping strategies, Self-efficacy and burnout», *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 13, núm. 2, 636-652.
- ENDLER, N.S. i J.D.A. PARKER (1990): «Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation», *Journal of personality and Social Psychology*, 58(5), 844-854.
- EXTREMERA, N. i altres (2003): «Inteligencia emocional y burnout en profesores», *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- EXTREMERA, N. i P. FERNÁNDEZ-BERROCAL (2003b): «La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula», *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- FARBER, B.A. (1991): *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*, San Francisco, Jossey-Bass.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. i altres (2004): «Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale», *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- FRIEDMAN I. i B. FARBER (1992): «Professional self-concept as a predictor of teacher burnout», *Journal of Educational Research*, 86, 28-35.
- FRIEDMAN, I. (2003): «Self-Efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal relations efficacy», *Social Psychology of Education*, 6(3), 191-215.
- GIL-MONTE, P.R. i J.M. PEIRÓ (1997): *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*, Madrid, Síntesis.
- GONZÁLEZ-TORRES, M.C. (2003): «Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales», *Estudios sobre Educación*, 5, 61-83.
- GREEN, D.E. i altres (1991): «The three-factor structure of the Maslach burnout inventory», *Journal of Science Behaviour and Personality*, 6, 453-472.
- HOGAN, R. i J.C. HOGAN (1982): «Subjective correlates of stress and human performance», dins ALLUISI, E.A. i E.A. FLEISHMAN (eds.): *Human performance and productivity: Stress and performance effectiveness*, Hillsdale, Erlbaum, 141-163.
- HOUSE, J.S. i J.A. WELLS (1978): «Occupational stress, social support, and health», dins McLEAN, A. BLACK, G. i M. COLLIGAN (eds.): *Reducing occupational stress: Proceedings of a conference*, Washington, National Institute of Occupational Safety and Health, publication n° 78-140, 8-29.
- KOBASA, S.C. (1979): «Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness», *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.

- KYRIACOU, C. (1987): «Teacher stress and burnout: An international review», *Educational Research*, 29, 146-152.
- LAZARUS, R.S. (1966): *Psychological stress and the coping processes*, Nova York, McGraw-Hill.
- LAZARUS, R.S. i S. FOLKMAN (1984): *Stress, appraisal, and coping*, Nova York, Springer.
- MADI, S.R. i S.C. KOBASA (1984): *The Hardy Executive: Health Under Stress*, Homewood, Dow Jones-Irwin.
- MARCHESI, A. (2007): *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*, Madrid, Alianza Editorial.
- MASLACH, C. i S.E. JACKSON (1981): *The Maslach Burnout Inventory*. Research Edition, Palo Alto, Consulting Psychology Press.
- (1986): *The Maslach Burnout Inventory*. Research Edition, Palo Alto, Consulting Psychology Press.
- MASLACH, C. i M.P. LEITTER, (1997): *The Truth About Burnout-How organizations cause personal stress and what to do about it*, San Francisco, Jossey-Bass Inc.
- MASTEN, A.S. (2001): «Ordinary Magic: Resilience processes in development», *American Psychologist*, 56, 227-238.
- MAYER, J.D. i P. SALOVEY, P. (1997): «What is emotional intelligence?», dins SALOVEY, P. i D. SLUYTER (eds.): *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, Nova York, Basic Books, 3-31.
- MAYER, J.D. i altres (2002): *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's Manual*, Toronto, Multi-Health Systems, Inc.
- McGRATH, J.E. (1983): «Stress and behavior in organizations», dins DUNNETTE, M.D. (ed.): *Handbook of industrial and organizational psychology*, Nova York, Wiley, 1351-1395.
- MEARNS, J. i J.E. CAIN, (2003): «Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies», *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 71-82.
- MORENO-JIMÉNEZ, B. i altres (2001): «Desgaste profesional (burnout), personalidad y salud percibida», dins BUENDÍA, J. y F. RAMOS (comp.): *Empleo, estrés y salud*, Madrid, Piràmide, 59-85.
- NYTRO, K. i altres (2000): «An appraisal of key factors in the implementation of occupational stress interventions», *Work and Stress*, 14, 213-225.
- PALLARÉS, J. i J. ROSEL (2001): «Patrón de conducta Tipo-A y estrés en deportistas adolescentes: algunas variables mediadoras», *Psicothema*, 13 (1), 147-151.
- PINES, A. i E. ARONSON (1981): *Burnout: From tedium to personal growth*, Nova York, Free Press.
- PITHERS, R.T. i G.J. FOGARTY (1995): «Occupational stress among vocational teachers», *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3-14.
- ROBINS, R.W. i altres (2001): «Measuring global self-esteem: construct validation of a single item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scales», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 151-161.
- ROSENBAUM, M. (1990): «Introduction: From helplessness to resourcefulness», dins ROSENBAUM, M. (ed.): *Learned resourcefulness*, Nova York, Springer Publishing Company, 25-35.
- ROSENBERG, M. (1965): *La autoimagen del adolescente y la sociedad*, Buenos Aires, Paidós (trad. de 1973).
- (1989): *Society and the adolescent Self-image*, Middletown, Wesleyan University Press.
- ROSENMAN, R.H. i M. FRIEDMAN (1961): «Association of specific behavior pattern in women with blood and cardiovascular findings», *Circulation*, 1961, 24, 1173-1184.
- ROTTOR, J.B. (1966): «Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement», *Psychological monographs*, 80, 1-28.
- RYFF, C.D. i altres (1998): «Resilience in adulthood and later life», dins LOMARANZ, J. (ed.): *Handbook of aging and mental health: An integrative approach*, Nova York, Plenum Press, 69-96.
- SALANOVA, M. i altres (2005): «Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal», *Revista de Psicología del trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 159-176.
- SALOVEY, P. i J.D. MAYER (1990): «Emotional Intelligence», *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- SCHAUFELI, W.B. i altres (2002): «The measurement of engagement and burnout: A two simple confirmation factor analytic approach», *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- SCHWARZER, R. i E. GREENGLASS (1999): «Teacher burnout from a social-cognitive perspective: a theoretical position paper», dins VANDENBERGHE, R. i A. MICHAEL HUBERMAN (eds.): *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, Cambridge, Cambridge University Press, 238-246.
- THOITS, P.A. (1982): «Conceptual, methodological, and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress», *Journal of Health and Social Behavior*, 23, 145-159.
- TRAVERS, C. i C. COOPER (1997): *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*, Barcelona, Paidós.

VALLÉS, A. (2003): *Emociónate con inteligencia*, València, Promolibro.

VERA, B. i altres (2006): «La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático», *Papeles del Psicólogo*, 27, 40-49.

WAGNILD, G.M. i H.M. YOUNG (1993): «Development and psychometric evaluation of the resilience scale», *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.