

La desmotivación del profesorado universitario y su relación con variables sociodemográficas, laborales y de personalidad

Aitziber PASCUAL JIMENO
Susana CONEJERO LÓPEZ

Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco

Resumen

Este estudio analiza la relación de varias variables sociodemográficas (sexo, edad y estado civil), varias variables laborales (ámbito de conocimiento, categoría docente y años de ejercicio docente) y de personalidad (ansiedad rasgo y estrategias de afrontamiento) con la desmotivación docente. Participaron 66 profesores/as de la Universidad del País Vasco y de la Universidad Pública de Navarra (edad media = 40,48; $DT = 9,02$; 73% mujeres, 27% varones). Se utilizó la subescala “Desmotivación” de la *Escala de Estrés Docente ED-6*, el *Cuestionario de Ansiedad Rasgo*, el *Responses to Stress Questionnaire* adaptado y algunas medidas creadas *ad hoc*. Los análisis arrojaron diferencias significativas en sexo, edad y estado civil; también se hallaron diferencias en las variables laborales y de personalidad. El perfil de profesor desmotivado es una mujer joven, soltera, del ámbito de social, sin puesto estable, tendente a experimentar ansiedad y que emplea formas de afrontamiento adecuadas como la regulación emocional pero también la negación. Éstas y otras cuestiones que afectan a la desmotivación docente deberían ser tomadas en cuenta en la formación del profesorado universitario.

Palabras clave: desmotivación docente, *burnout*, malestar docente, diferencias de género, diferencias de edad, afrontamiento, ansiedad rasgo.

Abstract

This study analyzes the relationship between demotivation among teachers and sociodemographic (sex, age and marital status), work-related (area of expertise, teaching status and years spent teaching) and personality variables (trait anxiety and coping strategies). Participants were 66 lecturers at the University of the Basque Country and the Public University of Navarra (mean age = 40.48, $SD = 9.02$; 73% women, 27% men). The “Demotivation” subscale of the *Teacher Stress Scale ED-6* was used, along with the *Trait Anxiety Questionnaire*, an adaptation of the *Responses to Stress Questionnaire* and some measures created *ad hoc*. The analyses revealed significant differences in sex, age and marital status; differences were also found in the work-related and personality variables. The profile of a demotivated teacher is a young, single woman from the social field, with no stable position and a tendency to suffer from anxiety, who uses adequate coping strategies such as emotional regulation, although scores highly also in denial. These and other questions which affect teacher demotivation should be taken into consideration during the training of university teaching staff.

Key words: Teacher demotivation; Burnout; Teacher discontentment; Gender differences; Age differences; coping; Trait anxiety.

La universidad atraviesa una crisis profunda marcada por importantes modificaciones desde distintos ámbitos. Cambios en el modelo académico como la adaptación al EEES y el cambio en la concepción del aprendizaje; cambios en la coyuntura económica, caracterizada por una recesión que asuela Europa y, de manera especial, España (recesión asociada a un crisis económica mundial, cuyo origen lo encontramos en Estados Unidos en 2008 y aún continua); y, además, cambios relevantes en el ámbito social y político, como los movimientos estudiantiles y de protesta, así como el surgimiento de nuevos partidos políticos (asociado al descontento de una parte importante de la población ante los partidos políticos existentes). Ante todas estas vicisitudes, es necesario que la universidad disponga de recursos para hacer frente a todas estas transformaciones de manera óptima; más en concreto, en relación con los docentes universitarios resulta necesario y apremiante que dispongan de una formación que les permita afrontar todos los retos que se les presentan de una manera adecuada. A pesar de la gran importancia de la formación del profesorado en la enseñanza, a menudo ésta ha sido una cuestión un tanto descuidada. Dentro de la formación del profesorado, la motivación del profesorado resulta un pilar esencial. Mantener la motivación en el ejercicio docente, resistir y afrontar adecuadamente las numerosas fuentes de estrés a las que se enfrentan hoy en día los/as profesores/as universitarios/as, resultan temas con frecuencia ignorados, también en el ámbito de la investigación.

Aunque la motivación en la educación ha sido muy estudiada, su estudio se ha centrado principalmente en la motivación de la persona que aprende; así, ha habido escaso interés por el estudio de la motivación del profesor para enseñar, interés prácticamente ausente en el caso del profesorado universitario. Cuando hablamos de motivación docente, nos estamos refiriendo a “la fuerza que impulsa y orienta la actividad del individuo dedicado a la enseñanza” (Rodríguez y Luca de Tena, 2001).

A través de este estudio tratamos de analizar un tema poco estudiado pero de gran relevancia en el ejercicio docente: la desmotivación del docente. Así, esperamos contribuir a paliar esta deficiencia así como a destacar su importancia en la formación del docente universitario.

Los términos empleados para designar la desmotivación, el desgaste y el desencanto que sufren los docentes en su labor diaria han sido muchos: “falta de motivación”, “malestar docente”, “estrés” o “síndrome de *burnout*”. Estos términos intentan describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor y que son resultado de las condiciones psicológicas y sociales de su trabajo (Esteve, 1987; Ortiz, 1995). El término “malestar docente” ha sido acuñado y ampliamente desarrollado por Esteve con el fin de describir la situación actual del profesorado (1987, 2003). Hablar del malestar

es referirse a una sensación indefinida de encontrarse mal físicamente o psicológicamente (Esteve, 2003). Con ello se quiere expresar el desconcierto de los docentes ante un grupo de problemas, difíciles de identificar por su complejidad y por la acción del cambio social, que se producen en intervalos de tiempo cada vez más breves. Es decir, se refiere más a la situación general de la enseñanza, como si la mayoría de los docentes, en las actuales circunstancias, experimentarían un cierto nivel de malestar.

Torres (2006) ha realizado una exhaustiva revisión de las principales causas de la desmotivación o el malestar del profesorado. Entre ellas, destaca las siguientes: la incompreensión de la finalidad de los sistemas educativos, una formación inicial muy deficitaria, la pobreza de las políticas de actualización del profesorado, la concepción tecnocrática del trabajo docente, una administración del sistema educativo burocratizante, la falta de servicios de apoyo y de una inspección escolar, la concepción de que es el profesorado el único responsable de la calidad de la educación, el ambiente social de escepticismo y banalización, la falta de incentivos al profesorado más innovador y, por último, la continua ampliación de las funciones encomendadas a la educación.

El estudio que aquí presentamos tiene el objetivo de conocer mejor el fenómeno de la desmotivación docente en la universidad; concretamente, trata de analizar la relación existente entre la desmotivación docente y ciertas variables sociodemográficas (sexo, edad y estado civil), laborales (ámbito de conocimiento, categoría docente y años de ejercicio docente) y de personalidad (nivel de ansiedad rasgo y forma de afrontar habitualmente las situaciones de ansiedad).

No hemos encontrado estudios empíricos que hayan analizado las relaciones que planteamos en los objetivos de este estudio, es decir, la relación de variables sociodemográficas, propias del trabajo y de personalidad con la desmotivación docente de manera específica, pero sí con conceptos próximos a la desmotivación docente como el estrés y el *burnout*. A continuación se realiza una revisión de todos esos estudios.

