

Estrés laboral y depresión entre maestros del área metropolitana de Monterrey

VERONIKA SIEGLIN*

MARÍA ELENA RAMOS TOVAR**

Resumen: A pesar de que la Organización Mundial de la Salud alarmó acerca del incremento de trastornos psíquicos y mentales en la población económicamente activa, el deterioro de la salud mental aún no ha sido vinculado con el entorno sociolaboral. Este artículo explora y describe los trastornos de depresión y ansiedad entre una muestra no representativa de profesores de escuelas primarias y secundarias públicas del Área Metropolitana de Monterrey y su relación con factores laborales en el ámbito escolar. La cifra de aproximadamente un tercio de los profesores que presentaron una sintomatología asociada a la depresión indica que representa un problema de salud colectivo.

Abstract: Although the World Health Organization sounded the alarm about the increase in psychic and mental disorders among the economically active population, the deterioration of mental health has yet to be linked to the social and work environment. This article explores and describes depression and anxiety disorders among a non-representative sample of public elementary and secondary school teachers in the Metropolitan Area of Monterrey and its link with work factors in the school environment. The figure indicates that approximately a third of teachers display symptomatology associated with depression and that it is a collective phenomenon.

Palabras clave: salud mental, estrés laboral, políticas identitarias, políticas educativas, maestros, México.
Key words: Mental health, job stress, identity policies, education policies, teachers, Mexico.

INTRODUCCIÓN

A principios del siglo XXI la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2001) alarmó acerca del incremento de las enfermedades y trastornos psíquicos y mentales en la población económicamente activa. Los trastornos depresivos, las heridas auto infringidas, la

* Universidad Autónoma de Nuevo León, Subdirección de Posgrado de la Facultad de Trabajo Social. Temas de especialización: políticas identitarias, sociología de la cultura, teorías psicossociológicas, sociología de la salud. Dirección: Ave. Universidad S/N, San Nicolás de los Garza, N.L., 66451. Tel.: 8352-1309 ext. 229. Fax: 8352-1309 ext. 126 Correo electrónico: <vsieglin@hotmail.com> o <veronikasieglin@yahoo.de>.

** Pertenece a la misma institución. Temas de especialización: salud mental, migrantes y género. Tel.: 8352-1309 ext. 227. Fax: 835-21309 ext. 126. Correo electrónico: <mramor@facts.uanl.mx> o <maelenaramos@hotmail.com>

demencia y la drogadicción son las principales fuentes de discapacidad en el plano mundial (De Vries y Wilkerson, 2003: 44). Según la OMS (2001), los factores macroestructurales que elevan el riesgo de la población trabajadora a sufrir trastornos psíquicos están asociados a la transición de las sociedades industriales a sociedades de servicio. En este proceso, se acentúan las jerarquías laborales, se incrementa la incertidumbre laboral por la preponderancia de contratos temporales y se reducen las prestaciones sociales y los niveles de remuneración (De Vries y Wilkerson, 2003: 47; D'Souza, 2005).¹ Dichos factores enmarcan las interacciones en los entornos laborales concretos, ya que influyen en diversos ámbitos: en la organización laboral² y en las tareas asignadas a los individuos (grado de responsabilidad; capacidad de los sujetos para influir en el contenido y en la organización de sus funciones laborales; disposición de información; transparencia y previsibilidad de las tareas; grado de satisfacción laboral, etcétera) (Costa *et al.*, 2004; Loretto *et al.*, 2005; Lederer *et al.*, 2006), en las relaciones sociales (estilos administrativos; posibilidades participativas, reconocimiento y respeto, prejuicios y estereotipos sociales) y en el clima laboral (ruido, luz, clima, amplitud del espacio laboral,

¹ En un estudio sobre el impacto de elevados niveles de estrés laboral ligados a la presencia de tensiones y presiones laborales, así como la incertidumbre laboral a raíz de contratos temporales en la salud mental de trabajadores asalariados en Australia, D'Souza y colegas (2005) detectaron una relación significativa entre la incertidumbre laboral y la incidencia de depresión y ansiedad tanto en empleados con un estatus laboral elevado como en los individuos con estatus bajo. Concluyen que los problemas de salud mental en la población trabajadora se elevarán en el futuro a consecuencia de la globalización y los cambios en las políticas económicas que favorecen la creación de fuentes de empleo inseguras y caracterizadas por intensas presiones sobre la productividad de los trabajadores.

² Acerca de la relación entre organización laboral, estrés y salud física y mental, véase el estudio de Costa y colegas (2004) acerca de la relación entre la flexibilidad del horario laboral y la salud mental de los trabajadores. Dicho grupo de investigadores detectó que el alargamiento del día laboral y la irregularidad de las horas de trabajo influyen negativamente la salud mental y física de la población trabajadora en nueve países de la Unión Europea. Cuando la flexibilización del horario laboral es impuesta por la empresa, el estrés laboral percibido, los problemas de insomnio y de salud mental tienden a incrementarse. En cambio, cuando la flexibilización del horario laboral queda en manos de los trabajadores (ajuste del horario laboral a las necesidades de los individuos) no se observaron estos efectos negativos. Linton (2004) analiza el impacto de un entorno laboral pobre en cuanto a sus dimensiones psicosociales en la incidencia de insomnio en la población que al inicio del estudio no presentó problemas de sueño algunos. Un interesante estudio sobre la relación entre trabajo en turnos, estrés laboral y trastornos psiquiátricos en trabajadores industriales en Arabia Saudita lo presenta Mukhtar, 1995.

equipamiento, herramientas, etcétera) (De Clercq, 1985; De Vries y Wilkerson, 2003; Rocha y Debert-Ribeiro, 2004;).³ A estos elementos se agregan, además, otros como la violencia laboral (psicológica y física) (Flannery, 1995; Chappell y Di Martino, 1998; Denenberyg Braverman, 1999; LeBlane y Barling, 2004) y la incongruencia entre niveles de calificación y funciones laborales (Mausner-Dorsch e Eaton, 2000). Todos estos factores, en su conjunto elevan, por un lado, los niveles de estrés, al tiempo que disminuye la capacidad de los individuos para controlar las fuentes de éste y manejar el que se ha sufrido.

El riesgo de contraer trastornos psíquicos y psicosomáticos en el trabajo es mayor en ciertas áreas profesionales, como por ejemplo, en los servicios de la salud (Bowden, 1994; Arts *et al.*, 1999; Cheng *et al.*, 2000; Edéll-Gustafsson *et al.*, 2002; Lloyd *et al.*, 2002; Redfern *et al.*, 2002; Portela *et al.*, 2004; Scheid, 2004;⁴ Lederer *et al.*, 2006) o en el área educativa (Millicent y Sewell, 1991; Schonfeld, 2000).

Si bien la salud mental de maestros ha sido estudiada en el nivel internacional por numerosos investigadores (Glenn, 1969; Schonfeld, 2000; Do Reis *et al.*, 2005; Moriana y Herruzo, 2005), y la atención a los trastornos psicológicos y psiquiátricos del magisterio constituye actualmente una preocupación de muchos gobiernos, sindicatos y asociaciones profesionales en el mundo, en México el tema ha sido poco tratado y parece constituir un tabú dentro de las políticas educativas. A pesar de la importancia que las autoridades asignan a los profesores de la enseñanza básica en cuanto a la elevación de la calidad educativa, el tema del bienestar emocional de los docentes queda por completo excluido de las

³ La preocupación acerca de la relación entre estrés laboral y salud física y mental no es nueva. La discusión se remonta a Selye (1974) cuyos estudios han influido numerosos estudios sobre la temática (DeClercq, 1985; Ramos Tovar, 1999).

⁴ El trabajo de Scheid (2004) sobre profesionales de la salud mental en instituciones de salud que siguen criterios estrictamente empresariales en cuanto a los servicios ofrecidos (cálculos de costo-beneficio; medición de los resultados del servicio, regularización del comportamiento de los profesionales y control organizacional de las acciones terapéuticas) resulta, en este contexto, particularmente interesante, ya que demuestra que el agotamiento emocional o *burnout* no es consecuencia —como a menudo se ha afirmado— del desgaste producido por un intenso trabajo emocional con los pacientes, sino que se encuentra asociado con las condiciones de trabajo que ofrece la organización. Scheid apuntó que actitudes críticas hacia la organización empresarial de los servicios de salud, falta de autonomía y desacuerdo con las prioridades organizacionales son predictores significativos del agotamiento emocional. Cuando los profesionales consideran que el trabajo terapéutico permitido no cumple con los estándares profesionales se observa una tendencia hacia la despersonalización.

acciones programáticas que el Estado ha desplegado desde tiempo atrás en favor de un cambio educativo. En este artículo pretendemos acercarnos a dicha problemática a través de un estudio exploratorio y descriptivo acerca de trastornos de depresión y ansiedad entre profesores de escuelas primarias y secundarias públicas del área metropolitana de Monterrey y su relación con factores laborales en el ámbito escolar.

LA SALUD MENTAL DE MAESTROS DE ENSEÑANZA BÁSICA

En el plano mundial, los estudios sobre trastornos psicosomáticos y psicológicos en el magisterio llevan varias décadas. Ya desde mediados del siglo XX, Cruze (1949) llamó la atención acerca de la salud mental de los mentores y consideró que los sentimientos de inseguridad e inferioridad que plagaron a muchos maestros de la época surgen a partir de las relaciones sociales en el salón de clase, y podrían ser superados a través de cursos de capacitación. Durante la década de los años sesenta, los problemas de salud mental empezaron a ocupar a un mayor número de investigadores. Delp (1963), y posteriormente Mackiel (1979), sostuvieron que éstos se deben a dificultades de adaptación al trabajo en la escuela y propusieron apoyar a los mentores a través de cursos de capacitación, medidas administrativas y otras acciones para mejorar las relaciones entre padres y maestros.

A partir de los años sesenta, la salud mental de los profesores fue identificada como un problema serio de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela (*Mental Health*, 1967) al igual que para el desarrollo de los infantes (Glenn, 1969; Mackiel, 1979). Sin embargo, el deterioro de la salud mental no fue vinculado aún con el entorno sociolaboral, sino explicado a partir de trastornos psicológicos o de personalidad ya existentes. Por lo tanto, se propuso como medida de prevención establecer criterios más rigurosos en la selección de los futuros maestros (Delp, 1963; Brodbelt, 1973).

