

EL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LOS FACTORES QUE INCIDEN EN EL SÍNDROME DEL BURNOUT

Carmina Pascual Baños, Manuel Monfort Pañego y Esther González Herrero.

Universidad de Valencia

Resumen:

El presente estudio tiene el propósito de indagar acerca de lo que piensan los profesores de educación física de educación primaria y secundaria acerca de los factores que influyen de forma positiva o negativa en el estrés, el malestar docente y/o el síndrome del Burnout. La investigación se sitúa en el marco de las investigaciones cualitativas. La técnica utilizada para recoger información ha sido el Focus Group (grupo de discusión). Según los participantes en el estudio los factores que contribuyen al Burnout son, entre otros el individualismo, las actitudes de queja, defensivas y rígidas, la rutina, los estilos pasivos de afrontamiento de los problemas, mientras que los aspectos que previenen el Burnout son: la cooperación entre los colegas, las actitudes positivas, el compromiso y la vocación.

Palabras clave: "Burnout", percepciones, creencias, profesores de Educación Física.

Summary:

In this article, we provide the results of a study we carried out on the perceptions of public primary and secondary school physical education teachers regarding factors that may promote or inhibit burnout. The data were obtained through a focus group interview. The interview was audiotaped and later transcribed to facilitate data analysis. The analysis was conducted by three co-investigators so as to ensure consistency in the interpretation of the data. According to the participants, the following factors contribute to teacher burnout in physical education: Individualism, a complaining attitude, defensiveness, a lack of commitment, irresponsibility, convenience and routine, a lack of a teaching vocation, and passive coping styles. By contrast, co-operative behavior, open-mindedness and optimism, responsibility and commitment, a teaching vocation, and an internal locus of control are factors that, according to the participants, could help prevent teacher burnout.

Key words: stress, Burnout, perceptions, beliefs, Physical Education teachers

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de “quemarse por el trabajo” o del “profesional quemado” surgió en los años setenta (Freudenberger, 1975; Maslach, 1978) a partir de los estudios sobre la problemática del estrés laboral en los profesionales que trabajaban en el sector de servicios humanos y tenían un trato directo con los usuarios, como es el caso, entre otros, de los asistentes sociales, el personal sanitario y el profesorado. Actualmente, se considera que el síndrome de quemarse por el trabajo es, una respuesta personal al exceso y la acumulación de estrés laboral, que se manifiesta en las actitudes negativas que se tienen hacia las personas con las que se trabaja, en los sentimientos negativos acerca de la propia

competencia profesional y en la percepción de “no poder más”, de sentirse emocionalmente agotados (Maslach y Jackson, 1981). Se trata de una “experiencia subjetiva interna” (Gil Monte y Peiró, 1997: 14) que tiene consecuencias negativas para la salud de los profesionales y para la calidad de los servicios que éstos prestan (Esteve, 1984, 1987; Freudenberger y Richelson, 1980; Guerrero, 1997; Guglielmi y Tatrow, 1998).

En la enseñanza el “síndrome del profesor quemado” hace referencia al proceso de desgaste progresivo que experimentan algunos docentes como respuesta al estrés crónico, que se caracteriza por un agotamiento físico, emocional y actitudinal (Cunningham, 1983). En los últimos años ha aumentado considerablemente el número de profesores que se sienten desmoralizados, impotentes ante los problemas que les plantea el ejercicio de la docencia y que pierden el interés de continuar en la enseñanza (Esteve et al., 1995; Gómez Pérez y Carrascosa Oltra, 2000). Este proceso de desgaste profesional lleva al profesorado que lo sufre, a un estado de frialdad, de alienación, de cinismo, de apatía, lo que evidentemente puede perjudicar al clima social del aula, así como a la calidad de la enseñanza, además de incidir en el aumento del absentismo laboral (Calvete Zumadle y Villa Sánchez, 1997). En el peor de los casos algunos profesores pueden tomar la decisión de dejar la enseñanza (Gómez Pérez y Carrascosa Oltra, 2000).

Maslach y Jackson (1981) consideran el Burnout como un proceso caracterizado por: agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal en el trabajo. *El agotamiento emocional*, se manifiesta en el sentimiento de estos profesionales de estar al límite de sus fuerzas, de estar agotados física y psíquicamente y de no poder seguir dando más de sí mismos ni a nivel afectivo ni de atención. *La despersonalización* se traduce en el desarrollo de sentimientos y actitudes negativas hacia las personas a las que se atiende, como son la indiferencia, la frialdad, la apatía o el cinismo. *La falta de realización personal* se expresa en la tendencia a evaluarse negativamente en lo que se refiere a la capacidad y los logros profesionales. *Consumidos, vacíos, alienados y quemados* es como se describen a sí mismos los profesores que lo sufren (ver Calvete Sumadle y Villa Sánchez, 1997).

Este desgaste físico, emocional y actitudinal, además de, menoscabar la motivación del docente, la capacidad del profesorado de afrontar los retos diarios de la docencia y la habilidad para relacionarse con los alumnos, colegas y padres, afecta negativamente en la salud del profesorado, como así lo confirman los informes de la Organización Internacional del Trabajo (1981; 1993) y los estudios, citados anteriormente, que han encontrado asociaciones entre el estrés y el Burnout del profesorado con el aumento de enfermedades y el incremento del absentismo laboral en el colectivo docente.

Esta situación preocupa a la Comunidad Educativa, como se desprende del último informe del Consejo Escolar del Estado que ante el elevado número de bajas de tipo psicológico entre los docentes instan a las Administraciones Educativas a elaborar estudios para su posible reconocimiento como enfermedades profesionales y a adoptar medidas preventivas y paliativas que mejoren las condiciones laborales de los docentes con el fin de que se reduzcan las bajas laborales (en Gómez Pérez y Carrascosa Oltra, 2000).

Las hipótesis sobre las posibles causas que llevan al profesorado a sentirse “quemado” son objeto de debate y estudio. Desde una perspectiva multidisciplinar (psicológica, sociológica y pedagógica) las diferentes investigaciones consultadas ponen de manifiesto la complejidad del tema y proponen modelos multicausales interactivos para explicar este proceso (Travers y Cooper, 1997). Desde esta perspectiva, las potenciales fuentes de tensión propias del contexto laboral y social de la profesión docente (condiciones físicas, recursos, relaciones interpersonales, estructura organizativa, contenidos del trabajo, etc.), interaccionan con las características personales del profesor (rasgos de personalidad, actitudes, formación, expectativas, creencias, estilos de afrontamiento, etc.), lo que determina la respuesta individual del docente y las consecuencias de la misma. De forma que, en las mismas condiciones objetivas de trabajo, algunos profesores son más vulnerables al estrés que otros, por lo que sin subestimar la importancia que tienen las variables contextuales en la experiencia del estrés del profesorado, consideramos de gran interés la faceta personal y profesional del docente. Y en este sentido, es relevante lo que el profesorado piensa en torno a los aspectos que pueden causar o inhibir el estrés laboral.