Relación de variables socio-demográficas con el estrés y el burnout

Son bastantes los estudios (Byrne, 1991; Maslach y Jackson, 1981; Schwab e Iwanicki, 1982a) que centran su atención en el análisis de variables socio-demográficas y su relación con el estrés y el *burnout*.

Según Maslach (1982), las mujeres experimentan mayor y más intenso cansancio emocional que los varones; en esta misma línea, atendiendo a los datos de un estudio realizado con profesores/as universitarios/as, se ha hallado que las mujeres experimentan mayor estrés (Slikovic y Sersic, 2011). En la revisión realizada por Watts y Robertson (2011) acerca del *burnout* en los/as profesores/as universitarios/

as, estos autores concluyeron que las mujeres puntuaban más alto en cansancio emocional, pero que los hombres presentaban mayor despersonalización (ambas dimensiones de *burnout*). Por otra parte, Schwab e Iwanicki (1982b) y Gil-Monte y Peiró (1997) encontraron que los varones tienen mayor sentimiento negativo hacia los estudiantes que las mujeres. En cualquier caso, sin lugar a dudas, siguen siendo una mayoría los autores que no encuentran evidencia suficiente para hablar de diferencias de género en el nivel de estrés (por ejemplo, Byrne, 1999) o en el de *burnout* (por ejemplo, Luk, Chan, Cheong y Ko, 2010).

En relación con la edad, si bien Malik, Mueller y Meinke (1991) no encontraron diferencias significativas en el nivel de estrés entre el profesorado de distintas edades, hay autores que han encontrado que los docentes más jóvenes experimentan niveles superiores de estrés (Yagil, 1998) y de *burnout* (Luk *et al.*, 2010), así como y mayores niveles de cansancio emocional y fatiga (Crane y Iwanicki, 1986; Schwab y Iwanicki, 1982a; Watts y Robertson, 2011) que los de mayor edad. Por el contrario, Borg y Falzon (1989) encontraron que son los docentes más experimentados, los que llevan más de veinte años en la profesión, quienes tienen una respuesta de estrés mayor que la de sus compañeros más jóvenes.

Finalmente, el estado civil ha sido una variable bastante estudiada. Comparando docentes casados y solteros, estos últimos al parecer experimentan mayor estrés (Golembiewski, Munzenrider y Stevenson, 1986; Seltzer y Numerof, 1988), niveles más altos de *burnout* (Guillén y Guil, 2000; Luk *et al.*, 2010) y mayor cansancio emocional (Maslach, 1982). No obstante, otros estudios no han encontrado diferencias significativas asociadas al estado civil (Durán, Extremera y Rey, 2001; Schwab, Jackson y Schuler, 1986).

Relación de variables propias del trabajo con el estrés y el burnout

Todos los factores relacionados con la sobrecarga laboral están íntimamente relacionados con el cansancio emocional. Los trabajos administrativos, cada vez más frecuentes en la labor docente, provocan un aumento en los niveles de estrés (Maslach, 1982).

Asimismo, también se ha encontrado relación entre la experiencia docente y el nivel de *burnout*: profesores con menos de 10 años de experiencia presentaban mayores niveles de cansancio emocional que aquellos que llevaban trabajando más de 20 años (Luk *et al.*, 2010).

Por otro lado, el número de alumnos es un factor a tener en cuenta en relación con la desmotivación por su relación con el estrés. Esta característica se ha relacionado tradicionalmente con un mayor nivel de estrés: concretamente, a mayor número de alumnos, mayor nivel de estrés o *burnout* (Moriani y Herruzo, 2004; Watts y Robertson, 2011).

Además, en varios estudios se ha encontrado que los docentes que tienen problemas con sus superiores (directores, inspectores, etc.) tienen mayores niveles de estrés que los que no los tienen (Sarros y Sarros, 1992; Zabel y Zabel, 2002).

Por otra parte, también se ha estudiado la relación entre la formación y la motivación, y se ha encontrado que los docentes universitarios participantes en un proceso formativo de cambio metodológico (metodologías activas) estaban intrínsecamente muy motivados (Lobato y Madinabeitia, 2011). Del mismo modo, también se ha analizado el nivel de satisfacción docente con el Espacio Europeo de Educación Superior, lo que ha arrojado resultados poco alentadores respecto a la forma en la que el EEES incide en la satisfacción de los docentes universitarios (Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro y Bermúdez, 2013; Ariza, Quevedo-Blasco y Buena-Casal, 2014).

Asimismo, se han analizado otras variables importantes como los problemas con los compañeros, la formación deficitaria, etc., y se ha encontrado que todas estas variables correlacionan de forma significativa y positiva con el estrés (Kyriacou, 2003; Nichols y Sosnowsky, 2002). Por último, se han hallado relaciones positivas entre el bajo salario y el estrés (Kyriacou, 2003; Nichols y Sosnowsky, 2002), así como entre la insatisfacción con el sueldo y el nivel de *burnout* (Luk *et al.*, 2010).

Relación de variables de personalidad con el estrés

Son muchas las variables y características de personalidad del profesorado relacionadas con el estrés. A continuación se citan las más estudiadas en las investigaciones realizadas al respecto. Algunas no son estrictamente variables de personalidad, pero suelen ser encuadradas dentro de éstas, al referirse a aspectos individuales modulados por la forma de comportarse de cada individuo.

Varios autores han encontrado que los/as profesores/as con un *locus de control* más externo tienen mayor tendencia a sufrir estrés (Byrne, 1994; Farber, 1991). Asimismo, McIntyre (1981) halló una correlación significativa entre el *locus de control* y las escalas de *burnout* del *Maslach Burnout Inventory* (MBI) (Maslach y Jackson, 1986).

Igualmente, en muchos estudios se ha encontrado una correlación positiva significativa entre la baja autoestima y la presencia de mayores niveles de estrés en profesores/as (Farber, 1991; Maslach, 1982).

Por otra parte, niveles altos de autoconciencia, autocontrol y autoeficacia suponen un factor protector ante el estrés (Brouwers, Ever y Tomic, 2001; Henson, 2001).

Otras variables como los pensamientos irracionales, el neuroticismo y la falta de empatía también han sido relacionadas por algunos autores con el aumento de los índices de estrés en docentes (Mazur y Lynch, 1989; Williams, 1989).

Respecto al afrontamiento, variable que analizaremos en el presente estudio, hemos encontrado muy pocos estudios (David y Quintao, 2012; Guerrero, 2002; Quaas, 2006) que hayan analizado la relación entre la forma de afrontar las situaciones de estrés y la presencia de estrés o burnout entre profesores/as.

De modo general, el *afrontamiento* se refiere a una serie de “pensamientos y acciones que capacitan a las personas para manejar situaciones difíciles” (Stone, Helder y Schneider, 1988, pág. 183). Consiste, por tanto, en un conjunto de esfuerzos dirigidos a manejar del mejor modo posible (reduciendo, minimizando, tolerando o controlando) las demandas internas y ambientales.