Un acercamiento más sistemático a la salud mental de los maestros fue presentado por Freudenberger y Richelson (1980) al observar entre los mentores la pérdida de idealismo y entusiasmo en torno al trabajo educativo, fenómeno que fue descrito como agotamiento emocional (*burnout*). Maslach y Jackson (1981) refinaron el concepto del *burnout* diferenciando tres niveles: a) la *despersonalización*, entendida como un distanciamiento del sujeto con relación a los demás actores en su entorno; b) la *devaluación*

del trabajo propio con otras personas y la disminución del compromiso personal hacia su área laboral, *c)* el *agotamiento emocional* que se expresa a través de un vacío emocional, al tiempo de experimentarse una decreciente capacidad de manejo del estrés laboral, irritabilidad, ansiedad, tristeza y la disminución gradual de la autoestima (Friedman, 1995). Por lo general, el *burnout* es acompañado, por la agudización de algunos síntomas somáticos como cansancio físico, dolor abdominal y dolor de espalda, problemas de respiración, tensión muscular, sudoración fría (Pines, 2002), y psicósomáticos, como insomnio, cefaleas y úlceras (Sakharov y Enzmann, 1983). El problema de la salud mental en el magisterio se asocia al estrés laboral y a las condiciones laborales en la escuela.

Durante la década de los noventa, Schaarschmidt (2001) amplió la discusión, al proponer diferenciar entre por lo menos dos tipos de síndromes más frecuentemente observados entre maestros de la enseñanza básica: el primero se caracteriza, en el plano afectivo, a través de actitudes sufrido-resignativas frente a los retos profesionales, reducido compromiso con el trabajo profesional y actitudes cínicas hacia los demás actores en el entorno laboral. Entre los profesores con estas características se detectaron, además, trastornos del sueño, pesadillas frecuentes y poca capacidad para distanciarse de los problemas ligados con el trabajo. Además, los afectados experimentaron a menudo episodios de frustración y expresaron un bajo nivel de autovaloración acerca de sus habilidades y capacidades profesionales (Schaarschmidt, 2001). Los problemas sociales y mentales de este grupo se asemejan a los de aquellos profesores que en otros estudios fueron diagnosticados con el síndrome de *burnout*. El segundo grupo se integró por individuos que demostraron un compromiso laboral muy por encima de la media; presentaron una tendencia a autoasignarse niveles de exigencia muy elevados, demostraron poca capacidad de distanciamiento frente a los problemas de la cotidianidad profesional, además de una disposición excesiva para asumir compromisos y tareas laborales sin lograr a cambio un nivel de reconocimiento y de éxito profesionales que los hubiesen satisfecho emocionalmente y compensados simbólicamente (Schaarschmidt, 2001). Ambos grupos de profesores reportaron una merma en su salud física y mental, así como en el bienestar subjetivo.

La prevalencia de uno o de ambos tipos de trastornos mentales depende —al igual que sus formas de manifestación— del entorno socio-cultural concreto. En Alemania, por ejemplo, Schaarschmidt (2001)

estimó, con base en estudios empíricos, que 40% del magisterio se ve afectado por el primer síndrome (*burnout*) mientras que otro 30% afronta el segundo tipo de trastorno psíquico (sentimiento de frustración constante ante ausencia de compensación simbólica). En un estudio más reciente, que combina la medición del *burnout* con el análisis de las estrategias de enfrentamiento (Bauer *et al.*, 2006),⁵ el número de maestros alemanes con *burnout* fue calculado en 35.9%. Este grupo, integrado en mayor grado por mujeres, maestros divorciados y profesores que trabajaban de tiempo parcial, presentó una elevada sintomatología psicológica y psicosomática. En toda la muestra, sólo 13.8% del total de encuestados demostró estilos de enfrentamiento saludables.

En México, Aldrete *et al.*, (2003) detectaron en una muestra aleatoria, compuesta por 301 maestros de primaria del área metropolitana de Guadalajara, que 79.4% de los maestros mostraron una afectación en una o varias áreas del *burnout* en la escala de Maslach. Del total, 25.9% presentó un alto grado y 37.9% un mediano grado de agotamiento emocional; 21.9% reportó un nivel elevado de baja realización en el trabajo y 28.2% un nivel mediano. Finalmente, en 5.6% de los docentes se encontró un alto grado y en 14.3% un mediano grado de despersonalización. Los autores observaron una relación estadística significativa entre el *burnout* y la antigüedad laboral, la escolaridad y el trabajo en el subsistema federalizado. Otro estudio con 137 profesores del sistema de enseñanza primaria, secundaria y preparatoria de la ciudad de Colima (Laca y Mejía, 2005) no especificó la intensidad del *burnout*, pero detectó una mayor vulnerabilidad de los hombres en cuanto al estrés de rol, *burnout*, agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización. Según dichos autores, los maestros por contrato tienen mayores niveles de despersonalización y *burnout* que los profesores que cuentan con una base laboral definitiva. Además, el estudio evidenció que las condiciones organizacionales, las preocupaciones profesionales y las quejas por falta de reconocimiento profesional fueron los factores que en mayor medida afectaron a los maestros jóvenes (22 a 31 años de edad). Los profesores maduros (más de 45 años de edad) se observaron menos vulnerables. Diferencias similares se presentaron también en cuanto a los años de experiencia profesional: las condiciones organizacionales y administrativas

⁵ En dicho estudio se combinaron el Coping Capacity Questionnaire (MECCA) para identificar los estilos de enfrentamiento con el SCL 90 R Questionnaire para determinar los síntomas psicológicos y psicosomáticos.

(reconocimiento profesional) agobiaron en mayor grado a los profesores menos experimentados que a aquellos con mayor experiencia profesional.

La descripción de los diversos síndromes de salud mental observados en profesores del sistema de enseñanza básica —sobre todo el *burnout*— incluye ciertas reacciones que se asocian, por lo común, con el estrés, lo que ha motivado una confusión para diferenciar entre estrés laboral y *burnout*. Según Friedman (1995), el *burnout* es el resultado de situaciones estresantes agudas soportadas por un sujeto durante largo plazo.

La relación entre estrés y *burnout* ha motivado la identificación de aquellas fuentes de estrés laboral que parecen ser significativas para el desarrollo del síndrome (Coverman, 1989; Pearlin, 1989; Aneshensel, 1992). Dependiendo de los enfoques teóricos y metodológicos que predominan en las ciencias sociales, se han considerado tanto factores relacionados con el entorno laboral de los maestros (el bajo nivel salarial; número de estudiantes por maestro; sobrecarga laboral; conflictos de rol; grado de participación en la toma de decisiones; nivel de retroalimentación de parte de colegas y superiores; estilos y competencia administrativas de los directivos) (Pines, 2002) y la relación entre estudiantes y maestros (problemas de conducta y disciplina estudiantil; motivación de los alumnos; ausentismo; niveles de rendimiento académico bajos) (Cavin, 1998; Bauer *et al.*, 2006). Otros estudios centraron su atención, en cambio, en aspectos de la personalidad de los sujetos (irritabilidad, idealismo, dedicación, grado de compulsión y *locus* de control) (Friedman, 1995). Lo anterior permite concluir que la salud mental de grupos profesionales como el magisterio constituye un fenómeno multifactorial.

A pesar de las diferencias en las orientaciones disciplinarias y teórico-metodológicas que subyacen a los diversos estudios sobre estrés y *burnout*, las investigaciones realizadas hasta ahora documentan la imposibilidad de reducir el surgimiento del *burnout* a unas cuantas variables bien delimitadas; y, por otra parte, demuestran que los nexos causales establecidos no permiten resultados generalizables acerca del fenómeno. Esto queda claro si tomamos en cuenta que la presencia de los factores de riesgo en el entorno laboral de un maestro no provoca necesariamente el desarrollo de dicho síndrome; tampoco todas las personas con elevados niveles de autoexpectativa y autoexigencia se convierten, de forma inevitable, en candidatos a desarrollar un trastorno mental. Ello se debe a que un factor ambiental se convierte en estresor sólo en función del significado y la importancia que le atribuye un individuo. La significación

de un factor ambiental como amenaza a la integridad de un sujeto, o al contrario, su identificación como elemento benéfico para su desarrollo personal, influye en la evaluación de la condición ambiental y, de este modo, en la actitud y el comportamiento adoptados por una persona (Franzblau y Moore, 2001; Lazarus, 1995). En vista de que los procesos de significación se ligan estrechamente a la cultura, resulta imposible elaborar una teoría transcultural en torno a la producción del *burnout*. En otras palabras, los estresores en un espacio sociocultural no ejercen necesariamente la misma función en otro entorno (Franzblau y Moore, 2001). Por último, este enfoque obliga a romper con un tercer paradigma a menudo asumido por los estudiosos, sobre todo cuando se trata de psicólogos: la idea de un sujeto presocial que en función de su sistema de personalidad resulte en mayor o menor grado susceptible al estrés y que desarrollaría, con base en su estructuración interna, un trastorno mental.

El presente trabajo, que forma parte de un proyecto de investigación más amplio en torno a políticas identitarias y salud mental en el magisterio, pretende rastrear el impacto del estrés escolar en la salud física y mental de docentes que laboran en escuelas primarias y secundarias del área metropolitana de Monterrey. En concreto, nos interesa presentar una visión panorámica del fenómeno de la depresión en el magisterio de esta zona y su impacto en las relaciones sociales que sostienen los profesores con el entorno escolar.