En lo que se refiere a la educación física, aunque ha habido un aumento de la literatura, todavía existen pocos estudios que hayan tratado el tema del Burnout (e.g., Austin, 1981; Davis, 1981; Horton, 1984; Capel, 1994; Danylchuk, 1993a; 1993b; Fejgin, Ephraty & Ben-Sira, 1995; Manzini, Wuest, Clark & Ridosh, 1983; Manzini, Wuest, Valentine & Clark, 1984; Wendt & Bain, 1989), por lo que, en nuestra opinión, se requieren más investigaciones que abunden sobre este tema ofreciendo nuevos datos.

El presente estudio es nuestra aportación a este campo cuyo propósito es conocer el pensamiento de los profesores de educación física de primaria y secundaria (concepciones, creencias, percepciones) en torno a los factores que influyen en el Burnout.

2. EL ESTUDIO

Instrumento, participantes y procedimiento

El presente estudio se sitúa en el marco de las investigaciones cualitativas (Hammersley, 1992; Lincoln y Guba, 1985; Patton, 1990, etc.), concretamente hemos utilizado la técnica conocida como Focus Group (Grupo focal) modificada (Krueger, 1988). El Grupo focal se basa en realizar una o varias entrevistas grupales para obtener información en profundidad sobre un tema, derivada de la interacción que se produce entre los miembros del grupo. Como dice Krueger (1988: 18): “Un Focus group puede definirse como una cuidadosa y planificada discusión diseñada para obtener percepciones sobre un área de interés en un permisivo y no amenazante entorno” (traducción del inglés nuestra). El “Focus group” es especialmente útil en estudios “cuyo objetivo es explicar cómo la gente ve una experiencia, una idea o un acontecimiento” (Krueger, 1988: 20) (traducción del inglés nuestra). Según este autor, las entrevistas en un grupo focal tienen los siguientes componentes: un grupo de personas que tienen unas características comunes, que proporcionan datos de naturaleza cualitativa a través de la discusión en torno a un tema concreto. Esta técnica se consideró muy adecuada en nuestro estudio ya que se trataba de obtener información (formas de pensar, actitudes, percepciones, opiniones y sentimientos)

del profesorado de educación física a través de la discusión en grupo, en torno al desencanto, el malestar o el Síndrome del Burnout en el profesorado y sus causas.

En lo que se refiere a la selección de la muestra, es decir, a las personas que iban a participar en las dos entrevistas grupales que llevamos a cabo seleccionamos a un grupo de profesores de Educación Primaria y otro de Educación Secundaria que pudieran dar información valiosa para el estudio. Para ello recurrimos a un grupo de maestros/as que participaban en un seminario de formación permanente en la E. U. de Magisterio de Valencia y que a su vez, nos pusieron en contacto con el responsable de Educación Física del CEFIRE de Alcira (Valencia). Este profesor coordinaba unos grupos de trabajo estables en la sede de este Centro de Profesores, de los cuales conocía su interés por aprender y por mejorar la calidad de su enseñanza y les informó sobre el estudio que se iba a realizar así como solicitó su colaboración de forma voluntaria. De estos grupos de trabajo surgió el resto de profesores que participaron en los grupos focales.

Para llevar a cabo el estudio formamos dos grupos focales, el primer grupo, estaba formado por nueve maestros (ocho mujeres y un hombre) que impartían la asignatura de educación física en Primaria en centros de la provincia de Valencia, con edades comprendidas entre los veintidós y los treinta y siete años de edad, con una experiencia docente que oscilaba ente el año y los doce años y el segundo grupo, estaba formado por nueve profesores (tres hombres y seis mujeres) que impartían la asignatura de educación física en Secundaria en centros de la provincia de Valencia, de Alicante o Castellón, con edades comprendidas entre los veinticuatro y los treinta y cuatro años y con una experiencia docente que variaba entre el año y los diez años.

Una vez seleccionada la muestra concertamos, a través del responsable de educación física del Cefire de Alcira, los días que íbamos a celebrar las dos entrevistas grupales, así como el lugar y la hora de comienzo. La entrevista con el grupo focal formado por el profesorado de Educación Primaria se celebró el 3 de mayo de 2001 en una de las salas del Cefire de Alcira, se inició a las 3.30 horas y finalizó a las nueve, con una pausa intermedia de 45 minutos. La entrevista con el grupo focal formado por el profesorado de Educación Secundaria se celebró el 10 de mayo de 2001, en el mismo lugar que la entrevista anterior, y con el mismo horario y duración. Ambas entrevistas fueron grabadas en audio.

Del proceso entrevistador distinguiremos dos fases: a) la elaboración de las cuestiones de la entrevista (preguntas predeterminadas abiertas y con un propósito) (la misma para cada grupo focal) y b) la realización de las mismas.

En cuanto a la primera fase, elaboramos varios borradores teniendo en cuenta los objetivos del estudio y la información que queríamos obtener del profesorado, estos borradores fueron perfilándose hasta convertirse en la entrevista definitiva.

De la fase segunda consistente en la realización de las dos entrevistas distinguiremos dos partes: el momento inicial y el desarrollo de la entrevista propiamente dicha. En la parte inicial de la entrevista se realizaron las siguientes actividades: dimos las gracias al profesorado por la colaboración en el estudio; realizamos la presentación de todos los participantes en cada grupo focal; el profesorado participante cumplimentó una ficha con sus datos personales; la moderadora del grupo proporcionó información sobre el propósito e interés del trabajo; el mantenimiento de la confidencialidad de los datos

recogidos a través del uso de pseudónimos; se solicitó la colaboración para la validación del informe resultante, así como se comunicó el compromiso por parte del equipo investigador de proporcionar una copia del informe definitivo. A continuación, se dieron a conocer algunas normas de funcionamiento del grupo de trabajo, como: el respeto mutuo entre los miembros del grupo, la petición de la palabra para intervenir, etc. Terminada esta primera parte se inició el desarrollo de la entrevista lanzando la primera pregunta-tema sobre la cual se iba a iniciar la discusión. En ambos grupos focales, además del profesorado al que hemos hecho alusión, estuvieron presentes y participaron los tres miembros del equipo investigador, ejerciendo como moderadora-entrevistadora del grupo focal la investigadora principal del estudio y como moderadores ayudantes los dos investigadores colaboradores.