David y Quintao (2012) analizaron la relación de la personalidad, las estrategias de afrontamiento y la satisfacción vital con el burnout en una muestra de docentes desde los primeros niveles de enseñanza hasta la universidad. Se halló una relación positiva del neuroticismo y de la emocionalidad negativa con el burnout; las estrategias centradas en las emociones se asociaron al neuroticismo y al *burnout*. Aquellos/as profesores/as que enseñaban en altos niveles de educación presentaron mayor satisfacción con la vida, y aquellos/as que enseñaban en los niveles inferiores presentaban mayor cansancio emocional. Estos resultados sugieren que tenemos que ser cautelosos al extrapolar los resultados relativos a profesores/as en otros niveles de enseñanza a los/as profesores/as universitarios/as.

Por su parte, Luk y colaboradores (2010) analizaron la relación entre *burnout* y las estrategias de resolución de problemas sociales, y hallaron que aquellos profesores que presentaban mayores niveles de *burnout* eran los que mostraban peores habilidades para resolver los problemas.

Por último, tanto Guerrero (2002) como Quaas (2006) encontraron que, en general, el profesorado universitario utiliza formas de afrontamiento consideradas positivas, como el afrontamiento activo, la planificación, la reinterpretación positiva, la búsqueda de apoyo instrumental y la búsqueda de apoyo social. Éstas son técnicas que ayudarían a prevenir y controlar el estrés. Por el contrario, las formas de afrontamiento menos utilizadas por el profesorado en ambos estudios eran la negación, desconexión conductual y desconexión mental.

Tras esta revisión de estudios que han analizado las diferentes variables, a continuación expondremos las hipótesis del presente trabajo. Como hemos señalado anteriormente, este trabajo tiene como objetivo analizar la influencia que tienen ciertas variables sociodemográficas, laborales y de personalidad en la desmotivación docente. De esta forma, si conocemos qué variables influyen en la aparición de la desmotivación docente, la podremos prevenir con más facilidad y atender de manera adecuada a ésta en la formación del profesorado universitario. Respecto a las variables sociodemográficas no planteamos ninguna hipótesis precisa; tampoco planteamos

ninguna hipótesis en relación con las variables propias del trabajo. En cuanto a las variables de personalidad, por un lado, creíamos que los/as profesores/as desmotivados/as, en comparación con los/as motivados/as, puntuarían más alto en ansiedad rasgo; por otro lado, suponíamos que los/as profesores/as desmotivados/as utilizarían, con mayor frecuencia que los/as motivados/as, formas de afrontamiento inadecuadas como el escape, la evitación o la negación del problema.

Método

Participantes

La muestra total estuvo constituida por 66 profesores/as de la Universidad del País Vasco y de la Universidad Pública de Navarra. El 27% eran hombres y el 73% mujeres. Tenían edades comprendidas entre los 28 y los 59 años. La edad media fue de 40,48 y la desviación típica de 9,02. En la tabla 1 se presentan las frecuencias a partir de la confluencia entre las variables “Sexo” y “Edad”.

Tabla 1. Distribución de las mujeres y los hombres de la muestra en función de la edad.

Sexo	Edad (en años)			Total
	28-40	41-50	51-59	
Mujeres	27	12	6	45
Hombres	9	6	3	18
Total	36	18	9	63

Diseño

Teniendo en cuenta la clasificación de Montero y León (2005), podemos describir el presente estudio empírico como un estudio *ex post facto*. Estos estudios son también llamados correlacionales.

Instrumentos

Desmotivación docente

Para evaluar la desmotivación docente utilizamos la subescala “Desmotivación” de la *Escala de Estrés Docente ED-6* (Gutiérrez, Morán y Sanz, 2005). Esta subescala está formada por 14 ítems. Al participante se le pide que indique en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con cada ítem en una escala de cinco puntos (1 = *totalmente en desacuerdo*, 5 = *totalmente de acuerdo*). Ejemplo de ítem: “He perdido la motivación por la enseñanza”. A mayor puntuación en esta escala, mayor desmotivación docente. Se excluyeron dos de los ítems para adaptarse mejor a las características de la tarea docente universitaria, en concreto los ítems 88 y 98 de la subescala original (Guerrero *et al.*, 2005). El coeficiente alfa de Cronbach fue 0.89.

Variables laborales

Las variables laborales se recogieron a través de una serie de preguntas relativas al ámbito de conocimiento, a la categoría docente y al número de años de ejercicio docente. Respecto al ámbito de conocimiento, se incluyeron las siguientes categorías: humanística, social, científica, biomédica y técnica. En cuanto a la categoría docente se incluyeron las siguientes: catedrático/a de universidad, titular de universidad, catedrático/a de escuela universitaria, titular de escuela universitaria, asociado/a, interino/a, ayudante, ayudante doctor, contratado doctor y becario/a predoctoral. Y, finalmente, respecto al número de años de ejercicio docente, se incluyeron las siguientes categorías: menos de 3 años, de 3 a 5 años, de 5 a 10 años, de 10 a 15 años, de 15 a 20 años y más de 20 años.

Variables de personalidad: ansiedad

Para analizar la ansiedad rasgo se utilizó el *Cuestionario de Ansiedad Rasgo (Trait Anxiety Inventory)*; Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1970, 1994). Ejemplo de ítem: “Me rondan y molestan pensamientos sin importancia”. A mayor puntuación en esta escala, más ansiedad rasgo. El alfa de Cronbach de esta escala en el presente estudio fue 0.83.

Variables de personalidad: afrontamiento

Para evaluar el afrontamiento, se realizó una adaptación del *Responses to Stress Questionnaire* (Connor-Smith, Compas, Wadsworth, Thomsen y Saltzman, 2000). Concretamente, a los participantes se les pedía que pensasen en una situación en la que habitualmente suelen sentir ansiedad. A continuación, para conocer la forma en que habitualmente reaccionan ante este tipo de situaciones, se les presentaban 47 ítems en los que tenían que indicar con qué frecuencia actuaban de la forma que indicaba cada ítem (1 = *nunca*, 4 = *muchas veces*). La mayoría de estos ítems (42, concretamente) pertenecen al *Responses to Stress Questionnaire* (Connor-Smith *et al.*, 2000) y, el resto, a escalas de otros cuestionarios de afrontamiento.

El *Responses to Stress Questionnaire* está formado por 19 escalas agrupadas en cinco factores, tres de afrontamiento y dos de respuestas involuntarias. En nuestro estudio se incluyeron los tres factores de afrontamiento con todas sus escalas y sólo algunas escalas de los dos factores de respuestas involuntarias.

El primer factor, el afrontamiento de implicación para el control primario (alfa de Cronbach = 0.74), está formado por las escalas de *Resolución de problemas* (ej.: “Intento pensar en diferentes formas de arreglar el problema o solucionar la situación”; alfa de Cronbach = 0.65), *Regulación emocional* (ej.: “Mantengo mis sentimientos bajo control cuando es necesario, y los dejo salir cuando sé que no em-

peorarán las cosas”; alfa de Cronbach = 0.50) y *Expresión emocional* (ej.: “Le hago saber a alguien cómo me siento”; alfa de Cronbach = 0.79).