METODOLOGÍA

Realizar una encuesta acerca de un tema tan crítico como la salud mental resulta extremadamente difícil ante los temores que una investigación de esta naturaleza despierta entre los mentores en lo referente a las posibles consecuencias laborales y/ o sociales que podría acarrear. Aun cuando las encuestas son anónimas, la desconfianza del magisterio con relación al manejo y el uso de los datos sobre salud mental es extremadamente elevada y motiva a menudo actitudes de resistencia abierta o encubierta que dificultan las investigaciones. En un principio, consideramos aplicar el cuestionario a una muestra abierta de la población profesoral en el área metropolitana de Monterrey. Para tal efecto realizamos una prueba previa en una escuela primaria donde el equipo de investigadores había impartido durante un lapso de tres meses (de marzo a mayo del 2004)

un curso de psicodrama, con la finalidad de facilitar la articulación de eventos extremadamente estresantes y de ofrecer a los maestros interesados técnicas de relajamiento.⁶ El curso se diseñó a petición de algunos maestros y directivos, ya que el clima laboral en el plantel se caracterizaba por intensos conflictos y rencillas entre maestros, directivos y padres de familia, situación que afectó con el tiempo también el nivel académico del alumnado. Después de haber pertenecido durante varios años al grupo de las mejores escuelas públicas del área metropolitana de Monterrey, al momento de la intervención social la calidad educativa y el rendimiento académico de los alumnos que estudiaron en dicho plantel se encontraron, según los resultados del REALE, en franco declive.

Contrario a nuestras expectativas, la respuesta de los profesores a la oferta psicodramática resultó muy débil: apenas uno de cada seis maestros se integró al grupo que se reunió en adelante durante un lapso de tres meses. Una vez finalizado el curso, el equipo de investigadores presentó a la planta docente el proyecto de investigación y pidió su colaboración para contestar un cuestionario. Los profesores se llevaron una copia de la encuesta a su casa. Muchos la leyeron, pocos la llenaron y la devolvieron a las investigadoras. Esta situación forzó un cambio en la estrategia de muestreo: en lugar de aplicar la encuesta en población abierta, decidimos realizarla entre el alumnado de posgrado (maestría y especialización) de dos instituciones formadoras de docentes. En la investigación participaron un total de 171 profesores, quienes laboran en la educación básica.

La decisión de enfocar la investigación en profesores activos inscritos en estudios de posgrado introduce por supuesto un sesgo en el estudio. Ello se observa claramente al comparar la estructura de edad de los profesores en Monterrey con la edad de la muestra aleatoria realizada en Guadalajara (Aldrete *et al.*, 2003). Mientras en el caso de Guadalajara la edad promedio de los profesores estudiados se cifró en 46 años, en el caso de nuestro estudio la población era más joven: 39.8% de los participantes tenía entre 20 y 29 años de edad (cuadro 1); 17.5% entre 30 y 39 años y 38.6% entre 40 y 49 años. Únicamente 2.3% de la muestra se conformó por mayores de 50 años y 1.8% no quiso mencionar su edad (datos de campo).

⁶ El curso fue dirigido por el doctor Salvador Aburto de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Cuadro 1
CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

	%	(Núm.)
<i>Estado Civil</i>		
Soltera(o)	40.4	(69)
Casada(o)	50.9	(87)
Divorciada(o)	6.4	(11)
No contestó	2.3	(4)
<i>Edad</i>		
20-29	39.8	(68)
30-39	17.5	(30)
40-49	38.6	(66)
Más de 50	2.3	(4)
No contestó	1.8	(3)
<i>Nivel de enseñanza</i>		
Primaria	58.5	(100)
Secundaria	6.4	(11)
Ambos	18.7	(32)
Otro	12.9	(22)
No contestó	3.5	(6)
<i>Categoría laboral</i>		
Tiempo completo	78.4	(134)
Por horas	11.1	(19)
Por contrato	7.6	(13)
No contestó	2.9	(5)
<i>Otros empleos</i>		
No	65.5	(112)
Sí, primaria-secundaria	18.7	(32)
Sí, media superior	4.7	(8)
Sí, en otra área	7.6	(13)
No contestó	3.5	(6)
<i>Experiencia docente</i>		
Hasta 4 años	32.2	(55)
5-10 años	17	(29)
11-15	4.1	(7)
16-20 años	17.5	(30)
Más de 20 años	25.7	(44)
No contestó	3.5	(6)

Fuente: Datos de campo.

También en el caso de la antigüedad laboral se observan diferencias sustanciales entre la muestra aleatoria de Aldrete *et al.* (2003) para Guadalajara y la población estudiada en esta investigación. Mientras el promedio de antigüedad laboral en el caso de los maestros de Guadalajara se cifró en 27 años, la población estudiada en Monterrey era sustancialmente más joven: 32.2% contaba con un máximo de cuatro años de experiencia docente, 17% con 5 a 10 años, 21.6% con 11 a 20 años y 25.7%

con más de 20 años. La gran mayoría de los encuestados (58.5%) laboraba en primaria; el 6.4% en secundaria y 18.7% atendía labores docentes en ambos niveles educativos. Del total, 12.9% dio clases en el nivel pre-escolar y 3.5% no contestó. Con excepción de los jóvenes, muchos de los demás maestros habían cambiado por lo menos una vez en su trayectoria laboral el centro escolar donde prestaron sus servicios, de forma que 56.7% de los profesores contaba con apenas cuatro años de antigüedad en la escuela de adscripción actual; 16.4% había laborado entre 5 y 10 años en la escuela actual; 12.5% entre 11 y 15 años, y sólo 8.1% contaba con más de 15 años en el centro educativo actual. Finalmente, la gran mayoría de los profesores tenía un puesto laboral definitivo: 78.4% era maestro de tiempo completo y 11% profesores por horas pero basificados y una pequeña minoría, 7.6%, contaba sólo con un contrato temporal; entre todos, 2.9% no dio datos acerca de su situación contractual; 40.4% de los encuestados era soltero; 50.9% casado y 6.4% divorciado.

Por otra parte, la muestra aleatoria en Guadalajara reportó que solamente 30.9% de los encuestados estaba estudiando una maestría o tomaba cursos de actualización en el momento de la encuesta. En el caso de la presente muestra, el total de los entrevistados realizaba o había realizado, al momento de la encuesta, estudios de maestría o especialización. Las diferencias de edad, antigüedad y escolaridad de los encuestados convierten la presente investigación en un estudio de caso que no es representativo para el magisterio en su conjunto.

Por último, si bien es cierto que la combinación del trabajo docente con la realización de estudios superiores expone a los maestros a un grado de estrés considerable, sus niveles de motivación profesional resultaron más elevados que los de los profesores de las escuelas primarias donde iniciamos nuestra investigación, y quienes se dedicaban sólo a la docencia. Tomando en cuenta que la motivación constituye un mediador del estrés (Code y Langan-Fox, 2001), suponemos que en el caso de la población de la muestra en la presente investigación los niveles de depresión y ansiedad son menores que en otros sectores del magisterio que no están involucrados en actividades de formación propia o de educación continua por decisión propia. Asimismo, es de esperar que el síndrome de *burnout* se observe en menor grado en nuestra muestra que en la población magisterial en general. Las consideraciones anteriores indican la necesidad de identificar los resultados de la presente investigación como aproximaciones muy conservadoras a la problemática de salud mental y estrés laboral en el magisterio del área metropolitana de Monterrey.

El instrumento se conformó de tres partes: *a)* una batería de preguntas proveniente del *Geneva Appraisal Questionnaire*⁷ que explora la reacción emocional de los docentes a acontecimientos estresantes en su ámbito laboral; *b)* un conjunto de enunciados que explora —a través del grado de identificación— el nivel de satisfacción laboral, estructuras de comunicación con el entorno educativo y las relaciones sociales con los demás actores del ámbito escolar, así como actitudes y formas de comportamiento y visiones acerca del propio desempeño docente, y *c)* las preguntas de la última sección del cuestionario indagan la presencia de síntomas psicósomáticos y recopilan datos sociodemográficos.

El primer bloque de preguntas del cuestionario fue desarrollado por el Geneva Emotion Research Group. A través de dicha encuesta se exploran los componentes del proceso evaluativo (*appraisal process*) por medio del cual los individuos determinan el significado de los acontecimientos internos (por ejemplo, un dolor) y externos (sucesos en su entorno social), y desarrollan a consecuencia una reacción emocional como parte de una estrategia de enfrentamiento más amplia (Scherer, Schorr y Johnstone, 2001). No obstante, es importante mencionar que en este artículo no se analizan los resultados de esta sección de preguntas. Por su parte, la sección B del cuestionario fue elaborada por las autoras, con el fin de explorar áreas del entorno escolar que nos permiten medir el bienestar laboral experimentado por los docentes. De un total de 32 reactivos se obtuvieron seis factores que exploran el nivel de autocontrol, el apoyo social percibido, la insatisfacción laboral, el agotamiento, la integración afectiva con colegas y la autoeficacia (este análisis factorial se discute más abajo). La tercera sección del cuestionario mide el estrés psicológico de los sujetos a través de dos dimensiones: la ansiedad y la depresión. Estudios clásicos como el de Perlin y Liberman (1979) y Thotis (1987) han señalado que estas dos dimensiones son apropiadas y significativas para explorar el estrés psicológico y sus consecuencias en la salud mental. Se les preguntó a los maestros con qué frecuencia (siempre, muy seguido, algunas veces, casi nunca o nunca) experimentaron sentimientos de desesperación, tristeza, desánimo, cansancio sin razón aparente, así como una serie de padecimientos psicósomáticos típicamente asociados al estrés crónico. Estas preguntas fueron tomadas del Inventario de Salud Mental elaborado por McDowell y Newell (1987).

⁷ El instrumento se puede acceder en la siguiente dirección: <http://www.unige.ch/fapse/emotion/resmaterial/GAQ_English.pdf>.

Todas las encuestas se efectuaron durante las clases de posgrado. Después de una introducción al proyecto de investigación y una descripción del cuestionario, cada profesor llenó la encuesta y la entregó al final de la hora clase a las investigadoras. Dos maestros optaron por no llenar la encuesta.