En el análisis de los datos procedimos, en primer lugar, a hacer las transcripciones completas de las dos entrevistas. A continuación, realizamos varias lecturas minuciosas en las que íbamos haciendo anotaciones al margen de las hojas transcritas sobre los temas que iban surgiendo. Al finalizar esta primera fase teníamos un elevado número de datos que se podían agrupar y que dieron paso a unas categorías provisionales. Después de otras revisiones posteriores elaboramos el listado de las categorías definitivas a las que adjudicamos un número y un color diferente para codificarlas. Una vez teníamos las categorías numeradas volvimos a la lectura de las transcripciones, adjudicando a las unidades de información más relevantes el código o número de la categoría o categorías a las que considerábamos pertenecía la unidad de información y acotándolas con el color correspondiente a la categoría. Una vez asignada cada unidad de información a la categoría correspondiente, leímos todas las unidades de información de cada categoría. Este proceso nos permitió saber qué temas emergían con más frecuencia y cuáles menos, establecer comparaciones entre las unidades de información en cuanto a su significado y relacionar todas las categorías entre sí con el objeto de pasar de la fragmentación y el análisis a la síntesis. Este proceso sintético nos permitió tener una visión más holística de los resultados y comprender cuáles eran los temas relevantes bajo cuyo paraguas se trataba de dar respuestas a los objetivos del estudio. El proceso de categorización de las unidades de información y el de selección de las categorías se discutió entre dos miembros del equipo investigador con el objeto de triangular el análisis. Un borrador del informe de los resultados fue enviado a cuatro de los profesores entrevistados de Educación Primaria y a otros cuatro de Educación Secundaria para su discusión y validación posterior.

3. RESULTADOS Y DISCUSION

Para llevar a cabo el informe de los resultados hemos optado por el modelo de organización basado en temas (Bogdan y Biklen, 1992).

a) Individualismo versus cooperación

Un aspecto que en el estudio se ha revelado como un factor que puede desembocar en el Burnout docente es el individualismo del profesorado.

Como se ha dicho en otras ocasiones, el individualismo y la competitividad, entre otros, son “valores” al alza que caracterizan las sociedades occidentales desarrolladas como la nuestra. Por lo tanto, no es de extrañar que el profesorado de las escuelas, en este tipo de sociedades, también estén impregnados de esta ideología y que el individualismo esté presente en sus prácticas cotidianas formando parte de la cultura de la enseñanza (en la toma de decisiones, en la realización de programaciones, en la resolución de

conflictos, etc.) (Hargreaves, 1996; Pascual Baños, 1994). Ello puede producir, por un lado, sentimientos de soledad y aislamiento que tienen como telón de fondo la incomunicación y, por otro, puede reflejar actitudes egocéntricas, poco empáticas con los demás, falta de generosidad y solidaridad entre colegas, culpabilidad, etc.

A continuación, recogemos una cita representativa en la que un profesor considera el individualismo como un elemento asociado al Burnout:

Hay personas que son muy individualistas y la gente que está quemada va a la suya pero para escaquearse y para no implicarse [...]. (Man.10/5/2001, Ed. Secundaria, p.4)

Por el contrario, en nuestro estudio, uno de los aspectos que ha sido considerado, por la mayoría del profesorado entrevistado, como un elemento preventivo del Burnout, ha sido el trabajo cooperativo. Según este profesorado la cooperación entre colegas es de gran utilidad para mejorar la calidad de la enseñanza, para el desarrollo profesional y también, para ayudar a los colegas cuando lo necesitan, potenciar la comunicación, combatir la soledad, mantener la ilusión y crear un clima positivo en las relaciones personales. En definitiva, como un medio para combatir el desánimo, el desencanto y el Burnout. Estos resultados coinciden, también, con las ideas o los estudios de autores como: Escobar i Freixa (2001: 20); Vila Borralleras (2001: 27); Burke y Greenglass (en Tatar y Yahav, 1999); Troman (2000); Hargreaves (1996); Leal Rubio (2001: 37); Mays Wood y Weasmer (1998); Fleming, Barton y Stanne (1998).

A continuación, incluimos una cita que refleja el interés que tiene el trabajo colaborativo para el profesorado entrevistado como un medio para afrontar el desánimo:

Por ejemplo, los CAES, ¿por qué teniendo ese tipo de niños funcionan doble mejor que muchas otras escuelas?, porque la gente está tan metida en el tema...yo he pasado por varias escuelas, por una que pasé, no era CAE, pero casi y los maestros eran todos de categoría y se ayudaban mucho y se apoyaban (M.3/5/2001, Ed. Primaria, p.3)

Ahora bien, conviene advertir tal y como afirma Troman (2000) que el trabajo en colaboración no debe ser una imposición, debe surgir de la necesidad del profesorado, porque, de lo contrario, más que servir de ayuda a éste, puede ser una fuente de conflicto. En esta línea pueden ser reveladoras las palabras de Leal Rubio (2001: 37):

El trabajo grupal es una necesidad pero cuando no es sentida, es vivida como una simple exigencia de la institución, como un espacio básicamente burocráticoadministrativo y con objetivos de control, pero que no implica compromisos de intercambios profesionales ni modificación en sus roles.

Además, la colaboración no se puede improvisar, se necesita formación al respecto en diversos aspectos: comprender la necesidad, el interés y los beneficios del trabajo en equipo para producir cambios en las actitudes ante el trabajo cooperativo; socializar en

modelos de colaboración enriquecedores, respetuosos, dialogantes en los centros de formación del profesorado; elevar el nivel de formación y de comprensión crítica del mundo social en los futuros profesores (Chomsky, 2001) de forma que se conviertan en auténticos intelectuales para mejorar el contenido de los debates; enseñar a escuchar y a dialogar partiendo de la propia acción, etc.