Por otro lado, el afrontamiento de implicación para el control secundario (alfa de Cronbach = 0.81), está compuesto por las escalas de *Pensamiento positivo* (ej.: “Me digo a mí mismo/a que puedo superar esto, o que la próxima vez lo haré mejor”; alfa de Cronbach = 0.23), *Reestructuración cognitiva* (ej.: “Pienso en las cosas que estoy aprendiendo de la situación, o en algo bueno que vendrá de ella”; alfa de Cronbach = 0.61), *Distracción* (ej.: “Me imagino que ocurre algo realmente divertido o emocionante en mi vida”; alfa de Cronbach = 0.81) y *Aceptación* (ej.: “Me doy cuenta de que tengo que aceptar las cosas tal y como son”; alfa de Cronbach = 0.48).

En tercer lugar, el afrontamiento de desenganche (alfa de Cronbach = 0.82), está formado por las escalas de *Evitación* (ej.: “Intento alejarme de la gente y las cosas que me hacen sentir mal o hacen que me acuerde del problema”; alfa de Cronbach = 0.63), *Negación* (ej.: “Actúo como si el problema nunca hubiese ocurrido”; alfa de Cronbach = 0.80) e *Ilusión* (ej.: “Me digo a mí mismo/a que ojalá alguien viniese y me sacase de esta situación”; alfa de Cronbach = 0.61).

Respecto al cuarto factor, *Respuestas de enganche involuntario* (alfa de Cronbach = 0.34), sólo incluimos las escalas de *Rumiación* (ej.: “No puedo dejar de pensar en lo que hice o dije”; alfa de Cronbach = 0.65) y *Acción impulsiva* (ej.: “A veces no puedo controlar lo que hago o digo”; alfa de Cronbach = 0.39).

Finalmente, en relación con el quinto factor, *Respuestas de desenganche involuntario* (alfa de Cronbach = 0.69), sólo incorporamos las de *Inacción* (ej.: “Acabo simplemente tirado/a en el sillón o durmiendo mucho”; alfa de Cronbach = 0.48) y *Escape* (ej.: “Simplemente no me atrevo a enfrentarme a la situación o a la persona con la que tengo el problema”; alfa de Cronbach = 0.64).

De los cinco factores que se acaban de mencionar, los dos primeros son considerados positivos y los tres siguientes, negativos.

Todos los alfa de Cronbach citados se refieren al presente estudio.

Los ítems del cuestionario original sufrieron alguna variación para adaptarlos a la edad de los participantes, ya que la versión original estaba dirigida únicamente a adolescentes.

Por último, además de los 42 ítems citados, se incluyeron cinco ítems adicionales, pertenecientes a escalas de otros cuestionarios de afrontamiento. Concretamente, se incluyeron los siguientes ítems: “Intento no pensar en lo que ha ocurrido”, en la escala de *Evitación*; “Me niego a creer lo que ha ocurrido”, en la de *Negación*; “Intento relajarme para así poder analizar lo que ha ocurrido con más tranquilidad”, en la de *Regulación emocional*; “Pienso en otras cosas para distraerme”, en la de *Distracción* y “Le

busco el lado positivo a la situación”, en la de *Reestructuración cognitiva*.

Procedimiento

Las diferentes pruebas que se acaban de describir fueron aplicadas a la muestra accesible de profesores/as en la Universidad del País Vasco y la Universidad Pública de Navarra. El cuestionario era anónimo y confidencial. Los cuestionarios fueron devueltos a un buzón de la Universidad del País Vasco, personalmente, en el caso de los/as profesores/as de la Universidad del País Vasco, o por correo postal, en el caso de los/as profesores/as de la Universidad Pública de Navarra.

Resultados

Antes de pasar a describir los resultados obtenidos, queremos realizar una aclaración respecto a la variable criterio: la “desmotivación docente”. Como se ha señalado anteriormente, se trata de una variable cuantitativa. Sin em-

Tabla 2. Distribución de la puntuación media en la Escala de Estrés Docente ED-6.

PM en ED-6	Motivados	Desmotivados
1,1	3	
1,2	6	
1,3	9	
1,4	6	
1,5	3	
1,6	3	
1,8	6	
1,9	3	
2	3	
2,2		6
2,4		3
2,5		6
2,9		3
3,2		3
3,3		3
Total	42	24

bargo, con el objeto de poner a prueba nuestras hipótesis, la convertimos en variable categórica. Concretamente, pasó a tener dos categorías: “motivados/as” y “desmotivados/as”. Fueron clasificados como “desmotivados/as” aquellos/as participantes que obtuvieron, al menos, una media de 2,2 en la subescala de *Desmotivación*. Por otro lado, fueron clasificados/as como “motivados/as” aquellos/as participantes que obtuvieron una media menor de 2,2 en dicha subescala. La puntuación mínima obtenida en la media de la desmotivación docente fue 1,1 mientras que la máxima fue 3,3. En la tabla 2 se muestra la distribución de las puntuaciones en la variable relativa a la desmotivación. Dada la asimetría que presentan las puntuaciones así como la ausencia de puntuaciones por encima de 3,3 (a pesar de que la escala de respuesta iba de 1 a 5), y teniendo en cuenta la tabla de correspondencias entre las puntuaciones directas y los percentiles de Gutiérrez y colaboradores, creadores de la escala (2005, pág. 60), decidimos establecer el punto de corte en una puntuación algo superior a la media (que fue 1,9). Merece la pena destacar las bajas puntuaciones de la muestra en general en la *Escala de Estrés Docente ED-6*: 42 docentes fueron clasificados como docentes motivados y 24 como docentes desmotivados. Esta es cuestión que comentaremos más adelante en la Discusión.

Desmotivación y variables sociodemográficas: sexo, edad y estado civil

La prueba Chi-cuadrado realizada para analizar la relación entre los grupos de “motivados/as” y “desmotivados/as” y la variable sexo, mostró un efecto significativo, $\chi^2_{(1, N=66)} = 4.15, p = 0.042$, de manera que la mayoría de los docentes desmotivados eran mujeres (un 44% de las mujeres dentro de la submuestra de mujeres frente a un 17% de los varones en la submuestra de varones).

Por otra parte, se hallaron diferencias significativas en la variable edad, $t_{(63)} = 4.53, p = 0.0001$, entre los grupos “motivados/as” ($M = 44, DT = 8.2$) y “desmotivados/as” ($M = 34.75, DT = 7.27$); así, los/as profesores/as “desmotivados/as” eran más jóvenes que los/as “motivados/as”.

Por último, los resultados mostraron un efecto significativo respecto a la variable estado civil, $\chi^2_{(3, N=66)} = 10.83, p = 0.013$. Como se puede observar en la tabla 3, la mayoría de las personas desmotivadas se encuentran solteras o en pareja.