SALUD MENTAL Y ESTRÉS LABORAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL ÁREA METROPOLITANA DE MONTERREY

En las siguientes líneas presentaremos algunos datos de la salud física y mental del grupo de profesores estudiado, los cuales permiten concluir acerca de la presencia de depresión y ansiedad en el magisterio. Nos interesan particularmente estos dos estados emocionales, ya que las emociones expresan las interpretaciones de un individuo acerca de los acontecimientos en los que se encuentra inmerso (Lazarus, 2001). Por ejemplo, el enojo articula la percepción de haber sido tratado injustamente por otra(s) persona(s), en combinación con la anticipación de perjuicios futuros que pondrán en riesgo la consecución de intereses y fines personales, así como una evaluación positiva de los recursos propios para revertir algunos efectos adversos. A diferencia, de lo anterior, la tristeza invade a un sujeto que atraviesa la misma situación cuando cree no tener posibilidades para revertir las consecuencias negativas sobre su persona, y cuando se siente ante una pérdida inevitable. Las emociones albergan por ende un conocimiento acerca de sí mismo y el entorno social (Osterkamp, 1999: 6; Lazarus, 2001: 57ss). Cada emoción cuenta por ello con un centro de significado que constituye su núcleo temático, el cual está integrado por un conjunto de componentes evaluativos (Lazarus, 2001: 64). En otras palabras, cada emoción representa una especie de narrativa acerca de sí mismo y su entorno; a diferencia de aquellas narrativas que son construidas de manera deliberada por un individuo haciendo uso de su capacidad de reflexión y razonamiento, la interpretación articulada a través de una emoción o un estado emocional se construye de manera intuitiva, rápida y a menudo inconsciente (Lazarus, 2001: 51; Kappas, 2001: 158ss).

La teoría cognitiva de las emociones, en particular la llamada *appraisal theory* (teoría de la evaluación) (Lazarus, 2006 y 2001; Kappas, 2001; Scherer, 2001 y 2000; Harré, 1986) hace hincapié en que un mismo acontecimiento puede provocar en dos personas respuestas emocionales

muy distintas en función del impacto subjetivamente esperado en la vida de cada persona y los recursos disponibles para revertir o amortiguar posibles efectos negativos. El concepto de recursos no sólo refiere aquí a recursos personales (por ejemplo, conocimientos, capacidades, destrezas, etcétera) sino también sociales (por ejemplo, un círculo de amigos; el apoyo de la familia; un grupo de colegas que ofrecen su respaldo en tiempos de crisis, etcétera) (Lazarus, 2001). Los recursos sociales no se encuentran asegurados y, por lo tanto, no son necesariamente permanentes; tienen que ser construidos y reconstruidos en la interacción cotidiana. El conjunto de recursos a disposición de un sujeto o un grupo es influido, en el ámbito escolar, por las políticas educativas y laborales. Por ejemplo, la introducción de políticas orientadas a incrementar la competencia entre los trabajadores mediante nuevos sistemas remunerativos y estímulos a la productividad produce a menudo efectos desolidarizantes y destruye de esta forma algunos recursos sociales con los que cuentan los trabajadores. Un efecto similar estriba de formas de administración autoritativas que excluyen a los empleados de procesos de toma de decisiones y que, en combinación con el incremento de la competencia entre éstos, agudizan la pérdida de recursos sociales (Abbey y Esposito, 1985). La pérdida de recursos sociales y el consiguiente aislamiento social de los sujetos en momentos de crisis o conflicto, así como la decreciente capacidad individual o colectiva para resolver satisfactoriamente los momentos tensionantes, se articulan a través de diversas emociones. Por ejemplo, en un principio, algunos individuos pueden sentir enojo y coraje ante un acontecimiento conflictivo y adoptar actitudes agresivas hacia aquellas personas que son identificadas como los responsables del conflicto. Si el estresor persiste, estas emociones tienden a ceder su lugar a la tristeza y la desesperanza. En síntesis, la riqueza de recursos sociales o la pérdida de los mismos a través de cambios en el entorno laboral se cristalizan invariablemente en la respuesta emocional de los sujetos. En el presente proyecto de investigación pretendemos aprovechar esta riqueza cognitiva que subyace a las emociones de los profesores para indagar los conflictos presentes en el entorno laboral desde la perspectiva de los maestros mismos.

Todo acontecimiento evaluado por un sujeto como adverso a sus fines y objetivos constituye un estresor. Al lograr solucionar el conflicto en el que un individuo se siente inmerso y al ganar nuevamente control sobre el acontecimiento, el estrés cede. Dicho estrés acompaña y facilita la adaptación del sujeto a nuevas circunstancias; sin embargo, al sufrirlo de

forma intensa y prolongada se presenta una serie de trastornos psicofísicos que merman la salud y el bienestar percibido de una persona.

RESULTADOS

A continuación se expondrán algunas estadísticas en torno a la sintomatología vinculada con la depresión, la ansiedad y algunas dolencias de carácter psicósomático en el caso de los maestros encuestados. En el segundo paso se presenta una serie de análisis de varianza y de regresión para determinar los factores sociales asociados a la depresión y ansiedad en el magisterio.

Variables dependientes

Para acercarnos en términos muy generales a los factores sociodemográficos y laborales relacionados con la depresión y la ansiedad en el magisterio, realizamos un análisis factorial. Mediante este procedimiento estadístico se puede identificar un número relativamente pequeño de factores que representan relaciones entre un conjunto de variables interrelacionadas. Dicho de otro modo, cada factor que surge del análisis estadístico agrupa varias preguntas de la encuesta. En la presente investigación detectamos dos factores que agrupan un total de trece preguntas en torno a malestares físicos y psicósomáticos, así como dos estados emocionales: la depresión y la ansiedad. El factor "depresión" aglomera las siguientes variables: tristeza y apatía, fatiga, insomnio, temblores en las manos, ojos irritados y dolor de garganta. En cambio, en el factor de ansiedad coinciden diversas dolencias (como dolor de cabeza, de espalda, pies cansados, colitis), así como la falta de cuidado hacia sí mismos, caracterizada por una persistente irregularidad en la ingestión de alimentos.

Las variables agrupadas en la depresión articulan la presencia de acontecimientos conflictivos en el entorno del sujeto que lo preocupan de forma constante, sin que éste tenga expectativas de poder solucionarlos; en consecuencia, el sujeto se hunde en un estado de duelo y de apatía. En cambio, el núcleo temático de la ansiedad está conformado por factores ambientales estresantes que son traducidos en dolencias físicas. A diferencia de las personas afectadas por una depresión, los sujetos que sufren de ansiedad creen contar aún con recursos propios para revertir

la situación estresante a mediano o largo plazo. Sobre esta base planteamos la hipótesis de que los estados depresivos aumentan en función de la edad de los profesores: a mayor edad, mayores posibilidades de sufrir de depresión. En cambio, la ansiedad caracteriza en mayor grado a los profesores más jóvenes que creen poder revertir la problemática de su entorno y que albergan todavía una visión esperanzadora hacia el futuro.

VARIABLES INDEPENDIENTES

Dado que era importante medir las diferencias en los niveles de depresión y ansiedad según una serie de aspectos vinculados con el bienestar laboral de los encuestados, se realizó otro análisis factorial, del cual se obtuvieron seis factores que se correlacionan significativamente con los problemas de depresión y ansiedad de la población magisterial: 1) el autocontrol; 2) el apoyo social percibido; 3) la insatisfacción laboral; 4) el agotamiento; 5) la integración afectiva con colegas, y 6) la autoeficacia.

Con el concepto de *autocontrol* nos referimos a la pérdida de la capacidad del maestro para controlar y regular sus emociones en el salón de clases. La disminución del autocontrol se expresa cuando el individuo “explota” al momento de afrontar un acontecimiento identificado como crítico, gritándoles a los alumnos y mostrándoles su fastidio y su irritabilidad.

El *apoyo social percibido* es otro elemento importante que media el estrés, observación que concuerda con los resultados de otros estudios (Abbey y Esposito, 1985; Pearlin, 1989; Pavri y Monda-Amaya, 2001). Pavri y Monda-Amaya (2001: 391) que definieron el apoyo social percibido como “el proceso a través del cual los individuos se sienten valorados, atendidos por un grupo de personas y conectados con ellos”. Entre los indicadores de este concepto se encuentran el respeto de los padres de familia tal como lo percibe el maestro, o la percepción de actitudes apoyadoras y facilitadoras hacia las labores docentes por parte de las autoridades escolares.

La *insatisfacción laboral* se relaciona con la pérdida de interés por la docencia, la percepción de que los alumnos no tienen interés en la clase que imparte el profesor y el deseo del maestro de dejar de dar clases tan pronto como sea posible. La insatisfacción laboral articula, por consiguiente, una pérdida gradual de interés por la docencia (Van Houtte, 2006).

El *agotamiento* es un indicador que aglomera aspectos tales como la fatiga, el cansancio emocional, la desesperación, la tristeza y la disminución del entusiasmo en general con referencia a la actividad docente.

La *integración afectiva* con colegas se refiere a la relación entre el maestro y sus compañeros de trabajo. Esta relación es fuerte cuando los colegas son percibidos como amigos y aliados hacia quienes el sujeto siente cariño y/o amistad, con quienes mantiene un nexo comunicativo intenso, en quienes confía y con quienes comparte sus preocupaciones, inquietudes y necesidades. La integración afectiva resulta débil o negativa cuando los colegas son percibidos como distantes, indiferentes, hostiles o incluso como contrarios; cuando el sujeto desconfía de ellos, teme ser traicionado o abandonado y evita cualquier interacción emocional. Esta observación es congruente con un estudio de Hargreaves (2001).

Con el concepto de *autoeficacia* (Franzblau y Moore, 2001; Gordon, 2001) nos referimos a los discursos que sostiene un sujeto acerca de sus propias habilidades profesionales y sociales. Un nivel de autoeficacia elevada se expresa a través de la creencia de ser un(a) buen(a) maestro(a), considerarse capaz de resolver sus problemas centrales en la escuela y tener una apertura positiva hacia la experimentación con nuevos enfoques docentes. En cambio, un nivel bajo de autoeficacia se articula a través de una autovaloración predominantemente negativa de las habilidades docentes y sociales propias, de la percepción de no lograr resolver los conflictos centrales del trabajo y a través de la poca disposición hacia la renovación de la forma de trabajo en el salón de clase.

Adicionalmente incluimos una serie de variables como edad, experiencia laboral, estado civil y nivel laboral.