Precisamente sobre la necesidad de que el trabajo cooperativo forme parte de la formación inicial, se han pronunciado varios de los profesores entrevistados. A continuación, incluimos la afirmación realizada por uno de ellos en este sentido:

Yo creo también que una cosa positiva que se hace en Magisterio es provocar el trabajo en grupo porque es algo que nosotros después como maestros, ejerciendo como docentes, vamos a necesitar y hemos comprobado que es muy necesario y es muy práctico, entonces yo pienso que yo he aprendido a trabajar en grupo también en Magisterio e incluso después de Magisterio...y yo ahora valoro mucho el que en Magisterio se hayan provocado esas experiencias, trabajo en grupo, trabajo en grupo, siempre intentar que tu te relaciones con otras personas y que haya opiniones diferentes y que se sepa salir adelante, tu piensas una cosa y yo otra, nos respetamos y eso. (M. 3/5/2001 Ed. Primaria, p. 5)

Con relación a la necesidad de que los futuros maestros se socialicen con modelos cooperativos gratificantes, queremos destacar que no podemos esperar que los maestros cooperen cuando, la mayor parte, si no todas, de las experiencias vividas a lo largo de su escolarización incluso en el mismo centro de formación del profesorado, han tenido un carácter individual. Hay que tener en cuenta que los estudiantes, futuros maestros, aprenden no solo “los qué” sino también “los cómo” (Escudero, 1993; Pascual, 1999), por lo tanto, es más difícil que un maestro, acostumbrado a realizar actividades individuales, ponga en práctica estrategias cooperativas. Por el contrario, aquellos que se han familiarizado con este tipo de prácticas de forma adecuada, las valoran y utilizan.

La siguiente cita refleja la opinión de los participantes con relación a la dificultad de trabajar de forma cooperativa cuando el profesorado no ha tenido una formación al respecto:

Llegamos allí y nada, no se llega a un acuerdo, no hay esa habilidad, esa costumbre de trabajo en grupo y se nota esa formación en ese sentido, del trabajo individualista que tu estabas diciendo. La gente no está acostumbrada a compartir experiencias, a hablar, a llegar a un consenso, no está acostumbrada a ese trabajo, y llega a un punto que no se avanza que no se hace nada, y lo vimos muy claro cuando llegamos a esta reunión, y este es el momento del curso en el que estamos y aún digamos que no se ha hecho nada

provechoso, no se ha hecho nada, es grave, pero es así. Por eso la importancia de trabajarlo previamente. (A. 3/5/2001 Ed. Primaria, p. 5)

Para finalizar queremos destacar el interés que, para algunos profesores entrevistados, tiene el trabajo en colaboración como un medio para ayudar o recibir ayuda ante los problemas emocionales a los que se enfrentan (ansiedad, etc.) (Leal Rubio, 2001: 39), pero ello también requiere el desarrollo de cualidades personales en el profesorado como generosidad, solidaridad, empatía y confianza mutua (ver Troman, 2000: 335). Como señala Vila Borralleras (2001: 28): “...una gran parte de nuestros problemas pasan por el hecho de abrirnos más, trabajar más en equipo y compartir también los problemas, las angustias, los miedos y las inseguridades y saber dar y pedir ayuda”.

A continuación, recogemos una cita en la que se pone de manifiesto el interés del trabajo en equipo como apoyo personal emocional entre el profesorado. Ya que debemos tener en cuenta, como afirma Hargreaves (1996) que la enseñanza es una actividad con un componente emocional muy elevado:

Y yo estaba pensando, también, en gente que acaba de estudiar, se pone a trabajar ¿no? ...al principio puede ser que esté motivado por la novedad, pero después [si] no intenta... reunirse con gente, el factor este de terapia de grupo funciona mucho, ...yo tengo problemas pero tu también, y a lo mejor así contando, contando, pues llegamos a una solución sin querer y a lo mejor eso motiva y ayuda y yo pienso en esa gente que no ha tenido eso. (M. 3/5/2001, Ed. Primaria, p. 12)

b) Implicación, responsabilidad y compromiso

Otro de los factores sobre los que el estudio ha aportado algunos datos, se relaciona con la necesidad de que exista una implicación y un compromiso por parte del profesorado ante la tarea que debe desempeñar y que asuma las responsabilidades correspondientes. La ausencia de estos elementos, según el profesorado participante en el estudio, afecta al grado de satisfacción personal y profesional y como consecuencia a una mayor predisposición a quemarse en el trabajo. Nuestros resultados coinciden con Vila Borralleras (2001) y Escobar i Freixa (2001: 25) cuando ponen de manifiesto la necesidad de que el profesorado se comprometa, se implique y sea responsable en el ejercicio profesional. Este último autor, establece una relación entre estos aspectos y la satisfacción profesional:

Creo que tanto los objetivos como la organización del centro y su gestión están condicionados en gran medida por el

saber hacer y el saber estar del equipo de personas que forman parte de la comunidad educativa de cada centro: maestros, profesores, equipos directivos, personal no docente...Y este saber hacer y saber estar dependen, en la mayoría de casos, de **la predisposición a implicarse** y de la motivación para continuar aprendiendo.... (destacado nuestro)

A continuación, incluimos un ejemplo que representa la forma de pensar de la mayoría del profesorado entrevistado, que revelan comportamientos relacionados con la irresponsabilidad y el Burnout por parte de algunos colegas:

[...] es como un círculo vicioso, ¿no?, si ellos están quemados no se preparan bien las clases, no les va bien porque si no se las preparan bien, normalmente, es un desastre y es un círculo [vicioso], están faltando a casi todos los deberes de un maestro, por todas las cosas que ya hemos ido diciendo: que no se preparan las clases, o que no tienen ese trato con ellos [con el alumnado], que pasan de todas las actividades del centro, todo lo que hemos estado diciendo. (I. 3/5/2001, Ed. Primaria, p. 10)

Relacionado con este tema Escobar i Freixa (2001: 24) pone de manifiesto el carácter personal que posee la asunción de las tareas profesionales y la necesidad de dar un salto cualitativo desde lo que uno desea hacer, en cuanto a apetecer, a lo que, en realidad, debe hacer: *“Me gustaría, también, hablar del factor humano y la predisposición de cada uno a asumir que la tarea, además de hacer eso que uno quiere y cree, consiste sobre todo en hacer lo que debe”*.

Otro de los aspectos con el que coinciden la mayoría de profesores entrevistados que puede desembocar en el Síndrome del quemado son las conductas rutinarias y de comodidad. Por lo que según Vila Borralleras (2001: 28): “Canalizar el estrés buscando nuevos retos y nuevas formas de afrontarlos a veces pasa **por buscar nuevas estrategias de trabajo**” (destacado nuestro).