Tabla 3. Distribución de la variable “estado civil” en los grupos “motivados/as” y “desmotivados/as”.

Estado civil	Mujeres	Hombres	Edad media	Motivados/as	Desmotivados/as	Total
Soltero/a	15	3	36,2	9	9	18
En pareja	15	0	36,40	6	9	15
Casado/a	12	15	43,11	21	6	27
Separado/a	6	0	49,50	6	0	6
Total	48	18	40,48	42	24	66

Desmotivación y variables laborales: ámbito de conocimiento, categoría docente y número de años de ejercicio docente

La prueba Chi-cuadrado realizada para analizar la relación entre los grupos de “motivados/as” y “desmotivados/as” y la variable ámbito de conocimiento, mostró un efecto significativo, $\chi^2_{(2, N=66)} = 8.47, p = 0.014$. Como se puede observar en la tabla 4, la mayoría de las personas desmotivadas se encuentra en el ámbito social, aunque dada la escasa frecuencia en algunos ámbitos de conocimiento como, por ejemplo, el científico (sólo 6 participantes), hay que interpretar estos resultados con suma cautela.

Por otra parte, la prueba Chi-cuadrado realizada con la variable categoría docente, también mostró un efecto significativo, $\chi^2_{(7, N=66)} = 55.63, p = 0.0001$. En la tabla 5 se puede observar que encontramos un mayor número de docentes desmotivados entre los interinos. Nuevamente hay que tener en cuenta aquí la escasa frecuencia encontrada en algunas de las categorías. Por otra parte, como se puede observar

en la tabla citada, no aparecen todas las categorías docentes descritas en el Instrumento; sólo aparecen aquellas a las que pertenecían los participantes de este estudio.

Por último, se realizó una prueba Chi-cuadrado para analizar la relación entre los grupos “motivados/as” y “desmotivados/as” y la variable número de años de ejercicio docente. Los resultados mostraron un efecto significativo, $\chi^2_{(5, N=66)} = 10.9, p = 0.05$, de manera que, los más desmotivados eran aquellos que menos años de ejercicio docente tenían (tabla 6).

Desmotivación y variables de personalidad: ansiedad rasgo y afrontamiento

Tal como se puede observar en la tabla 7, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la variable ansiedad rasgo, en el factor *Afrontamiento* de implicación para el control primario, y en las escalas *Resolución de problemas*, *Regulación emocional*, *Pensamiento positivo* y *Negación*.

Tabla 4. Distribución de la variable “Ámbito de conocimiento” en los grupos “motivados/as” y “desmotivados/as”.

Ámbito de conocimiento	Mujeres	Hombres	Edad media	Motivados/as	Desmotivados/as	Total
Humanística	6	6	44	12	0	12
Social	36	12	40,81	27	21	48
Científica	6	0	32,50	3	3	6
Total	48	18	40,48	42	24	66

Tabla 5. Distribución de la variable “Categoría docente” en los grupos “motivados/as” y “desmotivados/as”.

Categoría docente	Mujeres	Hombres	Edad media	Motivados/as	Desmotivados/as	Total
Titular de universidad	6	3	46,5	9	0	9
Catedrático/a de Escuela Universit.	3	0	59	3	0	3
Contratado doctor	6	3	38,67	9	0	9
Ayudante doctor	3	3	46	6	0	6
Ayudante	3	0	31	3	0	3
Asociado/a	6	9	43,2	12	3	15
Interino/a	18	0	35,83	0	18	18
Becario/a predoctoral	3	0	28	0	3	3
Total	48	18	40,48	42	24	66

Tabla 6. Distribución de la variable “Años de ejercicio docente” en los grupos “motivados/as” y “desmotivados/as”.

Años de ejercicio docente	Mujeres	Hombres	Edad media	Motivados/as	Desmotivados/as	Total
Menos de 3 años	9	3	32,5	3	9	12
De 3 a 5 años	15	3	37,17	12	6	18
De 5 a 10 años	3	6	37,3	6	3	9
De 10 a 15 años	6	6	43,25	9	3	12
De 15 a 20 años	3	0	50	3	0	3
Más de 20 años	12	0	54	9	3	12
Total	48	18	40,48	42	24	66

Tabla 7. Diferencias entre los grupos “motivados/as” y “desmotivados/as” en las distintas variables de personalidad.

Variables de personalidad	Motivados/as			Desmotivados/as			t	p
	M	DT	n	M	DT	n		
Ansiedad Rasgo	16.52	6.61	42	20.5	7.7	24	-2.21	0.030*
AICP	2.82	0.4	42	3.18	0.49	24	-3.19	0.002*
Resolución de problemas	3.19	0.55	42	3.58	0.33	24	-3.17	0.002*
Regulación emocional	2.68	0.4	42	2.97	0.67	24	-2.21	0.031*
Expresión emocional	2.64	0.93	42	3.04	0.58	24	-1.9	0.063
AICS	2.59	0.49	42	2.6	0.33	24	-0.066	0.948
Pensamiento positivo	2.76	0.47	42	3.14	0.25	24	-3.49	0.001*
Reestructuración cognitiva	2.7	0.64	42	2.5	0.59	24	1.24	0.219
Distracción	2.21	0.65	42	2.12	0.68	24	0.554	0.582
Aceptación	2.81	0.58	42	2.88	0.56	24	-0.446	0.657
AD	1.64	0.41	42	1.84	0.52	24	-1.73	0.088
Evitación	1.88	0.65	42	2.06	0.46	24	-1.24	0.219
Negación	1.31	0.37	42	1.66	0.64	24	-2.8	0.007*
Ilusión	1.76	0.52	42	1.79	0.8	24	-0.18	0.855
REI	2.07	0.5	42	2.05	0.45	24	0.159	0.874
Rumiación	2.14	0.72	42	2.21	0.56	24	-0.0384	0.702
Acción impulsiva	1.9	0.61	39	1.86	0.48	21	0.261	0.795
RDI	1.63	0.48	42	1.65	0.41	24	-0.0128	0.899
Inacción	1.67	0.51	42	1.67	0.6	24	0.001	1
Escape	1.6	0.59	42	1.63	0.36	24	-0.225	0.823

* Diferencias significativas entre los grupos “motivados/as” y “desmotivados/as”.

AICP = Afrontamiento de implicación para el control primario, AICS = Afrontamiento de implicación para el control secundario, AD = Afrontamiento de desenganche, REI = Respuestas de enganche involuntario, RDI = Respuestas de desenganche involuntario.

El grupo “desmotivado”, en comparación con el “motivado”, obtuvo puntuaciones significativamente más altas en todas las variables señaladas.

Discusión

El objetivo principal de esta investigación era conocer la influencia que tienen ciertas variables sociodemográficas (sexo, edad y estado civil), laborales (ámbito de conocimiento, categoría docente y años de ejercicio docente) y de personalidad (ansiedad rasgo y afrontamiento) en la desmotivación docente. En este sentido, planteamos dos hipótesis. Por una parte, los docentes desmotivados, en comparación con los motivados, puntuarían más alto en ansiedad rasgo; y, por otra parte, los docentes desmotivados utilizarían, con mayor frecuencia que los motivados, formas de afrontamiento inadecuadas como el escape, la evitación o la negación del problema.