Los resultados de la muestra indican que el estado de salud de los maestros estudiados es preocupante: 46.8% sintió los pies cansados durante el último mes siempre o muy seguido; 45% padeció siempre o muy seguido de dolores de espalda; 34.5% sufrió de problemas crónicos de garganta; 29.8% se quejó de irritación de ojos y 15.2% sufre de dolor de oídos. En otras palabras, casi la mitad de los maestros sufrió de forma crónica de alguna dolencia: situación que disminuye indudablemente el bienestar psicofísico y la calidad de vida de las personas afectadas.

Las dolencias físicas se combinaron con síntomas que en su conjunto son característicos de un cuadro depresivo moderado (Bello *et al.*, 2005):⁸

⁸ Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de las Enfermedades Mentales (DSM, IV) una depresión mayor se expresa a través de las siguientes síntomas: tristeza sufrida

30% de los profesores reportó haberse sentido durante el último mes siempre o muy seguido triste y sin ánimo de nada; 40.4% expresó haberse sentido en este mismo lapso siempre o de manera muy seguida cansado, sin poder inferir dicho cansancio a una razón aparente (cuadro 2). Del total, 34% sufrió siempre o muy seguido de dolores de cabeza y 24%, respectivamente, padeció siempre o muy seguido de insomnio y de colitis. Los datos arriba presentados permiten estimar que aproximadamente un tercio de los profesores encuestados sufrió de estados depresivos. Esta cifra resulta alarmante si se contrasta con la incidencia de depresión en el nivel nacional: con base en la Encuesta Nacional de Evaluación del Desempeño (ENED) 2002-2003, Bello *et al.*, (2005) estimaron que en 2001, 4.5% de la población mexicana sufrió de depresión (5.8% de las mujeres y 2.5% de los hombres).

Cuadro 2
SINTOMATOLOGÍA RELACIONADA CON EL ESTRÉS

	<i>Siempre</i> % (núm.)	<i>Casi siempre</i> % (núm.)	<i>Algunas veces</i> % (núm.)	<i>Casi nunca</i> % (núm.)	<i>Nunca</i> % (núm.)	<i>N.C.</i> % (núm.)
Cansancio	8.8 (15)	31.6 (54)	32.7 (56)	16.4 (28)	9.9 (17)	0.6 (1)
Dolor de cabeza	8.8 (15)	25.1 (43)	31.6 (54)	20.5 (35)	13.5 (23)	0.6 (1)
Insomnio	5.8 (10)	18.7 (32)	28.1 (48)	24.6 (42)	22.2 (38)	0.6 (1)
Tristeza	6.4 (11)	23.4 (40)	34.5 (59)	22.8 (39)	12.3 (21)	0.6 (1)
Colitis	7 (12)	17 (29)	23.4 (40)	17.5 (30)	34.5 (59)	0.6 (1)

Fuente: Datos de campo.

Análisis de varianza

Una vez identificados los factores mencionados, realizamos un análisis de varianza para identificar en cada factor las diferencias laborales y

durante la mayor parte del día; pérdida de interés por casi todas las cosas; percepción de falta de energía o cansancio constante; dificultades cognitivas (capacidad de concentración) y alteraciones del apetito (Bello *et al.*, 2005:5s)

sociodemográficas de los docentes (edad, experiencia laboral, nivel escolar, categoría laboral).

La gráfica 1 compara la media del nivel de depresión por grupos de edad. Tal como habíamos sospechado, la depresión afecta en mucho mayor grado a profesores de mayor edad (el valor crítico de F es de 4.292, con un nivel de significancia de .01).⁹ Este grupo de maestros se integra por docentes con una larga experiencia laboral en el magisterio, quienes han perdido cualquier esperanza de poder modificar su entorno laboral.

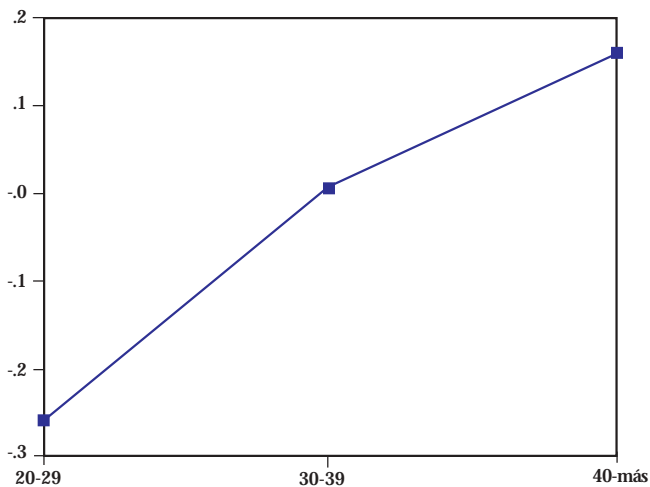
Resulta asimismo interesante comparar las medias de depresión según el nivel educativo en el que laboran los profesores (enseñanza primaria, secundaria o ambas). La gráfica 2 demuestra una incidencia más alta de depresión para los docentes que trabajan en escuelas secundarias. Tomando en cuenta que la depresión y la tristeza representan reacciones emocionales hacia acontecimientos significativos que se presentan con cierta constancia, que son percibidos como no superables por el maestro, y en cuya producción no se asigna una responsabilidad propia (Sutton y Wheatley, 2003: 333), la mayor presencia de estas respuestas emocionales en profesores de secundaria puede estar asociada con la relación entre maestros y alumnos (nivel afectivo), y más aún con la imposibilidad de resolver los problemas personales y familiares que algunos adolescentes articulan en la escuela (nivel estructural). De hecho, según el INEGI (citado por el Instituto Simone de Beauvoir),¹⁰ el nivel de deserción estudiantil en secundaria es considerablemente más alto que en primaria. Asimismo, más de 50% de los “estudiantes desertores” abandona la escuela por desinterés y falta de motivación y 42% por causas económicas, es decir, por razones que a menudo no pueden ser modificadas por los profesores. Por otra parte, la capacidad de intervención de los profesores al percatarse de un abuso físico, psicológico y/o sexual del que son víctima no pocos adolescentes resulta extremadamente limitada. En cambio, los abusos psicológicos o físicos a mano de los estudiantes no parecen ser, según nuestros datos, una fuente significativa de estrés entre los maestros (fuente: datos de campo). No obstante, el hecho de que los maestros de secundaria interactúan con estudiantes adolescentes que por su etapa de desarrollo se encuentran en una fase de distanciamiento y de independización de los adultos —situación que

⁹ En este análisis recodificamos la variable edad, pues el último rango de edad (más de 50 años) solo contenía cuatro casos.

¹⁰ Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir, *Liderazgo y Jóvenes* en <http://www.ilsb.org.mx/09proyectojovenes/lidyjovLecturas/cap_I.htm>.

Gráfica 1

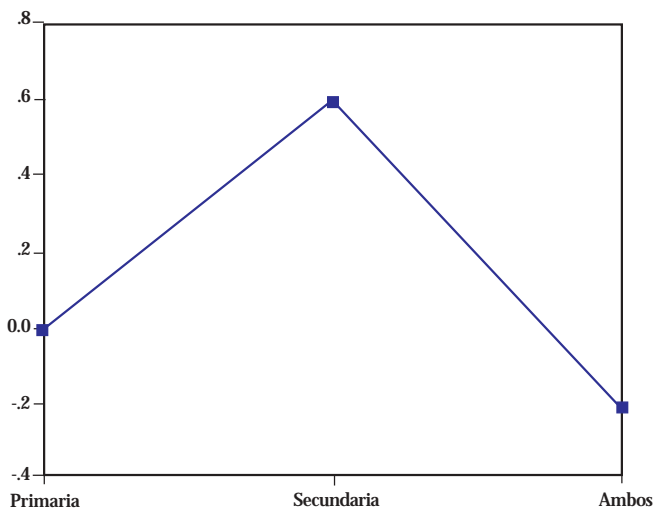
ANÁLISIS DE VARIANZA DE DEPRESIÓN POR GRUPOS DE EDAD EN MAESTROS DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL ÁREA METROPOLITANA DE MONTERREY



Fuente: Datos de campo.

Gráfica 2

NIVEL DE DEPRESIÓN SEGÚN NIVEL DE ENSEÑANZA



Fuente: Datos de campo.

acrecienta las fuentes de conflicto en el salón de clase— no permite subestimar la importancia de la relación afectiva y de los conflictos y rupturas entre ambos actores en cuanto a la salud mental de los profesores (Zembylas, 2003: 225).

Nuestros datos sugieren una relación entre la ansiedad y la antigüedad laboral (el valor de F es 2.175 y el valor crítico de p es 0.09). Los maestros con menor experiencia laboral experimentan mayores niveles de ansiedad. Según Sutton y Wheatley (2003: 334), la ansiedad en este segmento de edad se relaciona con la complejidad del proceso de enseñanza—habilidad que apenas se está adquiriendo— y con la incertidumbre de alcanzar las metas propuestas. Una segunda fuente de ansiedad es la interacción con los padres de familia; sin embargo, a diferencia de los mentores depresivos, aquellos que experimentan episodios de ansiedad guardan aún la esperanza de poder resolver los retos y conflictos de su vida profesional. Según Lazarus (2001), la esperanza se encuentra entre el grupo de emociones que tienen relación con condiciones de vida desfavorables. La esperanza es “esencialmente, un antídoto contra la desesperación”. Esto es en particular significativo, dado que los maestros se enfrentan desde la entrada a la escuela con condiciones que les causan temor; a pesar de lo sombrío del panorama escolar, estos profesores aún consideran factible una situación mejor. Este resultado es especialmente interesante dado que plantea la posibilidad de poner en práctica medidas de apoyo a los profesores en vista de que aún no han “arrojado del todo la toalla” (Lazarus, 2001:101).