El paso previo para quemarte es entrar en una rutina y hacer siempre lo mismo, al final acabas, sencillamente, las cosas por inercia y no es una cuestión de jóvenes o viejos (Man. 10/5//2001, Ed. Secundaria, p.10)

Las deficiencias en este sentido (trabajo rutinario, comodidad, etc.), en opinión de los participantes en el estudio, hacen que el profesorado tenga más dificultades para encontrar sentido a lo que hace, ya que según Tugendhat, López y Vicuña (2001: 158) “la vida adquiere sentido en la medida que hacemos cosas creativas y constructivas para los demás”.

c) Actitudes positivas versus actitudes negativas

Las actitudes, positivas o negativas, del profesorado ante las demandas de su entorno, son otro de los aspectos que la mayoría del profesorado participante en este estudio, considera relevante para evitar o potenciar el Síndrome del Burnout. Así autores como Vila Borralleras (2001: 27) y Escobar i Freixa (2001: 22), coinciden en destacar que las actitudes positivas, ayudan en la prevención de este tipo de problemática. Por el contrario, este último autor en la siguiente cita pone de manifiesto cómo determinadas actitudes negativas derivan necesariamente en un ejercicio de la profesión poco gratificante:

Sabemos el desgaste que está causando a muchos equipos tener que compartir proyecto con compañeros que sistemáticamente ponen bastones a las ruedas, las actitudes negativas de los cuales minan la moral del grupo: "eso a mi no me toca", "ya me diréis que tengo que hacer"...Las actitudes de distanciamiento o de falta de compromiso con la institución a menudo se manifiestan de forma indirecta, revestidas de argumentos, incluso ideológicos, para poder justificar el porqué están estableciendo una relación negativa con el trabajo, lo cual, de entrada, ya genera una primera consecuencia: la propia insatisfacción personal y profesional." (Escobar i Freixa, 2001: 24)

Según un elevado número de los profesores entrevistados, una de las características del profesorado ilusionado, no quemado, es que tiene una actitud positiva ante determinadas situaciones problemáticas. A continuación, incluimos un ejemplo que confirma la afirmación realizada:

Es una cuestión de actitud, tu puedes ser consciente de todos los problemas que hay porque hay muchos, y uno de ellos tiene que ver con la materia que impartimos que es la educación física por lo poco valorada que está, bien, pero la cuestión es que seas consciente de todos esos factores externos, pero depende de cómo te lo tomes tú, yo, por ejemplo, tengo unas instalaciones pésimas, malísimas, fatales, yo podía decir, no hago nada, no puedo, no tengo patio, no tengo material, no tengo... pero bien ¿cómo afrontas tú eso?, pues te lo tomas de forma que dices: tengo esto y esto, voy a hacer...¿qué puedo hacer?, pues esto y esto. Es la forma en que tú te lo tomes, no como a mal si no como ¿qué puedo hacer con lo que tengo?, con las posibilidades ¿qué puedo hacer de bueno?. No pensar en la actitud de queja, que es coger las cosas del modo más negativo (A. 3/5/2001, Ed. Primaria, p. 14).

Según los resultados obtenidos en el estudio hemos agrupado las actitudes negativas en cuatro grupos: las actitudes de queja, las actitudes defensivas, las actitudes poco receptivas y rígidas y las actitudes autoritarias.

Con relación a **las actitudes de queja** hemos seleccionado una cita que revela lo que queremos decir:

[...] una de las actitudes de un profesor quemado es una actitud negativa, una actitud que se queja de todo, se queja de los alumnos, se queja del centro, se queja de que no hay más vacaciones, se queja de que hoy es lunes. Esa es una de las actitudes del quemado, que se queja de todo. (S. 10/5/2001, Ed. Secundaria, p. 10)

En lo que respecta a **las actitudes defensivas** incluimos, a modo de ejemplo, la intervención de dos participantes (M. y V. y la entrevistadora E.) que refleja este tipo de comportamientos:

M.: ¡Ay! Yo conozco un caso muy fuerte, muy fuerte, es un caso de generalista, de un maestro que escribió una palabra en la pizarra y una niña dijo: ¿esa palabra no tiene acento? Y entonces él le respondió que aún no habían dado los acentos. “¡No hemos llegado a dar los acentos!”. La niña llegó a llorar y todo, porque era una niña que... los maestros la consideran muy repelente porque sabe mucho y siempre está: “maestro, maestro...” y siempre está preguntando, preguntando, preguntando. Y a lo mejor el maestro está ... a lo mejor, por su vida privada, molesto, a la defensiva.

V.: Lo podía haber solucionado: “sí tienes razón, muy bien, ¿habéis visto vuestra compañera como a pesar de que no hemos dado los acentos ya se va fijando?, tal ...muy bien”.

E.: Es una manera de resolver un problema airosa, habilidad para resolver un problema puntual y en vez de resolverlo, hace un problema (3/5/2001 Ed. Primaria, p. 14)

Respecto a **las actitudes poco receptivas y rígidas** recogemos una intervención realizada en este sentido que pone de manifiesto el sentir de la generalidad de los participantes en nuestro estudio:

Tener una mentalidad más cerrada, ¿no? y eso puede caer en la rutina y también en el estar quemado. Una persona que ha recibido una formación más abierta, pues está más dispuesta a cambiar, a la reflexión-acción a todos esos aspectos de los que hemos estado hablando, ¿no? Todo depende un poco de cómo es esa persona también, si se da a abrirse o si no. O si todo lo contrario, ve los cambios como una cosa que no...(como una amenaza), ella sabe esto y es

esto lo que tiene (que enseñar). (A. 3/5/ 2001 Ed. Primaria, p. 15) (paréntesis nuestros)

Por el contrario, al igual que afirma Vila Borrallera (2001), las actitudes receptivas en la relación con el alumnado en cuanto a aprender de ellos, conocer su proyecto y buscar la implicación mutua, pueden ayudar en la prevención del Síndrome del quemado. La siguiente cita es representativa de la forma de pensar del profesorado entrevistado:

[...] continuamente nos pasa que tienes una cosa programada y vas a hacerlo así y viene un niño y dice: ¡eh Me! por qué no lo hacemos así [de otro modo]...y dices: ...¿queréis que lo hagamos así? Y lo hacemos como lo dicen ellos (Me. 3/5/2001 Ed. Primaria, p. 5)