Antes de pasar a comentar los resultados obtenidos, nos parece conveniente realizar un breve comentario acerca de las puntuaciones obtenidas en la desmotivación docente. La puntuación mínima obtenida en esta variable fue 1,1 mientras que la máxima resultó ser 3,3. Asimismo, 42 participantes de la muestra fueron clasificados como docentes motivados y 24 como desmotivados. Por lo tanto, parece que podemos concluir que la mayor parte de los profesores

de nuestra muestra se sienten bastante motivados con su trabajo, dado que las puntuaciones presentan cierta asimetría.

Respecto a las variables sociodemográficas, nuestros resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos “motivados/as” y “desmotivados/as” en todas las variables, tanto en sexo, como en edad, así como en estado civil. Concretamente, en comparación con las personas “motivadas”, entre las personas “desmotivadas” había más mujeres, eran más jóvenes y estaban o bien solteras o bien “en pareja”. Estos resultados son consistentes con los de otros estudios que han encontrado que las mujeres experimentan mayor y más intenso cansancio emocional que los varones (Maslach, 1982; Watts y Robertson, 2011). Asimismo, son consistentes con los resultados que revelan que, en comparación con los/as profesores/as de mayor edad, los/as profesores/as más jóvenes experimentan niveles superiores de estrés (Yagil, 1998), mayor nivel de *burnout* (Luk *et al.*, 2011) y mayores niveles de cansancio emocional y fatiga (Crane e Iwanicki, 1986; Schwab e Iwanicki, 1982a; Watts y Robertson, 2011). Y, por último, también son coherentes con los resultados que muestran que, en comparación con los docentes casados, los solteros experimentan mayor estrés (Golembiewski *et al.*, 1986; Seltzer y Numerof, 1988), mayor nivel de *burnout* (Luk *et al.*, 2011) y mayor cansancio emocional (Maslach, 1982).

No obstante, hemos de realizar aquí algunos comentarios en relación con las características de la muestra utilizada en el presente estudio. En primer lugar, la muestra no está equilibrada respecto al sexo: 45 mujeres frente a 18 hombres. Pero además, la proporción de mujeres respecto a la franja de edad de 28 a 40 años es mayor que en los otros dos grupos edad (41-50 y 51-59), por lo que la muestra presenta una sobrerrepresentación de las mujeres bastante acusada entre los participantes más jóvenes. Respecto al estado civil, y estrechamente vinculado a lo anterior, podemos observar que hay un desequilibrio entre varones y mujeres: mientras que las mujeres de nuestra muestra son solteras en una proporción de 5:1 en comparación con los varones, los casados son mayoría hombres (15 hombres frente a 12 mujeres del total de 27 participantes casados de la muestra). Y al comparar la proporción de profesores motivados con la de desmotivados entre los solteros, observamos que no existen diferencias (9 solteros/as motivados/as frente a 9 solteros desmotivados/as). Asimismo, las mujeres presentan una mayor temporalidad en el tipo de contrato, probablemente debido a que, proporcionalmente, son más jóvenes que los hombres. Todas estas cuestiones han de ser tenidas en cuenta a la hora de interpretar los resultados.

Por otra parte, nuestros resultados muestran que existen diferencias entre los/as “motivados/as” y los/as desmotivados/as” respecto a todas las variables laborales analizadas. En concreto, en comparación con las personas “motivadas”, entre las “desmotivadas” hay más personas que trabajan en el ámbito de conocimiento de social, cuya categoría docente es “interino” y que llevan menos años de ejercicio docente.

En el caso de los docentes universitarios, puede que tras las relaciones halladas entre la desmotivación y la edad, la categoría docente y el número de años en la profesión docente, se esconda una misma variable que tiene que ver, en realidad, con las condiciones laborales generales. Estas condiciones generales harían referencia a la estabilidad, la presión en la consecución de objetivos y el salario. Al comienzo de la carrera docente el puesto laboral ocupado suele ser muy inestable, existe una fuerte presión para lograr objetivos y a menudo los salarios son más bien bajos. Ésta es una cuestión a la que se debería prestar atención en futuras investigaciones.

Respecto a las variables de personalidad, concretamente a la ansiedad rasgo, nuestros resultados revelan que, tal y como habíamos planteado en nuestra hipótesis, las personas “desmotivadas” presentan significativamente más ansiedad rasgo que las personas “motivadas”. Aunque no hayamos encontrado ningún estudio que haya analizado la ansiedad rasgo específicamente, este resultado es totalmente congruente con los de numerosos estudios que han encontrado que las personas desmotivadas presentan altas puntuaciones en ansiedad estado (p. ej., Barbarroja, 2009; Del Pozo, 2000).

Por otra parte, respecto a las variables de afrontamiento, los resultados no apoyan lo planteado en nuestra hipótesis. Los resultados revelan que, en comparación con las personas “motivadas”, las “desmotivadas”, ante situaciones evocadoras de ansiedad, utilizan más frecuentemente el afrontamiento de implicación para el control primario, la resolución de problemas, la regulación emocional, el pensamiento positivo y la negación. Estos resultados, en un primer momento, pueden parecer un poco paradójicos, ya que revelan que las personas desmotivadas utilizan, por una parte, formas de afrontamiento consideradas positivas, como el afrontamiento de implicación para el control primario, la resolución de problemas, la regulación emocional y el pensamiento positivo, y, por otra parte, la negación, una forma de afrontamiento, en principio, considerada negativa. No obstante, si analizamos estos resultados en mayor profundidad, puede que no sean tan contradictorios como en un principio pudiera parecer; puede que, sencillamente, ante ciertas situaciones de ansiedad las personas desmotivadas puedan encontrar fuerza y energía para hacerles frente, mientras que, ante otras, debido al cansancio que padecen y a la propia desmotivación, la respuesta más inmediata pueda ser negar por un momento la situación o lo que en ese momento está ocurriendo. En cualquier caso, es ésta una cuestión a seguir estudiando en futuras investigaciones.

Aunque, como se ha señalado en la introducción, no hemos encontrado muchos estudios que hayan analizado este tema, curiosamente, en dos estudios (Guerrero, 2002; Quaas, 2006) también se encontró que el profesorado universitario, en general, utilizaba formas de afrontamiento positivas como el afrontamiento activo, la planificación, la reinterpretación positiva, la búsqueda de apoyo instrumental y la búsqueda de apoyo social. De modo llamativo, en los dos estudios citados se halló que una de las estrategias menos utilizadas por el profesorado universitario era la negación, estrategia que utilizan en mayor medida los/as profesores/as desmotivados/as en nuestro estudio. No obstante, hay que tener en cuenta que estos resultados hablan del profesorado universitario en general y nuestros resultados hacen referencia al profesorado universitario desmotivado, que es nuestro objeto de estudio.