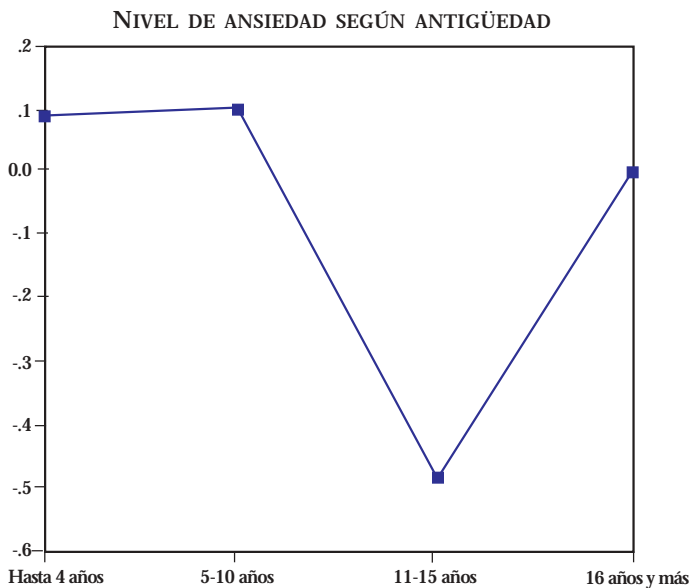
El mismo resultado encontramos entre la edad de los maestros y el nivel de ansiedad. Los docentes menores a 30 años experimentan mayores niveles de ansiedad en comparación con los grupos de mayor edad.

Análisis de regresión

Para evaluar los efectos generales de las variables independientes sobre las dependientes realizamos un análisis de regresión. Se detectó que la depresión está positivamente relacionada con *a)* la pérdida de autocontrol en el salón de clase; *b)* la insatisfacción laboral, *c)* el agotamiento, que se encuentra negativamente asociado con *d)* el apoyo percibido y *e)* la integración afectiva con los colegas.

Una característica de los docentes depresivos es la pérdida gradual de sus habilidades de regulación emocional al interactuar con los alumnos,

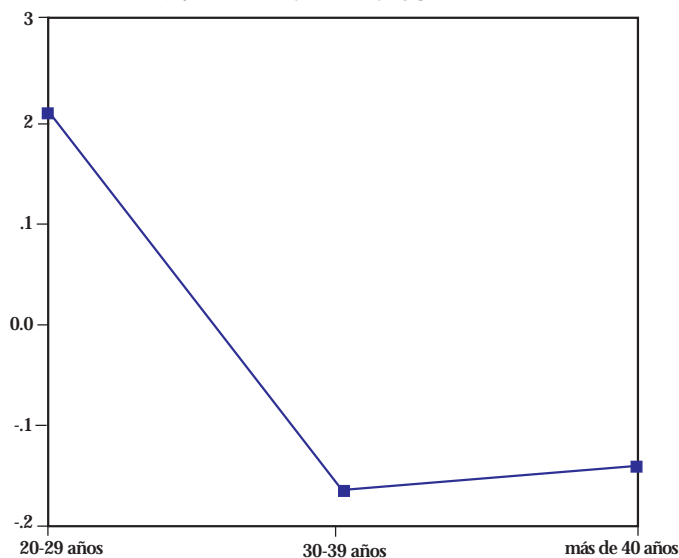
Gráfica 3



Fuente: Datos de campo.

colegas, superiores y/o padres de familia. Al no encontrar la respuesta esperada a sus observaciones, quejas, reclamos y peticiones y al sentirse incomprendidos, este grupo de maestros expresa a veces su frustración mediante gritos o, incluso, agresiones verbales y físicas. Se trata de una reacción que ha sido observada también en otros estudios sobre salud mental del magisterio (Woods y Carlyle, 2002). Si dichos episodios se repiten con cierta frecuencia pueden convertirse en fuente de meta-emociones: nuevas emociones que surgen sobre la experiencia emocional primaria. Por ejemplo, algunos maestros se empiezan a sentir culpables o tristes por haber sufrido un estallido de enojo. Con el tiempo, estos episodios emocionales y las meta-emociones asociadas merman la autoconfianza y autoestima y los hacen dudar de su capacidad profesional (Sutton y Wheatley, 2003; Woods y Carlyle, 2002). En vista de que las emociones se encuentran ligadas a un campo de acción, la reducción de la autoeficacia constriñe también las posibilidades interactivas en el futuro. Se trata de un círculo vicioso que resulta cada vez más difícil de romper, ya que la irritabilidad y baja tolerancia expresadas por los maestros afectados compromete su posibilidad de obtener apoyo social por parte de colegas, autoridades, alumnos y padres de familia en

Gráfica 4
NIVEL DE ANSIEDAD SEGÚN EDAD



Fuente: Datos de campo.

momentos conflictivos. El sentirse aislado, incomprendido, malquerido e incluso abandonado favorece actitudes de distanciamiento afectivo con respecto al entorno sociolaboral y constriñe aún más el vínculo afectivo con los colegas.

En la muestra, otro de los elementos asociados positivamente a la depresión fue la insatisfacción laboral que por su parte representa la articulación de una serie de variables incluidas en la encuesta: los sentimientos de angustia; la tristeza; el descontento con el quehacer profesional diario; el deseo de poder dejar cuanto antes el trabajo frente al grupo; la aflicción percibida por no lograr la atención de los alumnos, y la percepción de que su trabajo carece en realidad de sentido. Esta variable compuesta manifiesta en su conjunto lo que Freudenberger y Richelson (1980) definían como una componente del *burnout*: la pérdida del idealismo en torno al trabajo educativo. Se trata de una experiencia emocional que compromete, según Lazarus (2001), la motivación laboral y, de esta forma, también el desempeño y la efectividad del trabajo docente.

Cuadro 3

COEFICIENTES ESTANDARIZADOS PARA EL ANÁLISIS DE REGRESIÓN CON LAS VARIABLES
DEPENDIENTES DE DEPRESIÓN Y ANSIEDAD

	<i>Depresión</i>	<i>Ansiedad</i>
Autocontrol	.151*	-.033
Apoyo percibido	-.190**	-.297***
Insatisfacción laboral	.115 ⁺	.108
Agotamiento	.334***	.075
Integración afectiva con colegas	-.138*	-.074
Autoestima	-.064	-.038
	R ² = .207	R ² = .114
	P= .000	P= .003
	n= 171	n= 171

+ p< .10; *p<= .05; **p<= .01; ***p<= .001

Fuente: Datos de campo.

La tercera variable positivamente asociada a la depresión refiere al *agotamiento*, el cual acoge diferentes dimensiones empíricas: la fatiga (Sharpe, 2006), el cansancio emocional, la tristeza, la falta de entusiasmo y episodios de desesperación (Carlotto y Palazzo, 2006). La fatiga tiene —al igual que el cansancio emocional— una dimensión simbólica importante: expresa, por un lado, la percepción de un sujeto de poder responder en cada vez menor grado y con menor eficacia a las demandas del entorno (s/a. “Stress...”, 2001), y articula, por el otro, su decreciente capacidad para asegurar su recuperación diaria. El agotamiento físico y emocional transporta así la percepción de un individuo de estar rebasado por las demandas del entorno, situación que se agrava por la convicción de que las presiones ambientales no cederán en el futuro. Sobre este diagnóstico subjetivo emana en el plano emocional el sentimiento de tristeza: emoción que manifiesta la idea de haber perdido irrevocablemente algo que le es importante al tiempo que expresa la convicción de que las cosas ya no se podrán reparar. Este estado emocional concuerda con lo que Schaarschmidt (2001) definió como actitudes sufrido-resignativas, fenómeno encontrado también entre los docentes en Alemania.

Es preciso tener en mente que entre la depresión y estos factores no existe una relación causa-efecto, sino que se trata de factores que acompañan y articulan la depresión al tiempo que repercuten fuertemente en los lazos con el entorno y contribuyen a una agudización de las constricciones sociales de los profesores afectados.

Por otra parte, respecto del nivel de ansiedad, el análisis de regresión demuestra que únicamente el apoyo social percibido guarda un peso estadísticamente significativo para este trastorno afectivo. Dado que la ansiedad se presenta en maestros con poca experiencia laboral, los factores asociados a la depresión, como la pérdida de autocontrol, la insatisfacción laboral y el agotamiento físico y emocional no se observan aún en este tipo de población docente.

Si bien nuestro estudio no es comparable con los de Aldrete *et al.* (2003) y Laca y Mejía (2005) sobre la incidencia del *burnout* en el magisterio de Guadalajara y Colima, concuerda con ambos en torno a la relación entre los trastornos psicofísicos y la edad, la antigüedad y el nivel escolar (primaria, secundaria) donde labora un maestro. En Guadalajara se observó que la incidencia del *burnout* se eleva conforme avanza la edad (Aldrete *et al.*, 2003). En el caso de nuestro estudio, se observó una asociación similar entre edad y la depresión lo cual no es sorprendente, ya que el cuadro depresivo coincide hasta cierto grado con un área del *burnout*: el agotamiento emocional. Por otra parte, Laca y Mejía (2005) reportaron una mayor afectación de condiciones de organización y preocupación profesionales y de reconocimiento para los profesores jóvenes con poca experiencia laboral. Esta observación concuerda con una mayor incidencia de la ansiedad en maestros jóvenes en nuestro estudio. Finalmente, dichos autores (2005) diagnosticaron una mayor incidencia de despersonalización (otra área del *burnout*) para profesores de secundaria: en nuestro estudio, el nivel de enseñanza medio-básico está asociado a una mayor afectación de trastornos depresivos. En suma, los tres estudios concuerdan en que la edad, la antigüedad y el nivel de enseñanza (primaria o secundaria) son factores importantes que albergan riesgos específicos, y que por lo mismo requieren un abordaje más detallado en investigaciones futuras.

CONCLUSIONES

En México, la salud mental de los maestros constituye un tabú de las políticas educativas. Ello resulta sorprendente si se toma en cuenta que este mismo tema representa una problemática que ha sido identificada como preocupante por las autoridades educativas de otros países con niveles educativos más elevados.