Actitudes autoritarias

El autoritarismo es otra actitud que impide que se establezca un clima afectivo adecuado en las relaciones con los estudiantes. Las personas autoritarias no suelen despertar simpatías auténticas entre el alumnado, por lo que los mensajes que reciben de ellos no sólo no suelen ser gratificantes, si no todo lo contrario. La siguiente cita refleja esta idea:

Es un profesor muy desmotivado, muy poco receptivo y se enfrenta a los problemas, simplemente expulsando al alumno, ...no intenta comunicarse o establecer un diálogo con el alumno, “si no te callas o si no te estás quieto te vas fuera o te expulso” (E. 10/5/2001, Ed. Secundaria, p.22)

d) La búsqueda del sentido en la profesión

Encontrar el sentido de algo supone, en palabras de Savater, (1997: 179): “acotar su orientación propia, su valor intrínseco y su significado vital para la comunidad humana“. Encontrar el sentido a la profesión de maestro significa comprender el valor de educar y el significado que la educación tiene para los seres humanos y, por lo tanto, comprender la relevancia de nuestra función como educadores y del desempeño responsable y ético de nuestra profesión para contribuir a los fines que ésta debe alcanzar. Desgraciadamente no son pocos los profesores/as que tienen una idea difusa y poco clara de los aspectos a los que hemos hecho alusión y esto, obviamente limita, cuando no, impide, que encuentren el significado a la tarea que desempeñan y como consecuencia, tal y como afirman González y Novell (2001: 17) se hace más difícil romper con el círculo negativo del estrés en la profesión. Relacionado con esto Escobar i Freixa (2001: 21) apunta: “*Es necesario recuperar el sentido de porqué se han de hacer las cosas y que eso sea lo que determine las prioridades de la acción y los procedimientos para llevarlos a la práctica*”.

En nuestros resultados, como podemos observar a continuación, se ha hecho patente la importancia que para algunos profesores ha tenido el haber encontrado un sentido a la profesión para mantener la ilusión, a la vez que se relaciona el estar quemado con no haber encontrado el significado a la tarea docente.

La ausencia de metas o proyectos, no sentirse participe de un proyecto, crearse expectativas demasiado elevadas o pensar que lo que estás haciendo no sirve para nada, según los resultados obtenidos tanto entre el profesorado de Primaria como en el de Secundaria, son otros elementos que contribuyen a quemarse en la medida que impiden que se encuentre un sentido a la profesión que se está desempeñando. Mientras que lo contrario puede prevenir o ayudar a superar este problema.

A continuación, incluimos una cita representativa de algunos de estos aspectos:

Después también pienso, a veces corresponde a un tipo de maestros que luchan por un tipo de escuela en la que ellos creen, eso hace que sigan hacia delante o que cuando hay problemas vean la parte positiva para poder continuar...(Me. 5/3/2001, Ed. Primaria, p. 39)

e) Vocación

Otro de los aspectos de interés que tiene una relación directa con el Síndrome del quemado, según los resultados obtenidos, es el tema de la vocación. Ésta conlleva que te guste la enseñanza, y que te guste enseñar la materia de Educación Física, incluso que tengas las cualidades personales necesarias para ejercer con un mínimo de garantías esta profesión. Respecto a este asunto Vila Borralleras (2001: 28) comenta: *“Otra idea que alguno debería plantearse con toda la fuerza que sea necesaria es el hecho que no todos sirven para todo y por tanto, del mismo modo que para acceder a determinadas profesiones hay un control de determinadas características personales, sería necesario buscar un modo democrático de poder hacer lo mismo en nuestra profesión”*.

Con relación al tema que nos ocupa en este apartado, lo que le ha sucedido al profesorado, sobre todo al de Secundaria, es que le gusta una disciplina y por ello decide realizar los estudios correspondientes. Concretamente el profesorado de Educación Física se siente atraído por la práctica de alguna/as actividades físicas sin tener una conciencia clara de que, debido a la situación del mercado laboral, la salida profesional a la que muchos se ven abocados es la enseñanza (ver Bolívar, 1999). Ello, si no se produce la adaptación adecuada, ya que la vocación es algo que puede adquirirse, puede derivar en malestar y estrés docente dado que son muchas horas dedicándose a una actividad que no les satisface.

Por lo tanto, el profesorado que no le gusta la enseñanza, que accede al colectivo profesional únicamente por intereses particulares, o no posee las características personales necesarias para su desempeño es muy probable que a corto, medio o largo plazo acabe quemado. En esto coincide la totalidad tanto del profesorado de Primaria

como el de Secundaria participante en nuestro estudio, como a continuación observaremos en la cita seleccionada:

Cuando yo estaba haciendo las prácticas mi tutora estaba totalmente quemada, además ella lo decía, no tenía ningún problema en decirlo, pidió el traslado para ser profesora de Primaria, lo pedía un montón de años, pero no se lo daban y ella lo decía, que no le gustaba (dar clases de Educación Física), y vamos era un desastre absoluto, cuando estábamos en prácticas estuvimos dando todas las clases de todos los grupos y ella pues...a nosotros nos dijeron: “se pedirá la baja”. Ya nos avisaron, faltaba muchísimo, faltaba muchas horas y a los niños tampoco los trataba bien porque había días que hacían lo que querían, pero había días que, no sé, estaba más nerviosa y la pagaba con ellos, de chillarles y eso. (paréntesis nuestro) (I. 3/5/2001, Ed. Primaria, p. 33).

f) Atribución y afrontamiento de los problemas

Otro de los aspectos que puede influir directa o indirectamente en el hecho de que un profesor se queme o no, según los resultados obtenidos en el estudio, es el tipo de atribución que haga de los problemas a los que se enfrenta. Hay un determinado tipo de personas que cuando existe un problema, de manera sistemática, tiende a responsabilizar, culpabilizar, atribuir a los demás o a agentes externos la responsabilidad de lo que está ocurriendo (locus de control externo). Esta actitud, si se produce con frecuencia, impide que alguien se plantee la posibilidad de pensar y realizar cambios para mejorar sus comportamientos, por la sencilla razón de que cree que en él no son necesarios. Lógicamente si no se ponen los medios para solucionar los problemas es muy fácil que esto derive en frustración e insatisfacción personal y profesional (ver Calvete Zumalde y Villa Sánchez, 1997). Por el contrario, cuando la actitud es atribuirnos, al menos una parte de la responsabilidad de los problemas, ponemos en marcha un mecanismo para cambiar y mejorar nuestros comportamientos y nuestras prácticas (locus de control interno).