Limitaciones y futuras investigaciones

El trabajo que aquí se presenta se puede considerar como una primera aproximación para conocer qué variables influyen en la desmotivación docente en la universidad. Hemos incluido, por una parte, variables ya analizadas como las sociodemográficas (el sexo, la edad y el estado civil), pero también variables más novedosas como las de personalidad (ansiedad rasgo y afrontamiento) y las laborales (ámbito de conocimiento, categoría docente y años de ejercicio docente). Sin embargo, este estudio presenta algunas limitaciones.

En primer lugar, el presente trabajo es un estudio *ex post facto*. Así, no existen garantías de que las variables independientes antecedan a las variables dependientes, ya que todas las variables fueron medidas al mismo tiempo. Pese a ello, consideramos que es importante que el estudio de los factores que afectan a la desmotivación docente, tenga lugar en el contexto social real (la universidad), y no en el laboratorio, si pretendemos contribuir a la validez externa del estudio.

Por otra parte, en el presente estudio, contamos con una muestra reducida con una representación de mujeres y varones poco equilibrada, así como una desproporción añadida entre hombres y mujeres entre los participantes más jóvenes, lo que nos lleva a interpretar nuestros resultados con suma cautela; probablemente las diferencias respecto al estado civil en la desmotivación tengan que ver más bien con la edad y no con el estado civil en sí mismo. Asimismo, encontramos un escaso equilibrio respecto a otras categorías de otras variables estudiadas, como la categoría docente, por ejemplo: tal y como comentamos al inicio del apartado, las mujeres de nuestra muestra presentan una mayor temporalidad en el tipo de contrato, probablemente debido a que son más jóvenes que los hombres, aunque no descartamos que existan diferencias en este sentido, aspecto en el que sería interesante profundizar en investigaciones futuras. Todas estas cuestiones han de ser tenidas en cuenta a la hora de interpretar los resultados.

Nos gustaría seguir afinando más en este terreno y realizar más estudios que incluyan este tipo de variables así como otras como la apuntada en la discusión relativa a las condiciones laborales, intentando superar algunas de las limitaciones que presenta este trabajo, e intentando clarificar qué relación guardan las estrategias de afrontamiento con la desmotivación docente. Así, esperamos realizar estudios en un futuro en los que utilicemos una muestra más amplia, intentando que ésta incluya una diversidad adecuada respecto a las variables predictoras analizadas e incluyendo asimismo, más participantes de diferentes universidades. Además, sería conveniente, llevar a cabo un estudio longitudinal sobre éstas y otras cuestiones que afectan a la desmotivación docente, estudio que no descartamos realizar en un futuro próximo.

Comentario final

A pesar de las limitaciones mencionadas, el presente estudio ofrece información relevante sobre los factores que inciden en la desmotivación docente en la universidad. Así, dicho estudio muestra un retrato robot del profesor universitario desmotivado: se trata de una mujer joven, soltera, que trabaja en el ámbito de social, que no tiene una categoría docente estable y que lleva pocos años de ejercicio docente. Respecto a la personalidad, el profesor o profesora desmotivado/a parece ser una persona tendente a la ansie-

dad y que emplea, en general, ante situaciones evocadoras de ansiedad, formas de afrontamiento adecuadas como el afrontamiento de implicación para el control primario, la resolución de problemas, la regulación emocional y el pensamiento positivo. No obstante, también utiliza con frecuencia la negación a la hora de enfrentarse a este tipo de situaciones. Los resultados relativos a la relación entre las variables sociodemográficas y la desmotivación docente confirman lo encontrado en estudios previos. Los resultados relativos a las variables de personalidad y laborales, debido a que son variables mucho menos estudiadas y no tenemos apenas datos sobre ellas, debemos considerarlos con más cautela, pero también precisamente por su carácter novedoso, cobran un valor especial.

Aquí hemos de tener en consideración el posible sesgo que puede introducir en la interpretación de los resultados el desequilibrio respecto al sexo de la muestra utilizada. En cualquier caso, parece claro que el profesor universitario es un profesor joven que no tiene una categoría docente estable y que lleva pocos años de ejercicio docente. Los primeros años de la carrera docente en la universidad se caracterizan por una precariedad respecto a las condiciones laborales que en el ámbito ajeno a la universidad a veces puede sorprender: sueldos muy inferiores al de los compañeros veteranos o incluso muy inferiores al de otros profesores de otros ámbitos educativos, por lo que nos encontramos con paradojas como que un profesor de universidad doctor con una experiencia posdoctoral de más de 10 años, a veces incluyendo estancias en el extranjero, que ha superado un concurso público que le da acceso a una plaza temporal, cobra menos que un profesor de educación infantil (que su formación consiste en una Diplomatura -hoy Grado-). A esto hemos de añadir, el hecho de que el privilegio de la flexibilidad horaria en la labor docente investigadora de los profesores veteranos puede traducirse en ausencia de vacaciones y de fines de semana para los profesores más jóvenes. Asimismo, al coexistir dos clases de profesorado, el veterano, privilegiado, y el “joven” (que hoy en día a veces ya no es tan joven), precario, se genera un ambiente altamente propicio para que personas con baja empatía y con rasgos de la personalidad autoritaria, abusen del poder que les proporciona una posición aventajada: amenazas a la promoción, obligación de realizar tareas ajenas al puesto en beneficio de los profesores de primera, encargos docentes que duplican su capacidad docente, etc., son abusos que se han visto acuciados por el azote de la crisis económica en la universidad. Tal y como sucede en otros ámbitos, en este contexto de crisis, los más perjudicados suelen ser aquellos que ocupan las posiciones más débiles y vulnerables, por lo que hemos asistido a cómo en los últimos años el periodo inicial de formación del profesorado universitario se está alargando muchas veces más allá de la edad de 40 años, y así, personas con más de 15 años de experiencia docente e investigadora ven cómo su situación se vuelve crónica. Esta

situación de vulnerabilidad es aún más aguda en el caso de las mujeres, en el que se añade el abuso sexista y las presiones para que abandonen sus proyectos personales como el proyecto de ser madres. Y dichas presiones muchas veces vienen auspiciadas por las propias instituciones, por ejemplo, al negar la sustitución a causa de la baja maternal, lo que indirectamente, puede suponer una amenaza velada para todas aquellas mujeres docentes que se quedan embarazadas.