Nuestra investigación arroja una serie de datos que permite afirmar que la población magisterial analizada en el área metropolitana de Monterrey no goza de una mejor salud mental que sus colegas en otros países de la OCDE. Aproximadamente un tercio de los profesores participantes en nuestro estudio presentaron una sintomatología asociada a la depresión moderada. Esta cifra indica que la depresión en el magisterio no representa un problema de salud de algunos individuos aislados, sino un fenómeno colectivo. Apunta, por lo tanto, a la presencia de factores ambientales que contribuyen a su producción; dicho de otra manera, la depresión constituye una reacción común de muchos maestros a factores sociolaborales que constriñen su desempeño profesional y que son considerados por ellos como irreversibles e incontrolables. Al no encontrar el suficiente apoyo social en momentos de conflicto, al no poder comunicar sus necesidades profesionales y/o al no sentirse comprendidos por el entorno —integrado por alumnos, colegas, superiores y padres de familia— los profesores experimentan una forma de aislamiento afectivo y comunicativo que, por un lado, afecta su autoestima como profesionales al igual que su autoeficacia, y que, por el otro, incrementa su sensibilidad hacia cualquier expresión del entorno que podría contener una connotación crítica hacia su persona. Conforme avanza el tiempo, la hipersensibilidad incrementa la irritabilidad hacia los demás actores y desemboca en ocasiones en reacciones violentas, sobre todo con actores de menor poder: alumnos y colegas.

A diferencia de otros países que registran un alto nivel de deserción profesional en maestros jóvenes (George y George, 1995) y tasas de jubilación precoz elevadas por cuestiones de salud (Brown, Gilmour y Macdonald, 2006; Weber y Lederer, 2006), ante la escasez de oportunidades laborales alternativas, los maestros mexicanos no optan por lo general por el abandono de las actividades docentes. Permanecen en el sistema educativo, desarrollan un conjunto de trastornos psicossomáticos y mentales y aguardan un ascenso laboral que los libere de las actividades frente al grupo. En vista de que se trata de una solución que es factible solamente para una minoría, lo único que logran bajo estas circunstancias son incapacidades temporales. Sin embargo, tarde o temprano tienen que regresar de nueva cuenta al aula y a la escuela: un espacio que para los profesores depresivos alberga experiencias traumáticas.

El estado psicofísico de casi la mitad de los profesores analizados y su insatisfacción laboral son variables que afectan la motivación, y de esta forma también la capacidad y la eficacia educativa de los profesores. Se

trata de dos factores que merecen un abordaje más sistemático, tomando en cuenta los problemas de calidad educativa que presenta México. Hasta el momento, las políticas educativas no han mostrado sensibilidad alguna para atender esta problemática. Al contrario, las autoridades educativas parten del principio de que el problema del bajo nivel educativo del sistema se debe al bajo nivel académico de los docentes. En respuesta a ello se ha creado una serie de programas e instrumentos evaluativos que pretende medir y estimular la superación profesional. No obstante, ninguno de estos programas ha arrojado, hasta el momento, resultados positivos (Piña, 2003).

El enfoque adoptado por el Estado para elevar el nivel educativo se ubica en el ámbito netamente técnico: se pretende “mejorar” la preparación de los profesores mediante cursos de educación continua; a través de la dotación de algunos medios tecnológicos (la Enciclomedia, por ejemplo) y la estimulación del interés de los propios profesores en un mejor desempeño laboral mediante un sistema salarial complementario (la llamada “carrera magisterial”). Esta óptica pierde de vista el estrés sufrido por los profesores al enfrentarse cotidianamente con un entorno laboral que carece de los elementos fundamentales (infraestructura básica, materiales didácticos) para desarrollar sus actividades docentes en forma satisfactoria y que, además, los confronta con problemáticas sociales que no pueden ser resueltas por ellos: la pobreza, la violencia familiar y la falta de perspectivas positivas para el futuro en el caso de los niños. Al experimentar su impotencia para transformar el entorno laboral, muchos maestros se refugian en la enfermedad. El estado patológico que es propio del entorno social se transforma, en el plano simbólico, en una patología interna, la cual abre una perspectiva de acción para los individuos afectados: al verse imposibilitado de transformar el entorno, pueden ocuparse al menos de su enfermedad. Se trata de una reacción sociopolíticamente ineficaz, pero generadora de sentido subjetivo. Sin embargo, los trastornos psicofísicos agudizan aún más los problemas que los maestros enfrentan en todos los planos de su vida laboral.

El estrés profesional y sus consecuencias psicofísicas no parecen tener mayor relevancia en las políticas educativas. No existe una infraestructura psicológica y médica capaz de atender a todos los maestros que sufren de trastornos psicosomáticos y emocionales. Solamente 2% de los profesores encuestados recibía tratamiento psicológico. Al negar la relevancia de los trastornos mentales y psicosomáticos colectivos en el magisterio, el Estado evade una mirada autocrítica hacia su propia contribución a

la crisis del sistema educativo. Únicamente así resulta factible sostener un discurso que asigna al magisterio la responsabilidad central en la debacle educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBEY, David E.; y James P. Esposito. "Social support and principal leadership style: a means to reduce teacher stress". *Education* 105 (3) (1985): 327-332.
- ALDRETE RODRÍGUEZ, Ma. Guadalupe; Manuel Pando Moreno; Carolina Aranda Beltran; y Nidia Balcázar Partida. "Síndrome de *Burnout* en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara". *Investigación en Salud* 5 (1) (2003): s/p.
- ANESHENSEL, Carol S. "Social Stress: Theory and Research". *Annual Review of Sociology* 18 (1992): 15-38.
- ARTS, S. E. J; A. Kerkstra; J. van der Zee; y H. Huyer Abu-Saad. "Workload, capacity for doping and psychological and physical outcomes amongst home helps in the Netherlands". *Health and Social Care in Community* 8 (2) (1999): 79-90.
- BAUER, Joachim; Axel Stamm; Katharina Virnich; Karen Wissing; Udo Müller; Michael Wirsching; y Uwe Schaarschmidt. "Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers". *International Archives of Occupational & Environmental Health* 79 (3) (mayo de 2006): 199-204.
- BELLO, M.; E. Puentes-Rosas, M. E. Medina-Mora; y R. Lozano. "Prevalencia y diagnóstico de depresión en población adulta en México". *Salud Pública* 47 (2005): 4-11.
- BOWDEN, Gillian. "Work Stress, Burnout and Doping: A Review and an Empirical Study of Staff in Supported Housing". *Clinical Psychology & Psychotherapy* 1 (4) (1994): 219-232.
- BRODBELT, Samuel. "Teachers' Mental Health: Whose Responsibility?". *Phi Delta Kappa* 55 (4) (diciembre de 1973): 268-269.

- BROWN, Judith; W. Harper Gilmour; y Ewan MacDonald. "Ill health retirement in Scottish teachers: Process, outcomes and re-employment." *International Archives of Occupational & Environmental Health* 79 (5) (2006): 433-440.
- CARLOTTO, M. S; y S. Palazzo. "Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores." *Cuadernos de Saúde Pública* 22 (5) (2006): 1017-26.
- CAVIN, Clark. "Maintaining sanity in an insane classroom: How a teacher of students with emotional disturbances can keep from becoming an emotionally disturbed teacher". *Education & Treatment of Children* 21 (3) (1998): 370-385.
- CHAPPEL, Duncan; y Vittorio Di Martino. *Violence at Work*. Ginebra, International Labour Office, 1988.
- CHENG, Y.; I. Kawachi; E. H. Coakley; J. Schwartz; y G. Colditz. "Association between psychosocial work characteristics and health functioning in American women: Prospective study". *British Medical Journal* 320 (7247) (2000): 1432-1436.
- CODE, Sharon; y Janice Langan-Fox. "Motivation, cognitions and traits: Predicting occupational health, well-being and performance". *Stress & Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress* 17 (3) (2001): 159-174.
- COVERMAN, Shelley. "Role Overload, Role Conflict, and Stress: Addressing Consequences of Multiple Roles Demands". *Social Forces* 6 (4) (1989): 965-982.
- COSTA, Giovanni; Torbjorn Åkerstedt; Friedhelm Nachreiner; Federica Baltieri; José Carvalhais; Simon Folkard; Monique Frings Dresen; Charles Gadbois; Johannes Gartner; Hiltraud Grzech Sukalo; Härmä Mikko; Irja Kandolin; Samantha Sartori; y Jorge Silvério. "Flexible Working Hours, Health, and Well-Being in Europe: Some Considerations from a SALISA Project". *Chronobiology International: The Journal of Biological & Medical Rhythm Research* 21 (6) (2004): 831-844.
- CRUZE, Wendell W. "Mental hygiene and In-Service-Training for teachers", *Education* 69 (5) (1949): 288-292.

- D'SOUZA, R. M. "The health effects of jobs: Status, working conditions, or both?" *Australian and New Zealand Journal Of Public Health* 29 (3) (2005): 222-228.
- DE CLERCQ, Neill. "Workers' Compensation, Job Stress, and Mental Injury". *Labor Studies Journal* 9 (3) (invierno de 1985):279-292.
- DELP, Harold A. "Mental health of teachers – Still a problem". *Journal of Teacher Education*, Chicago: National College of Education, 1963
- DENENBERG, R. V.; y Mark Braverman. *The Violence-Prone Workplace: A New Approach to Dealing with Hostile, Threatening, and Uncivil Behavior*. Ithaca: ILR Press, 1999.
- DEVRIES, M. W. y B. Wilkerson. "Stress, work and mental health: A global perspective". *Acta Neuropsychiatrica* 15 (2003): 44-53.
- DO REIS, E. J; F. M. Carvalho; T. M. Araújo; L. A. Porto; y A. M. Silvany Neto. "Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brazil". *Cuadernos De Saúde Pública* 21 (5) (2005): 1480-1490. São Paulo: Ministerio Da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz; Escola Nacional De Saúde Pública.
- EDÉLL-GUSTAFSSON, Ulla; Eivor Kritz; y Kristina Bogren. "Self-reported sleep quality, strain and health in relation to perceived working conditions in females". *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 16 (2) (2002): 179-187.
- FLANNERY, Raymond B. *Violence in the Workplace*. Nueva York: Crossroad, 1995.
- FRANZBLAU, Susan; y Michael Moore. "Socializing efficacy. A reconstruction of self-efficacy theory within the context of inequality." *Journal of Community & Applied Social Psychology* 11 (2001): 83-96.
- FREUDENBERGER, H. J.; y G. Richelson. *Burnout: the High Cost of High Achievement*. Nueva York: Anchor Press, 1980.
- FRIEDMAN, Isaac A. "Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout". *The Journal of Educational Research* 88 (5) (1995): 281-289.
- GEORGE, Nancy; y Michael George. "To leave or to stay? An exploratory study of teachers of students with emotional and behavioral disorders". *Remedial & Special Education* 16 (4) (1995): 227-236.