Al igual que los resultados obtenidos en otros estudios (Calvete Zumalde y Villa Sánchez, 1997), en nuestro estudio algunos profesores consideran que el profesorado que atribuye los problemas a factores externos sistemáticamente, es más propenso a quemarse.

Yo además, estoy totalmente de acuerdo con “S”, creo que una de las características de un profesor quemado, es que es una persona que atribuye todos sus problemas a factores externos, ¿vale?, no considera que él tiene la culpa de nada. (E. 10/5/2001, Ed. Secundaria, p. 19)

Sobre este tema, tal y como indican Escobar i Freixa (2001: 24) y Vila Borralleras (2001) la asunción de responsabilidades individuales y la autocrítica son el punto de partida para poder cambiar nuestras actitudes y comportamientos y mejorar como personas y profesionales, lo cual no significa, en nuestra opinión, que estén ausentes otro tipo de responsabilidades sociales, políticas, etc. El primero de estos autores dice al respecto: “*Es necesario hablar de la ineludible asunción de responsabilidades, de hacer autocrítica y*

plantear la necesidad de redirigir lo que se tuerce, que no va bien, ya sea desde una perspectiva profesional, de salud o de ética personal”.

Por otro lado, las estrategias o los modos a los que se recurre para afrontar los problemas también tiene, para el profesorado entrevistado, relación con el Síndrome del quemado. En nuestra opinión, el profesorado, al igual que otros miembros de la sociedad actual, desea soluciones rápidas y más que eso, soluciones mágicas a los problemas, buscando así la gratificación inmediata. Estas pseudosoluciones obedecen a falsas o inadecuadas vías de afrontar los problemas y, por lo tanto, no son soluciones auténticas sino más bien parches momentáneos que pueden, en algunos casos, no siempre, calmar pero no eliminar el problema, porque no parten de la reflexión y la comprensión de las causas de los conflictos.

Para algunos de los profesores entrevistados, el modo de actuar de muchos de los profesores quemados, es precisamente no afrontando el problema, es decir, con comportamientos de inhibición o evitación ante la situación conflictiva (autoengaños, ocultar o aparentar que no ocurre nada, no buscar soluciones, no actuar, etc.)

En otras ocasiones, los colegas, según el profesorado entrevistado, no reflexionan sobre las causas que generan el problema ni sobre las implicaciones que tienen determinadas respuestas, con lo cual las estrategias utilizadas para solucionar los problemas son fruto de la rutina, la improvisación, etc. y, por lo tanto, no son las más adecuadas y/o no cumplen con el objetivo que se pretendía.

Yo puedo aportar el ejemplo de un profesor que está quemado. Bueno el está dando también en Secundaria y de entrada eso es mucho más difícil, de todas formas la falta de habilidad social que ha tenido con los alumnos porque en vez de intentar pactar un poco con ellos y si no puedes llega..., pues yo que sé... incluso dejarles un tiempo de juego libre o lo que fuera, para intentar hacerte con ellos, pues él todo era llevarlos al director y claro él ha perdido la autoridad, porque no era una situación concreta, todo era recurrir al director y se le ha ido el caso de las manos y ha llegado a situaciones de violencia entre él y los alumnos y los alumnos y él, que ha desencadenado muy mal. Y ahí yo si que veo una falta de habilidad social de saber manejar y de hablar con ellos, con los tutores y con quien haga falta. (I. 3/5/2001 Ed. Primaria, p. 18)

Otra de las características que poseen los profesores quemados, según los participantes en el estudio, es que no conocen estrategias o no saben cómo abordar los problemas de control o disciplina que en la actualidad se están produciendo en los centros escolares, porque no han tenido formación para ello. De hecho, no saben cómo afrontar los cambios que se están produciendo en los últimos años o no están recibiendo formación al respecto.

Yo, por ejemplo, conozco a un maestro que está este año (con alumnos) de 16 años, nunca en la vida había estado

(con ellos). Es un profesional, pero dice que no aguanta a los niños de 16 años por la disciplina, ¿sabes?. Y es un profesional y el dará las clases bien, o sea, se supone que las da bien, todo bien preparado y todo bien, pero claro dices, es que la disciplina... y sabemos que la disciplina es grave, un niño te puede desmontar rápidamente una clase... (P. 3/5/2001, Ed. Primaria, p. 18) (paréntesis nuestro)

La ausencia de diálogo es otro de los aspectos detectado que impide la solución de problemas no solo los que afectan a las relaciones con los estudiantes, sino también a las que afectan a los equipos directivos, colegas, inspección y padres.

Y además de eso, pienso yo, que el modo de resolver esos problemas en tu vida personal también influye, por ejemplo, si tu intentas abordarlo todo afrontándolo, como decías tú y también utilizando el diálogo, por ejemplo, está claro que cada vez puede funcionar una técnica, pero el diálogo es básico y más entre humanos y si tú en tu vida personal estás acostumbrada un poco a este tipo de solución, tú sabes que funciona, tú puedes transmitirlo, ¿no?. Y puedes decir que realmente funciona, que es lo bueno y que debemos luchar por conseguir eso, que el diálogo sea la solución, entonces a nivel profesional es también resolver los problemas así...(M. 3/5/2001, Ed. Primaria, p. 19)

Las cualidades que, según algunos profesores entrevistados, debe poseer este colectivo con relación al afrontamiento de problemas son: ser asertivo, tener seguridad, ser valientes para afrontar el conflicto y tener voluntad (querer) para buscar una solución. El siguiente, es un ejemplo de lo que acabamos de decir:

Tienes que intentar hacer lo que puedes hacer y ya está...Yo estuve en un colegio que no tenía instalaciones y yo le dije al director: “yo ahí no puedo hacer mi trabajo” y le dije que quería hablar con el inspector, aquellos estaban alucinados, claro vas de nueva y encima quieres hablar con el inspector...y se lo dije, se lo dije al inspector y al final me dijo que fuera al campo de futbol...tienes que intentar buscar la solución (Me. 3/5/2001, Ed. Primaria, p. 40)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, D. (1981): "Teacher Burnout issue", en *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 52 (9), pp. 35-36.

BOGDAN, R. Y BIKLEN, S. (1992): *Qualitative Research*. Boston, Allyn and Bacon.

BOLIVAR, A. (1999): *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y profesional*. Bilbao, Ediciones Mensajero.