Por todo ello, consideramos sumamente interesante y necesario seguir investigando en este ámbito en el momento actual, pues nuestra sospecha es que la desmotivación afecta cada vez a más profesores, jóvenes y no tan jóvenes, y está generando verdaderos perjuicios a la universidad, perjuicios que pueden resultar irreparables si no se atienden convenientemente. En este sentido, puede ser de utilidad atender a los efectos positivos que puede ejercer la formación docente (Lobato y Madinabeitia, 2011), así como al malestar añadido que parece estar suponiendo la forma en que se está implantando el EEES (Ariza *et al.*, 2013, Ariza *et al.*, 2014), sin olvidar por supuesto, una cuestión central que tiene que ver con las condiciones laborales de los docentes universitarios, especialmente las de aquellos más jóvenes. Tras años de trabajo y esfuerzo, muchas personas competentes sienten que no tienen control sobre su situación, no importa cuál sea su currículo, las plazas no salen a concurso y encuentran numerosas dificultades para crecer como investigadores y docentes, al no poder, por ejemplo, optar a ser investigadores principales de proyectos de investigación, debido al carácter temporal de sus contratos. Así, se está perdiendo toda una generación de profesores altamente cualificados que sienten que no son valorados, y con ello se pierde gran parte de sus aportaciones, de su creatividad, de sus iniciativas, de su compromiso, etc., en definitiva, se pierden muchos de los valiosos efectos de una alta motivación.

Éstas y otras cuestiones que afectan a la desmotivación del docente en la universidad deberían ser tomadas en cuenta en la formación del profesorado, tanto en la formación inicial como en la formación posterior que tendrá lugar a lo largo de toda la vida profesional de los docentes.

Referencias

- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Ramiro, M.T. y Bermúdez, M.P. (2013). Satisfaction of Health science teachers with the convergence process of the European Higher Education Area. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 197-206.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R. y Buela-Casal, G. (2014). Satisfaction of Social and Legal teachers with the introduction of the European Higher Education Area. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context* 6 (1), 9-16.
- Barbarroja, M. J. (2009). El profesorado padece estrés. *Innovación y Experiencias Educativas*, 15, 1-8.
- Borg, M.G. y Falzon, J.M. (1989). Stress and job satisfaction among primary school teachers in Malta. *Educational Review*, 41 (3), 271-279.
- Brouwers, A., Ever, W.J. y Tomic, W. (2001). Self-efficacy eliciting social support and burnout among secondary school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31 (7), 1474-1491.
- Byrne, B.M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research*, 7 (2), 197-209.
- Byrne, B.M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31 (3), 645-673.
- Byrne, B.M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 15-37). Nueva York: Cambridge University Press.
- Connor-Smith, J.K., Compas, B.E., Wadsworth, M.E., Thomsen, A.H. y Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68 (6), 976-992.
- Crane, S.J. e Iwanicki, E.F. (1986). Perceived role conflict. Role ambiguity and burnout among special education teachers. *Remedial and Special Education*, 7(2), 24-31.
- David, I.C. y Quintao, S. (2012). Burnout in teachers: Its relationship with personality, coping strategies and life satisfaction. *Acta Medica Portuguesa*, 25 (3), 145-155.
- Del Pozo, A. (2000). Repercusiones de la depresión de los docentes en el ámbito escolar. *Revista Complutense de Educación*, 11 (1), 85-103.
- Durán, M.A., Extremera, N. y Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 17 (1), 45-62.
- Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Esteve, J.M. (2003). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Farber, B.A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Golembiewski, R.T., Munzenrider, R.F. y Stevenson, J. (1986). *Stress in organizations*. Nueva York: Praeger.
- Guerrero, E. (2002). Modos de afrontamiento de estrés laboral en una muestra de docentes universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 93-112.
- Guillén, C. y Guil, R. (2000). *Psicología del trabajo para relaciones laborales*. Barcelona: McGraw-Hill.

- Gutierrez, P., Morán, S. y Sanz, I. (2005). Estrés docente: elaboración de la Escala ED-6 para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11 (1), 47-61.
- Henson, R.K. (2001). Perceived responsibility of prospective teachers for the moral development of their students. *Professional Educator*, 23 (2), 47-53.
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Lobato, C. y Madinabeitia, A. (2011). Perfiles motivacionales del profesorado ante la formación en metodologías activas en la universidad. *Formación Universitaria*, 4(1), 37-48.
- Luk A.L., Chan B.P.S., Cheong S.W. y Ko S.K.K. (2010). An exploration of the burnout situation on teachers in two schools in Macau. *Social Indicators Research*, 95 (3), 489-502.
- Malik, J.L., Mueller, R.O. y Meinke, D.L. (1991). The effects of teaching experience and grade level taught on teacher stress: A LISREL analysis. *Teaching & Teacher Education*, 7 (1), 57-62.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Nueva York: Prentice-Hall.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2 (2), 99-113.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory (2nd Ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mazur, P. y Lynch, M. (1989). Differential impact of administrative, organizacional, and personality factors on teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 5, 337-353.
- McIntyre, T.C. (1981). Faculty development for prior learning programs: The essential ingredients. *New Directions for Experiential Learning*, 14, 121-132.
- Montero, I. y León, O.G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (1), 115-127.
- Moriana, J.A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 597-621.
- Nichols, A.S. y Sosnowsky, F.L. (2002). Burnout among special education teachers in self-contained cross-categorical classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 25 (1), 71-86.
- Ortiz, V. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú.
- Quaas, C. (2006). Diagnóstico de burnout y técnicas de afrontamiento al estrés en profesores universitarios de la quinta región de Chile. *Psicoperspectivas*, 5 (1), 65-75.
- Rodríguez, R.I. y Luca de Tena, C. (2001). *Programa de motivación en la enseñanza secundaria obligatoria. ¿Cómo puedo mejorar la motivación de mis alumnos?* Málaga: Aljibe.
- Sarros, J.C. y Sarros, A.M. (1992). Social support and teacher burnout. *Journal of Educational Administration*, 30 (1), 55-69.
- Schwab, R.L. e Iwanicki, E.F. (1982a). Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18 (1), 60-74.
- Schwab, R.L. e Iwanicki, E.F. (1982b). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7 (2), 5-16.
- Schwab, R.L., Jackson, S.E. y Schuler, R.A. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Journal*, 20 (3), 14-30.
- Seltzer, J. y Numerof, R.E. (1988). Supervisory leadership and subordinate burnout. *Academy of Management Journal*, 31 (2), 439-446.
- Slikovic, A. y Sersic, D.M. (2011). Work stress among university teachers: Gender and position differences. *Arhiv Za Higijenu Rada I Toksikologiju*, 62 (4), 299-307.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L. y Lushene, R.E. (1970). *STAI, Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Self-evaluation questionnaire)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L. y Lushene, R.E. (1994). *STAI, Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo. Manual*. Madrid: TEA.
- Stone, A.A., Helder, L. y Schneider, M.S. (1988). Coping with stressful events. Coping dimensions and issues. En L.H. Cohen (Ed.), *Life events and psychological functioning: Theoretical and methodological issues* (pp. 182-210). Newbury Park, CA: Sage.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Watts, J. y Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: A systematic literature review. *Educational Research*, 53 (1), 33-50.
- Williams, C.A. (1989). Empathy and burnout in male and female helping professionals. *Research in Nursing & Health*, 12 (3), 169-178.
- Yagil, D. (1998). If anything can go wrong it will: Occupational stress among inexperienced teachers. *International Journal of Stress Management*, 5 (3), 179-188.
- Zabel, R.H. y Zabel, M.K. (2002). Burnout among special education teachers and perception of support. *Journal of Special Education Leadership*, 15, 67-73.