- GLENN, Vernon L. "The School's Contribution to Mental Health". *Discussion Papers II* (9) (1969). Fayetteville: Arkansas State Rehabilitation Research and Training Center, Arkansas University.
- GORDON, Lynn Melby. "High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management". Ponencia presentada en el Annual Meeting of the California Council on Teacher Education, San Diego (otoño de 2001).
- HARGREAVES, Andy. "Classrooms, colleagues, communities, and change: The sociology of teaching at the turn of the Century." *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development* 4 (1) (2001): 101-129.
- HARRÉ, Rom. "An outline of the social constructionist viewpoint". *The social construction of emotions*, compilado por R. Harré, Oxford, Inglaterra: Basil Blackwell, 1986.
- KAPPAS, Arvid. "A metaphor is a metaphor. Exorcising the homunculus from appraisal theory". En *Appraisal Processes in Emotion. Theory, Methods, Research*, compilado por Klaus Scherer, Angela Schorr y Tom Johnstone. Nueva York: Oxford University Press, 2001.
- LACA AROCENA, Francisco A.; y Juan Carlos Mejía Ceballos. "Burnout, bienestar y patrones de decisión en maestros mexicanos". *Revista de Psicología Social y Personalidad XXI* (2) (2005): 117-132.
- LAZARUS, Richard. "Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping". *Journal of Personality* 74 (1) (2006): 9-46.
- . "Relational Meaning and Discrete Emotions". En *Appraisal Processes in Emotion. Theory, Methods, Research*, compilado por Klaus Scherer, Angela Schorr y Tom Johnstone. Nueva York: Oxford University Press, 2001.
- . "Vexing research problems inherent in cognitive-mediational theories of emotion – and some solutions". *Psychological Inquiry* 6 (3) (1995): 183-96.
- LEBLANE, Manon Mireille; y Julian Barling. "Workplace Aggression". *Current Directions in Psychological Science*, 13 (1) (2004): 9-12.
- LEDERER, W.; J. F. Kinzl; E. Trefalt; C. Traweger; y A. Benzer. "Significance of Working Conditions on Burnout in Anaesthetists". *Acta Anaesthesiologica Scandinavica* 50 (1) (2006):58-63.

- LINTON, Steven J. "Does work stress predict insomnia? A prospective study". *British Journal of Health Psychology* 9 (2004): 127-136.
- LLOYD, Chris; Robert King; y Lesley Chenoweth. "Social work, stress and burnout: A review". *Journal of Mental Health* 11 (3) (2002): 255-265.
- LORETTO W.; F. Popham, S. Platt *et al.* "Assessing psychological well-being: A holistic investigation of NHS employees". *International Review of Psychiatry* 17 (5) (2005): 329-36.
- MACKIEL, John. "PMHT: Positive Mental Health for Teachers". *Clearing House* 52 (7) (marzo de 1979): 307-310.
- MASLACH, C.; y S. Jackson. "The measurement of experienced burnout". *Journal of Occupational Behavior* 44 (1981): 1-21.
- MAUSNER-DORSCH, H.; y W. W. Eaton. "Psychosocial Work Environment and Depression: Epidemiological Assessment of the Demand-Control Model". *American Journal of Public Health* 90 (11) (2000): 1765-1770.
- MCDOWELL, Ian; y Claire Newell. *Measuring Health. A Guide to Rating Scales and Questionnaires*, Nueva York: Oxford University Press, 1987.
- Mental Health and Teacher Education. Forty-Sixth Yearbook*. Washington: Association for Student Teaching, 1967
- MILLICENT, Abel; y Joanne Sewell. "Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers". *The Journal of Educational Research* 5 (1991): 287-293.
- MORIANA Elvira, Juan Antonio; y Javier Herruzco. "El síndrome de *burnout* como predictor de bajas laborales de tipo psiquiátrico". *Clinica y Salud* 16 (2) (2005): 161-172.
- MUKHTAR, S. H. "Shiftwork and its stress impact on psychiatric, psychosomatic disturbance in Al-jubail industrial area, Saudi Arabia". Ponencia presentada en la King Faisal University, College of Medicine and Medical Sciences, Dammam, Arabia Saudita, 1995.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). *Informe sobre la salud 2001. Salud mental: nuevos conocimientos, nuevas esperanzas*. Ginebra: OMS, 2001
- OSTERKAMP, Ute. "Zum Problem der Gesellschaftlichkeit und Rationalität der Gefühle/Emotionen", *Forum Kritische Psychologie* (40) (1999): 3-49.

- PAVRI, Shireen; y Lisa Monda-Amaya. "Social support in inclusive schools: Student and teacher perspectives." *Exceptional Children* 67 (3) (2001): 391-411.
- PEARLIN, Leonard I. "The Sociological Study of Stress". *Journal of Health and Social Behavior* 30 (1989): 241-56.
- ; y M. A. Liberman. "Social Sources of Emotional Stress". *Research in Community Mental Health* 1 (1979): 217-248.
- PINES AYALA, Malach. "Teacher Burnout a psychodynamic existencial perspective". *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 8 (2) (2002): 121-140.
- PIÑA OSORIO, Juan Manuel. "Imágenes sociales sobre la calidad de la educación. Los actores de tres carreras de la UNAM". En *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la Educación Superior*, coordinado por Juan Manuel Piña Osorio. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés Editores, 2003.
- PORTELA, Luciana; Lucia Rotenberg; y William Waissmann. "Self-Reported Health and Sleep Complaints Among Nursing Personnel Working Under 12 hours Night and Day Shifts". *Chronobiology International: The Journal of Biological & Medical Rhythm Research* 21 (6) (2004): 859-870.
- RAMOS TOVAR, María Elena. "Depresión, ansiedad y salud entre mujeres trabajadoras en el área metropolitana de Monterrey". En *Vida cotidiana de mujeres en el noreste de México*, compilado por Veronika Sieglin. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León, 1999.
- REDFERN, Rally; Shirina Hannan; Ian Norman; y Finbarr Martin. "Work satisfaction, stress, quality of care and morale of older people in a nursing home". *Health and Social Care in the Community* 10 (6) (2002): 512-517.
- ROCHA, L. E. y M. Debert-Ribeiro. "Working conditions, visual fatigue, and mental health among system analysts in São Paulo, Brazil". *Occupational and Environmental Medicine*, 61 (1) (2004): 24-32.
- S/A. "Stress, fatigue and behavioral energy". *Nutrition Reviews*, parte 2, vol. 59, núm. 30 (2001): 2.

- SAKHAROV, W. B. y D. Enzmann. "A critical study of burnout teachers". *Stress and Burnout in Human Service Professions*, editado por B. A. Farber. Nueva York: Pergamon Press, 1983.
- SCHAARSCHMIDT, Uwe. "Belastungen im Schulalltag und psychische Gesundheit". En *Probleme der Lehrerbildung. Anaysen, Positionen, Lösungsversuche*, compilado por Norbert Seibert. Bad Heilbronn: Klinkhardt, 2001.
- SHARPE, Michael. "The symptom of generalized fatigue". *Practical Neurology* 6 (2) (2006): 72-77.
- . "Stress, fatigue, and behavioral energy." *Nutrition Reviews* 59 (1 parte 2) (enero de 2001): 30-32.
- SCHEID, Teresa. "The Commodification of Care: Consequences for Emotional Labor and Burnout". Ponencia presentada en la Annual Meeting de la American Sociological Association, San Francisco, 2004.
- SCHERER, Klaus R. "Appraisal Theory". En *Handbook of Cognition and Emotion*, compilado por Tim Dalgleish y Mick J. Power. West Sussex: Joun Wiley & Son Ltd., 2000.
- . "Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking". En *Appraisal Processes in Emotion. Theory, Methods, Research*, compilado por Klaus Scherer, Angela Schorr y Tom Johnstone. Nueva York: Oxford University Press, 2001.
- ; Angela Schorr; y Tom Johnstone, comps. *Appraisal Processes in Emotion. Theory, Methods, Research*. Nueva York: Oxford University Press, 2001.
- SCHONFELD, Irvin Sam. "An updated look at depressive symptoms and job satisfaction in first-year women teachers". *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 73 (2000); 363-371.
- SELYE, Hans. *Stress Without Distress*, Philadelphia: Lippencott, 1974.
- SUTTON, Rosemary; y Karl Wheatley. "Teachers' emotion and teaching. A review of the literature and directions for future research". *Educational Psychology Review* 15 (4) (2003): 327-358.
- THOITS, Peggy A. "Gender and Marital Status Differences in Control and Distress: Common Stress versus Unique Stress Explanations". *Journal of Health and Social Behavior* 28 (1) (1987): 7-22.

- VAN HOUTTE, Mieke. "Tracking and teacher satisfaction: Role of study culture and trust". *Journal of Educational Research* 99 (4) (2006): 247-254.
- WEBER A.; y P. Lederer. "Morbidity and vorzeitige Dienstunfähigkeit von Lehrkräften an beruflichen Schulen." *Versicherungsmedizin* 58 (1) (2006): 22-8.
- WOODS, Peter y Denise Carlyle. "Teachers Identities under Stress: The emotions of separation and renewal". *International Studies in Sociology of Education* 12 (2) (2002): 169-189.
- WORLD HEALTH ORGANISATION (WHO). "Weltgesundheitsbericht 2001". *Psychische Gesundheit: neues Verständnis, neue Hoffnung. Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie. Aktuelles aus der psychosozialen Fach- und Berufspolitik*, Suplemento a 4 (2001). Tübingen: DGVT.
- ZEMBYLAS, Michalinos. "Emotions and teacher identity". *Teachers & Teaching* 9 (3) (2003): 213-39.

Recibido: 14 de agosto de 2006

Aceptado: 9 de mayo de 2007