CALVETE ZUMALDE, E. Y VILLA SANCHEZ, A. (1997): Programa "Deusto 14-16". II. Evaluación e intervención en el estrés docente. Bilbao, Mensajeros.

CAPEL, S. (1994): "Influences on the experience of stress for physical education teachers". *Scottish Journal of Physical Education*, 22, pp. 4-13.

CUNNINGHAM, W. G. (1983): "Teacher burnout solutions for the 1980s: a review of the literature", en *Urban Review*, 15, pp. 37-51.

CHOMSKY, N. (2001), *La deseducación*. Barcelona, Crítica.

DANYLCHUCK, K.E. (1993a): "Occupational stressors in physical education faculties", en *Journal of Sport Management*, 7, pp. 7-24.

(1993b): "The presence of occupational burnout and its correlates in university physical education personnel", en *Journal of Sport Management*, 7, pp. 107-121.

DAVIS.W.F. (1981): "Job satisfaction and stress", en *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. 51, pp. 37-38.

ESCOBAR I FREIXA, M. (2001): "De portes endins", en *Perspectiva escolar*, 254, pp. 18-25.

ESTEVE, J.M. (1984): *Profesores en conflicto*. Madrid, Narcea.

ESTEVE, J.M. (1987): *El malestar docente*. Barcelona, LAIA.

ESTEVE, J.M.; FRANCO, S.;VERA, J. (1995), *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, ANTRHOPOS.

ESCUADERO, J. M. (1993): "La construcción problemática de la formación de los profesores", en L. MONTERO y J.M. VEZ (eds.) *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago, Tórculo Edicions, pp. 71-92.

FLEMING, D. S. BARTON, G.V. Y STANNE, K. (1998): "Teacher Burnout. How keep the Flame Burning", en *Teaching Elementary Physical Education*, march, pp. 9-8.

FEJGING, N., EPHRATY, N. y BEN-SIRA, D. (1995), “Work Environment and Burnout of Physical Education Teachers”, en *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, pp. 64-78.

FREUDENBERGER, H. S. (1975): “The staff burnout syndrome in alternative institutions”, en *Psychoter.Theory Res. Pract.* 12, pp. 72-83.

FREUDENBERGER, H. S.; RICHELSON, G. (1980): *Burnout: The high cost of high achievement*. New York: Anchor Press.

GIL-MONTE P., PEIRÓ J.M. (1997): *Desgaste psíquico en el trabajo*. Madrid, Síntesis Psicológica.

GÓMEZ PÉREZ, L.; CARRASCOSA OLTRA, J. (coord.) (2000): *Prevención del estrés profesional docente*. Valencia, Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educación Ciencia

GONZALEZ, M. P. Y NOVELL, A. (2001): “Vida, estrès i docència”, en *Perspectiva escolar*, 254, pp. 13-17.

GUERRERO, E. (1997): “Estudio y análisis descriptivo de bajas laborales docentes”, en *Psicología educativa*, 3, pp. 175-187

GUGLIELMI R. S.; TATROW, K. (1998): “Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis”, en *Review of Educational Research*, 68, pp. 61-99.

HAMMERSLEY, M. (1992): *What's wrong with ethnography*. London, Routledge.

HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.

HORTON, L. (1984): “What do we know about teachers' burnout?”, en *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 55, pp. 69-71.

KRUEGER, R. A. (1988): *Focus Group. A Practical Guide for Applied Research*. Beverly Hills, SAGE.

LEAL RUBIO, J. (2001): “Subjecte i grup en el mac de les dinàmiques institucionals dels centres educatius”, en *Perspectiva escolar*, 254, pp. 34-40.

LINCOLN, Y.S. Y GUBA, E.G. (1985): *Naturalistic Inquiry*. London, Sage.

MANZINI, V., WUEST, D., CLARK, E.; RIDOSH, N. (1983), “A comparison of the interaction patterns and academic learning time of low- and high-burnout secondary physical educators”, en T. TEMPLIN & A. OLSON (eds.), *Teaching in Physical Education*. Champaign, IL: *Human Kinetics*, pp. 197-208.

MANZINI, V., WUEST, D., VALENTINE, K., CLARK, E., (1984): “The use of instruction and supervision in interaction analysis on burned out teachers: its effects on

teaching behaviours, levels of burnout and academic learning time”, en *Journal of teaching in Physical Education*, 3, pp. 29-46.

MASLACH, C. (1978): “Job burnout: how people cope”, en *Public Welfare*, 36, pp. 56-58.

MASLACH, C. y JACKSON, S. E. (1981): *Maslach Burnout Inventory: Research edition manual*. Palo Alto, Consulting Psychologist Press.

MAYS, A. Y WEASMER, J. R. (1998): “Beat Burnout!. Strategies for Remaining Professionally Stimulated”, en *Teaching Elementary Physical Education*, march, 10-11 y 23.

O.I.T. (1981): *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Ginebra, Bureau International du Travail

O.I.T. (1993): “El trabajo en el mundo”, en *Trabajadores de la enseñanza*, 157.

PASCUAL BAÑOS, C. (1994): *Evaluación de un programa de educación física para la formación del profesorado basado en la reflexión*. Tesis doctoral. Valencia, Universitat de Valencia

PASCUAL, C. (1999): “La formación inicial del profesorado de Educación Física: En busca del significado profesional perdido”, en *Conceptos de Educación*, 6, pp. 75- 90.

PATTON, M. Q. (1990): *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, SAGE.

SAVATER, F., (1997): *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.

TATAR, M.; YAHAV, V. (1999): “Secondary school pupil’s perceptions of burnout among teachers”, en *British Journal Psychological Society*, 69, pp. 457-468

TRAVERS, J.; COOPER, L. (1997): *El estrés de los profesores*. Barcelona, Paidós.

TRAVERS, CH.; COOPER, C. (1997): *El estrés de los profesores: La presión en la actividad docente*. Barcelona, Paidós

TROMAN, G. (2000): “Teacher Stress in the Low- Trust Society”, en *British Journal of Sociology of Education*, 21, pp. 331-353.

TUGENDHAT, E. LÓPEZ, C.; VICUÑA, A. (2001): *El libro de Manuel y Camila. Diálogos sobre Ética*. Barcelona, Gedisa.

VILA BORRALLERAS, C. (2001): “Els centres els formen les persones”, en *Perspectiva escolar*, 254, pp. 26-33.

WENDT, J.; BAIN, L. (1989), “Physical Educators’ Perceptions of stressful teaching events”, en *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, pp. 342-346.